

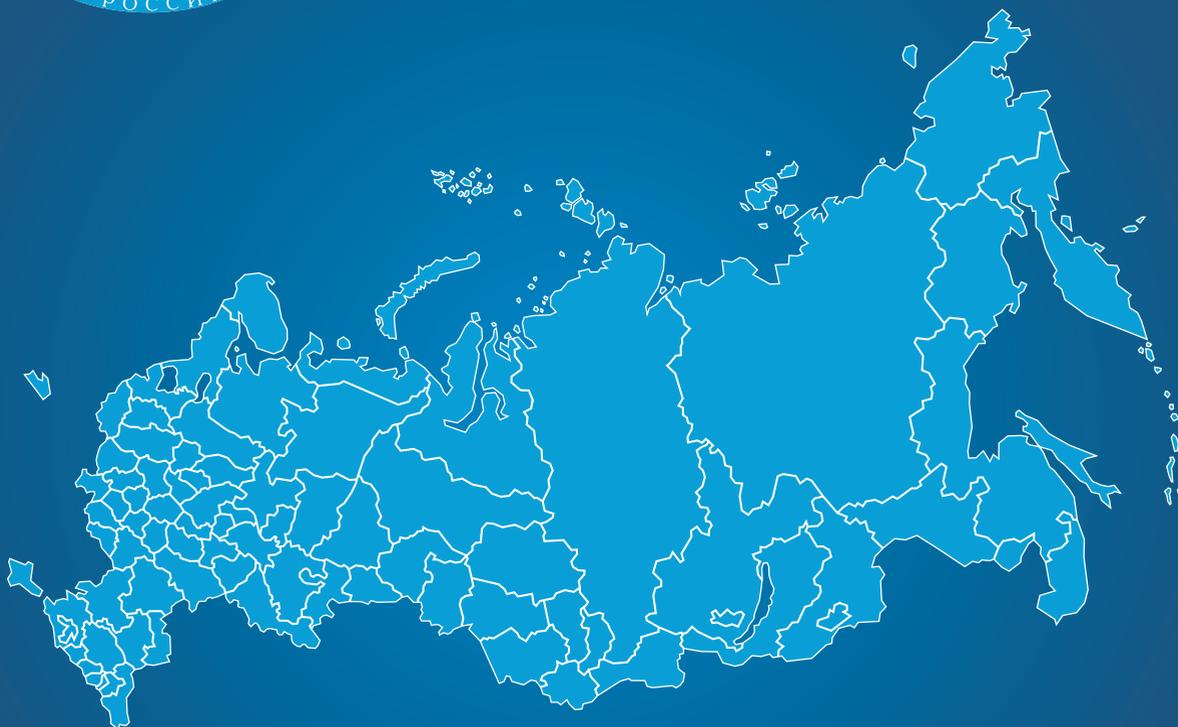
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

2/2023

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia





МОСКОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

2

образовательные программы Московского государственного психолого-педагогического университета прошли международную российско-китайскую аккредитацию Национальным центром профессионально-общественной аккредитации и Агентством по оценке качества образования Министерства образования КНР (EQEA).

Международная аккредитация элиты российского образования



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

best-edu.ru

89278886000
аккредитация.рф



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

2 / 2023

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

Содержание

Contents 3

Направления модернизации высшего образования

КОНСТАНТИНОВА Л.В., ПЕТРОВ А.М., ШТЫХНО Д.А.

Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса 9

ЕНДОВИЦКИЙ Д.А., КОРОТКИХ В.В., БУБНОВА Е.Ю.

Статистический анализ влияния грантовой деятельности на устойчивость вуза 25

ПОНОМАРЁВА Е.А., САВИНА А.Д., АНТОНЕНКО Н.С.

Риск-ориентированное регулирование российских вузов: индикаторы риска и их использование для целей государственного контроля. 43

АЗАРОВ А.А., БРОДОВСКАЯ Е.В., ЛУКУШИН В.А.

Совершенствование системы управления цифровой инфраструктурой университета: практика сетевого анализа 61

Социология высшего образования

ЛЫЗЬ Н.А., ИСТРАТОВА О.Н., ГОЛУБЕВА Е.В.

Работающие студенты: образовательная успешность и субъективное благополучие? 80



Соучредители: Московский
политехнический
университет;
Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

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

Редактор:
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 10.02.2023
Выход в свет 25.02.2023.
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

ЯСТРЕБ Н.А., КОРЯКИНА К.А.

Харассмент в высшей школе глазами
студентов 97

САМУТИЧЕВА Е.Ю. Незапланированная

беременность в студенческой среде:
должен ли вуз оставаться в стороне? 111

Education Online

ЗАХАРОВА У.С., ВИЛКОВА К.А.,

АБРАМОВ Р.Н. Применение МООК
в преподавании в российских вузах:
почему нет роста спроса на них в условиях
вынужденного перехода на дистанционное
обучение? 125

Инженерная педагогика

ИСАЕВ А.П., ПЛОТНИКОВ Н.В. Адаптация

или деградация: что происходит с
образовательной инновацией в условиях
типичного образовательного процесса? 149



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2021, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,452
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	3,396
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,136
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,562
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,832
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,719
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,432
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,772
ПЕДАГОГИКА	0,711
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,555
ALMA MATER	0,302

Contents

Areas of Higher Education Modernization

KONSTANTINOVA, L.V., PETROV, A.M., SHTYKHNO, D.A.
Rethinking Approaches to the Level System of Higher Education
in Russia in the Context of the Country's Withdrawal from
the Bologna Process. pp. 9-24

ENDOVITSKY, D.A., KOROTKIKH, V.V., BUBNOVA, E.Y.
Grant Activities and Sustainability of the Higher Education
Institutions: Evidence From Russia. pp. 25-42

PONOMAREVA, E.A., SAVINA, A.D., ANTONENKO, N.S.
Risk-based Regulation of Russian Universities: Risk Indicators
and Their Use for State Control Purposes. pp. 43-60

AZAROV, A.A., BRODOVSKAYA, E.V., LUKUSHIN, V.A.
Improving the University Digital Infrastructure Management
System: Practice of Social Network Analysis. pp. 61-79

Sociology of Higher Education

LYZ', N.A., ISTRATOVA, O.N., GOLUBEVA, E.V.
Working Students: Educational Success and Subjective
Well-being. pp. 80-96

YASTREB, N.A., KORYAKINA, K.A. Harassment in
Universities through the Eyes of Students. pp. 97-110

SAMUTICHEVA E.Yu. Unplanned Student Pregnancy:
Should the University Be There for Its Students? pp. 111-124

Education Online

ZAKHAROVA, U.S., VILKOVA, K.A., ABRAMOV, R.N.
MOOCs Usage in Russian Higher Educational Institutions:
Why Is Not There Any Increasing Demand for MOOCs
During Emergency Distance Learning. pp. 125-148

Инженерная педагогика

ISAEV, A.P., PLOTNIKOV, L.V. Adaptation or Degradation:
What's Happen to Educational Innovation in a Typical
Educational Process? pp. 149-166



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

Editor:

N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:

2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

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

www.vovr.elpub.ru;

www.vovr.ru

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

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

Publishers:

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

Peoples' Friendship
University of Russia

Address: 6 Miklukho-Maklaya str.,
Moscow, 117198, Russian
Federation

Printed at RUDN

Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation

Ph. +7 (495) 952-04-41;

e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 500

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

(Higher Education in Russia)

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

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

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

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

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

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

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

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **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 Пурдью, США)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

Vasily G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erik de GRAAF – Prof., Aalborg University (Denmark), 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 the RF, aog@unn.ru

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

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

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

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

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

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

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

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

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

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

Peer-review procedure

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

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

Manuscript Submission

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

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

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

Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24

Константинова Лариса Владимировна – д-р социол. наук, проф., директор Научно-исследовательского института развития образования, ORCID: 0000-0002-7969-5356, Scopus ID: 57207940572, Researcher ID: M-7126-2018, kostkas@yandex.ru

Петров Антон Маркович – канд. экон. наук, доцент, вед. науч. сотрудник Научно-исследовательского института развития образования, ORCID: 0000-0003-4582-8066, Scopus ID: 57197858076, Researcher ID: T-5756-2018, petrov-am2000@yandex.ru

Штыхно Дмитрий Александрович – канд. экон. наук, доцент, проректор, ORCID: 0000-0002-2397-1059, Scopus ID: 35184145100, Researcher ID: Q-8967-2016, Shtykhno.DA@rea.ru
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия
Адрес: 117997, Россия, г. Москва, Стремянный пер., д. 36

Аннотация. Выход из Болонского процесса актуализировал дискуссии о перспективах развития уровневой системы высшего образования в России. В статье систематизированы основные направления критики «болонизации» российского высшего образования и представлен авторский подход к переосмыслению уровневой системы, сформулированы предложения к её новому видению. Указывается, что в условиях динамизма профессиональной сферы и роста профессиональной мобильности, многоуровневая система высшего образования оказывается более перспективной, а её новые контуры целесообразно выстраивать в направлении обеспечения её многоформатности, структурной гибкости, открытости, внутренней и внешней интегрированности. С учётом этих принципов предлагается обновлённая интерпретация основных уровней высшего образования (бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры), представляется новое видение многоформатной магистратуры, формулируются авторские предложения относительно гибкости сроков обучения на всех уровнях и возможных схем выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в системе межуровневой мобильности. В качестве перспективного вектора развития обосновывается необходимость перехода от парадигмы уровневой системы высшего образования к парадигме интегрированной системы образования.

Ключевые слова: Болонский процесс, уровневая система высшего образования, бакалавриат, магистратура, специалитет, профессиональная мобильность, гибкие сроки обуче-

ния, индивидуальные образовательные траектории, интеграция высшего и дополнительного образования

Для цитирования: Константинова Л.В., Петров А.М., Штыкно Д.А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 9–24. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24

Rethinking Approaches to the Level System of Higher Education in Russia in the Context of the Country's Withdrawal from the Bologna Process

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24

Larisa V. Konstantinova – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Director of the Scientific research institute "Education development", ORCID: 0000-0002-7969-5356, Scopus ID: 57207940572, Researcher ID: M-7126-2018, kostkas@yandex.ru

Anton M. Petrov – Cand. Sci. (Economics), Associate Professor, Leading Researcher of the Scientific research institute "Education development", ORCID: 0000-0003-4582-8066, Scopus ID: 57197858076, Researcher ID: T-5756-2018, petrov-am2000@yandex.ru

Dmitry A. Shtykhno – Cand. Sci. (Economics), Associate professor, Vice-rector, ORCID: 0000-0002-2397-1059, Scopus ID: 35184145100, Researcher ID: Q-8967-2016, Shtykhno.DA@rea.ru
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia
Address: 36, Stremyanny lane, Moscow, 117997, Russian Federation

Abstract. Withdrawal from the Bologna Process has initiated discussions of future development of the level system of higher education in the Russian Federation. The article systematizes the main directions of criticism of the "Bolognaization" of Russian higher education and presents the author's approach to rethinking the level system, formulating proposals for its new outlook. It is indicated that in view of the dynamic nature of the professional sphere and the growth of professional mobility, the multi-level system of higher education tends to be more promising, and it is advisable to build its new contours ensuring its multi-format, structural flexibility, openness, internal and external integration.

Taking into account these principles, an updated interpretation of the main levels of higher education (Bachelor's, Specialist's, Master's, Postgraduate) is proposed, a new vision of a multi-format Master's program is presented. The author formulates proposals regarding flexibility of study periods at all levels and possible schemes for building individual educational trajectories in the system of inter-level mobility. Transition from the paradigm of the level system of higher education to the paradigm of the integrated education system is substantiated as a promising growth vector.

Keywords: Bologna process, the level system of higher education, bachelor's, master's and specialist's degree programs, professional mobility, flexible study periods, individual educational trajectory, integration of higher and continuing education

Cite as: Konstantinova, L.V., Petrov, A.M., Shtykhno, D.A. (2023). Rethinking Approaches to the Level System of Higher Education in Russia in the Context of the Country's Withdrawal from the Bologna Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 9-24, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Выход России из Болонского процесса в условиях новой геополитической ситуации стал триггером к переосмыслению тех реформ, которые происходили в отечественной высшей школе в последние десятилетия. В экспертном сообществе стартовала новая волна дискуссий о результатах участия России в Болонском процессе, в ходе которых оцениваются риски и перспективы развития национальной системы высшего образования в новых условиях. Критике подвергаются многие направления реформирования высшего образования в рамках европейской интеграции как по их содержанию, так и по результатам воплощения, озвучиваются идеи полного ухода от многоуровневой системы и возвращения к системе советского моноуровневого высшего образования [1].

Уже очевидно, что полномасштабная реализация целей и принципов Болонского процесса в России оказалась невозможной и обещанного прорыва в сфере высшего образования не произошло [2]. Однако анализ «неболонских», «неанглосаксонских» систем высшего образования показывает, что структурирование высшего образования на уровни (бакалавриат, магистратура, аспирантура) является сегодня универсальным принципом его организации практически во всех странах мира. В отечественном высшем образовании уровневая система тоже уже утвердилась и получила соответствующее институциональное оформление. Во многом адаптировались к ней и работодатели [3]. Отказ от неё может привести к ещё большему дистанцированию российской высшей школы от запросов современного рынка труда, к её изоляции, снижению влияния и привлекательности в международном образовательном пространстве. Поэтому сегодня усилия целесообразно направить на выработку предложений для реформирования российской системы высшего образования с учётом накопленного отечественного и мирового опыта по реализации уровневого

подхода, но в соответствии с задачами и потребностями отечественной экономики.

Целью настоящей статьи является переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в условиях выхода России из Болонского процесса и в рамках идущих дискуссий выработка предложений к её новому видению.

Критический взгляд на «болонизацию» российского высшего образования

Острота дискуссии о результатах европейской интеграции российской высшей школы в ходе реализации Болонской инициативы сохранялась на протяжении всей истории проведения реформы [4]. Критики Болонского процесса не раз обращали внимание на то, что реализация европейской модели несёт в себе высокие риски утраты качественных характеристик национальной системы высшего образования [5]. Отмечается, что «наше отечественное вузовское образование имеет свою большую и сложную историю, его эффективность не раз испытана временем, а его взлёты порой поражали мир» [6, с. 45].

Одной из основных проблем «болонизации» называется снижение качества обучения в российских вузах в связи с преобразованием пятилетних программ подготовки специалистов в четырёхлетние программы бакалавриата при увеличении часов на самостоятельную работу и уменьшение аудиторных часов [7]. Это осуществлялось в большей части за счёт сокращения объёма часов на дисциплины фундаментальной подготовки, что в условиях необходимости ликвидировать недоработки среднего образования в высшей школе создавало опасность двойного ущерба [8]. Представители ряда отраслей экономики также оценивают уровень «бакалавриата» как недостаточный [9], особенно по ключевым специальностям естественных наук и информационных технологий [10].

В результате реформ не приобрела полноценного и определённого образовательного статуса и магистратура [11]. Множественность целевых задач, возложенных на про-

Таблица 1

Изменение доли обучающихся по программам магистратуры в общей численности обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры (по вузам) за 2018–2021 гг., %

Table 1

The change in proportion of MA students in the total number of students involved in BA, MA, Specialist educational programs (per higher education establishment) in 2018–2021, %

Наименование вуза	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.
РЭУ	18,90	18,30 ↓	16,17 ↓	14,30 ↓
ФУ	14,19	13,98 ↓	12,93 ↓	11,99 ↓
РАНХиГС	31,34	29,26 ↓	27,04 ↓	24,52 ↓
МГУ	22,81	23,01 ↑	24,40 ↑	25,21 ↑
СПбГУ	29,58	30,08 ↑	29,03 ↓	28,03 ↓
ВШЭ	25,44	25,55 ↑	27,06 ↑	28,18 ↑
МИФИ	26,24	26,24 =	25,17 ↓	26,89 ↑
СПбПУ	20,70	20,70 =	20,64 ↓	20,56 ↓
МИСИС	24,58	24,38 ↓	22,75 ↓	22,50 ↓
КФУ	18,87	17,29 ↓	16,14 ↓	15,85 ↓
УрФУ	17,21	16,77 ↓	16,20 ↓	16,35 ↑
ТГУ	22,85	22,33 ↓	21,26 ↓	21,68 ↑
ННГУ	18,37	15,98 ↓	15,16 ↓	14,45 ↓
СГУ	20,22	20,59 ↑	19,65 ↓	19,25 ↓

Источник: составлено авторами на основе данных Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 11.09.2022). Рост (↑); Снижение (↓); Без изменения (=).

Source: compiled by the authors based on: Monitoring of the effectiveness of the activity of the educational organizations of higher education. Available at: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (accessed 11.09.2022). Growth (↑); Drop (↓); No change (=).

граммы магистратуры, сложность их реализации за два года, как правило, в условиях вечернего обучения, совмещения с работой, разноуровневых по предыдущему профилю образования учебных групп, привело к тому, что магистратура в отечественной интерпретации зачастую оказывалась не способной обеспечивать реальный прирост образовательного уровня обучающихся. Рядом экспертов отмечается низкий уровень подготовки магистров не только по сравнению со специалистами, но и по сравнению с бакалаврами [12]. Не стала магистратура и полноценной предаспирантурой, так как внутри «гибридных» магистерских программ, которых большинство, у студентов, ориентированных на занятие наукой, не оказалось возможности выстраивать индивидуальный академический трек, о чём свидетельствуют

результаты эмпирических исследований [13]. Всё это привело к падению спроса на магистратуру со стороны выпускников бакалавриата в последние годы и, соответственно, к уменьшению доли обучающихся по программам магистратуры во многих, в том числе ведущих, вузах (Табл. 1).

В целом на фоне уменьшения на треть количества выпускников программ высшего образования за 10 лет, с 2010 по 2020 гг. (Табл. 2), в том числе за счёт демографических факторов, повышения спроса на среднее профессиональное образование, произошло снижение общего уровня образования выпускников вузов. Доля выпускников, освоивших второй уровень высшего образования, то есть окончивших специалитет или магистратуру, за 10 лет сократилась более чем в 2 раза (Табл. 3).

Таблица 2

Выпуск бакалавров, специалистов, магистров в 2000–2020 гг., тыс. человек¹

Table 2

Number of graduates (bachelors, specialists, masters) in 2000–2020, thousands of people

	2000 г.	2005 г.	2010 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.
Всего	635,1	1151,7	1467,9	933,2	908,6	849,4
Получили диплом:						
о неполном высшем	2,4	4,3	8,0	–	–	–
бакалавра	70,9	84,5	126,6	660,9	621,9	558,8
специалиста	553,3	1051,8	1306,9	101,8	104,6	105,4
магистра	8,4	11,1	26,3	170,4	182,1	185,2

Таблица 3

Доля выпускников бакалавриата, специалитета и магистратуры в общей численности выпускников 2000–2020 гг., %²

Table 3

Proportion of graduates (bachelors, specialists, masters) in the total number of graduates in 2000–2020, %

	2000 г.	2010 г.	2020 г.
Бакалавриат	11	9	66
Специалитет	87	89	11
Магистратура	1	2	29

Критика российской версии реализации Болонских инициатив касается и других вопросов, в частности обеспечения академической мобильности. Несмотря на то, что за годы реформ была сформулирована определённая нормативная база для её реализации, во многих вузах созданы специализированные структуры, а в части из них налажены соответствующие практики [14], в большинстве своём российские студенты не получили преимуществ от международной мобильности, предполагаемой в рамках Болонской системы [15], особенно в региональных вузах [7]. Нерешённой проблемой осталось признание российских дипломов за рубежом. Система зачётных единиц для

большинства российских вузов не стала реальной основой для внутренней и внешней мобильности студентов, возможности формирования индивидуальной траектории обучения [7].

Одной из существенных проблем участия России в Болонском процессе называется асимметричная интернационализация, выражающаяся в разнице между количеством студентов, выезжающих из России на обучение в партнёрские вузы и приезжающих в Россию из-за рубежа. По мнению экспертов, побочным эффектом этого стала невыгодная для России интенсивная «утечка молодых и перспективных мозгов», что, возможно, является одной из «недокументированных»

¹ Источник: Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021. С. 65. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/516715423.pdf> (дата обращения: 20.09.2022).

² Источник: Составлено авторами на основе данных: Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, О. К. Озерова, Е. В. Саутина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021. С. 65. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/516715423.pdf> (дата обращения: 20.09.2022).

целей Болонского процесса по отношению к нашей стране [10, с. 185].

Озвучивается мнение, что издержками «болонских» реформ в российских вузах стало усиление бюрократизации основных процессов, что повлияло не только на снижение автономности и самоуправленческих начал в деятельности университетов, но и уменьшило научный и инновационный потенциал профессорско-преподавательского состава [7].

Таким образом, критике подвергаются все основные направления реформирования высшего образования в рамках Болонского процесса. Однако в настоящее время наибольшую актуальность приобрёл вопрос: «Возможно и необходимо ли немедленное упразднение всех «болонских» принципов из российского высшего образования и оправданно ли это с учётом вовлечения в этот проект большого количества людей и ресурсов?»³. В этой связи думается, что какие-то идеи и тактические задачи Болонской инициативы, особенно с учётом тех сил и средств, что были вложены во внедрение её в нашей стране, могут быть полезны для дальнейшего развития высшего образования в России. Также полезным может оказаться опыт «неболонских» стран в организации и развитии высшего образования. Все эти идеи и опыт требуют объективного анализа с участием всех заинтересованных сторон и при благоприятной оценке могут быть реализованы на практике.

Факторы обновления уровневой системы высшего образования

Определяя направления трансформации уровневой системы высшего образования в России, нужно понять, как она в предполагаемых новых контурах будет способствовать экономическому росту в отличие от моноуровневого строения высшей школы.

Один из основных вызовов, стоящий сегодня перед отечественной системой высшего образования, – это высокий динамизм изменений и неопределённость развития экономики, рынка труда и социально-профессиональной сферы. В этих условиях организационные рамки, содержание образовательных программ, используемые образовательные технологии и реализуемая образовательная политика в целом должны обеспечивать не только адаптацию вузов к динамично изменяющимся запросам общества, но и их возможности готовить специалистов для профессий будущего, и тем самым конструировать профессиональный ландшафт экономики будущего. То есть речь целесообразно вести о формировании системы опережающего высшего образования, предполагающей гибкую, подвижную образовательную систему, интегрированную с реальным сектором и наукой. Очевиден тренд, что профессии будущего будут возникать на стыке отдельных профессиональных сфер. Поэтому наиболее конкурентоспособной окажется та модель высшего образования, которая будет подразумевать необходимый баланс, с одной стороны, узкой профессиональной специализации, а с другой – междисциплинарности и персонализации.

Естественным следствием повышения динамизма профессиональной сферы и важным фактором экономического роста становится профессиональная мобильность работников, предполагающая их способность перемещаться из одной профессии в другую, менять профессиональную траекторию несколько раз за период активной трудовой жизни. Необходимым условием, обеспечивающим рост профессиональной мобильности, становится высшее образование. Чтобы выполнять эту функцию, оно не только должно отвечать потребностям развития профессиональной сферы, но и гибко реагировать на их изменение, то есть само должно быть мобильным по своей структуре и принципам функционирования [16].

³ *Стариков Н.* Диалоги о Болонской системе. URL: <https://proza.ru/2020/04/14/2266> (дата обращения: 10.11.2022).

Результаты выборочных обследований, проведённых Росстатом в 2020 г., свидетельствуют о том, что только 70% выпускников вузов имели работу, связанную с полученной специальностью, а 30% работали не по специальности. При этом 33,9% населения в возрасте от 25 до 29 лет намерены в дальнейшем участвовать в непрерывном образовании⁴. Эти данные говорят не столько о несоответствии вузовской подготовки запросам рынка труда, сколько о возрастающей потребности в профессиональной мобильности выпускников уже на этапе окончания вузов.

Опыт многих стран, в том числе и нашей, показывает, что в условиях динамичной профессиональной сферы многоуровневая система высшего образования в большей степени отвечает требованиям профессиональной мобильности, чем традиционная. В ней потенциально заложены механизмы оперативного реагирования на изменяющиеся потребности экономики. Однако пока в отечественной высшей школе этот потенциал использован недостаточно. Поэтому обновление системы уровневой высшего образования в России может быть направлено на мобилизацию данного потенциала и обеспечение возможностей профессиональной мобильности уже на этапе обучения в вузе.

Представляется, что это возможно за счёт определения исходных принципов, на которых такая система может выстраиваться, чтобы соответствовать запросам быстро меняющейся в условиях неопределённости экономики. В их числе могут быть предложены следующие: гибкий подход к количеству лет обучения по образовательным программам разного уровня; соответствие количества лет неразрывного цикла высшего образования отраслевой специфике и ско-

рости изменений в конкретных профессиях; многоформатность различных уровней высшего образования; конкретизация целевых ориентаций образовательных программ разного уровня; гибкость и открытость образовательных программ; междисциплинарность и транспрофессиональность; баланс фундаментальности и практикоориентированности; задействованность преимуществ электронного (онлайн) обучения; соответствие передовым мировым практикам.

В целом представляется, что заново выстраиваемая уровневая система высшего образования должна одновременно давать возможность междисциплинарной профессиональной мобильности и глубокого погружения в профессию.

Обновлённые контуры уровневой системы высшего образования в России

Гибкие сроки обучения в уровневой системе высшего образования.

Разные профессиональные сферы требуют разных сроков обучения и соответственно разного объёма зачётных единиц для овладения необходимыми компетенциями, причём не везде допустимо разрывать цикл обучения на несколько уровней и делать в нём перерывы. Многолетний опыт показывает, что, например, медицинские профессии требуют не менее чем пятилетнего непрерывного обучения, это же касается многих инженерных профессий, военных, творческих специальностей и ряда других. В то же время в сфере общественных наук и социально-экономических профессий возможен разрывной цикл обучения и выход на рынок труда в качестве профессионала после четырёх лет обучения. Сегодня профессии настолько разнообразны по сложности специализированных процессов, объёму необходимых знаний и навыков, что невозможно для всех установить единые сроки и единый уровневый формат обучения. Поэтому необходим гибкий и дифференцированный подход к установлению сроков обучения на всех уровнях высшего образования.

⁴ Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ. 2022. С. 85, 162. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/557472415.pdf> (дата обращения: 15.10.2022).

Например, если говорить о магистратуре, то сроки обучения могут варьироваться в зависимости от профиля предыдущего высшего образования, удлиниться до 2 лет при несоответствии профиля (включать, кроме дисциплин специализации, ещё дисциплины направления) и укорачиваться до 1 года, если обучение происходит в рамках одного или близкого профиля (включать только дисциплины специализации и продвинутого уровня). Сроки обучения в бакалавриате могут также варьироваться от 4 до 5 лет в зависимости от специфики профессиональной сферы и направленности образовательной программы, то же самое касается и специалитета, где сроки обучения могут варьироваться от 5 до 6 лет.

В обновлённой системе уровневого высшего образования целесообразно развести определение сроков обучения (объёма зачётных единиц) и возможности/необходимости разрывного и неразрывного цикла. Поэтому её реализация может предполагать, во-первых, определение сфер профессиональной деятельности, где требуется не менее чем пятилетнее обучение для получения высшего образования и где возможно четырёхлетнее обучение для получения высшего образования. Во-вторых, необходимо определение сфер профессиональной деятельности, где требуется непрерывный цикл обучения для получения высшего образования и где возможно разрывать циклы обучения.

На пересечении этих составляющих возможно определение, для каких сфер профессиональной деятельности может быть предложен бакалавриат с магистратурой, а для каких специалитет, и определение диапазона необходимых сроков обучения на каждом предполагаемом уровне. Данные характеристики могут быть включены в профессиональные стандарты. Также данными характеристиками может быть дополнен Реестр областей и видов профессиональной деятельности. В результате потребуется пересмотр действующего перечня направлений

подготовки бакалавров с целью определения тех из них, которые необходимо перевести в специалитет (например, инженерные науки, естественные науки, сельскохозяйственные науки и др.), а также тех сфер профессиональной деятельности, где обучение в магистратуре возможно только на базе профильного бакалавриата / специалитета (в рамках одной укрупнённой группы).

Обновлённое видение уровней высшего образования.

Переосмысление уровневой системы высшего образования России требует обновлённой интерпретации основных уровней высшего образования. В новой системе при определении уровней высшего образования предлагается уйти от их нумерации (первый уровень, второй уровень, третий уровень), чтобы ограничить стигматизацию уровней в плане сопоставления с полным или неполным высшим образованием. Представляется более целесообразным при интерпретации уровней высшего образования сосредоточиться на определении их статуса, содержательной специфики и целевой направленности, а также рассматривать каждый уровень как самостоятельный. В таком контексте основные уровни высшего образования могут быть определены следующим образом:

- **Бакалавриат – уровень общего высшего образования**, предполагающий широкую подготовку по направлению с начальной профессионализацией. Осуществляется на базе предыдущего общего среднего или среднего профессионального образования. Возможный срок очной формы обучения – 4–5 лет.

- **Специалитет – уровень специализированного высшего образования**, предполагающий сочетание широкой подготовки по направлению с углублённой профессионализацией (специализацией). Осуществляется на базе предыдущего общего среднего или среднего профессионального образования. Возможный срок очной формы обучения – 5–6 лет.

- **Магистратура – уровень специализированного высшего образования**, предпола-

гающий углублённую профессионализацию (специализацию) по направлению практической или исследовательской направленности. Осуществляется на базе предыдущего общего или специализированного высшего образования. Возможный срок очной формы обучения – 1–2 года.

• **Аспирантура – уровень поствысшего образования**, предполагающий подготовку учёных-исследователей по научной специальности, завершающийся защитой кандидатской диссертации и присвоением учёной степени. Осуществляется на базе предыдущего специализированного высшего образования. Возможный срок очной формы обучения – 3–5 лет.

Второе высшее образование в обновлённой системе может определяться как образование, получаемое повторно по одному и тому же уровню, либо как бакалавриат после специалитета или специалитет после бакалавриата. Такой подход позволяет окончившим специалитет поступать на бюджетные места в магистратуру.

Ответить на современные запросы рынка труда и новые образовательные потребности граждан в обновлённой системе высшего образования возможно, в том числе, и за счёт институционализации микростепеней, которые сегодня имеют потенциал стать конкурентоспособными образовательными продуктами в ситуации, когда вузам приходится конкурировать с онлайн-платформами. Микростепени могут представлять собой включённые в образовательные программы бакалавриата, специалитета, магистратуры или реализуемые самостоятельно, в том числе в форме программ дополнительного профессионального образования, короткие (до 6 месяцев) курсы (дисциплины, модули), нацеленные на формирование специализированных профессиональных компетенций, как правило, практической направленности и сертифицируемые по окончании. При таком подходе микростепени могут представлять собой программы переобучения работающих профессионалов, а также наборы

коротких курсов для своих же студентов. Такие курсы разрабатываются под потребности работодателей и предоставляют их слушателям возможность самостоятельно выстраивать свои образовательные траектории, выбирая те или иные из них.

Новая парадигма развития магистратуры

Так как наибольшие проблемы в сложившейся в России уровневой системе высшего образования касаются уровня магистратуры, в обновлённой модели наряду с расширением и укреплением специалитета (что уже можно отнести к консолидированному решению) следует в значительной степени сосредоточиться на вопросах совершенствования магистратуры, обеспечения её гибких и множественных форм, повышения её качества и конкурентоспособности. В частности, целесообразно перейти от парадигмы многоцелевой, «гибридной» магистратуры, предполагающей, что в рамках одной образовательной программы решается несколько образовательных целей (углублённая профессионализация, формирование научно-исследовательских, преподавательский и управленческих компетенций), к парадигме моноцелевой, но гибкой и многоформатной магистратуры. Данная парадигма предполагает возможность выделения нескольких форм магистратуры, каждая из которых допускает реализацию одной конкретной цели и дифференцируется на основе соответствия/несоответствия профиля предыдущего образования:

1. Профессиональная магистратура на базе профильного бакалавриата/специалитета – нацелена на углублённую профессионализацию (специализацию) практической направленности. Срок обучения по очной форме – 1–2 года обучения. ГИА – профессиональный экзамен или профессиональный проект. Позволяет обучающимся нарастить и углубить имеющиеся профессиональные компетенции для повышения своего профессионального уровня, роста конкурентных

преимущества на рынке труда по соответствующей профессии, вертикального карьерного роста, перехода в более престижные компании, на более высокооплачиваемые рабочие места.

2. Профессиональная магистратура на базе непрофильного бакалавриата/специалитета – нацелена на углублённую профессионализацию (специализацию) практической направленности. Срок обучения по очной форме – не менее 2 лет. ГИА – профессиональный экзамен или профессиональный проект. Позволяет обучающимся получить новые специализированные профессиональные компетенции в смежных областях для расширения профессиональных возможностей, обретения междисциплинарного статуса, обеспечения профессиональной мобильности на рынке труда, вертикального и горизонтального карьерного перемещения, перехода на рабочие места по новым профессиям и должностям.

3. Научно-исследовательская магистратура (предаспирантура) – нацелена на углублённую профессионализацию (специализацию) исследовательской направленности. Осуществляется на базе, как правило, профильного бакалавриата/специалитета. Срок обучения по очной форме – 2 года с возможностью бесшовного перехода в аспирантуру и сокращения срока обучения в последней. ГИА – магистерская диссертация по теме будущей кандидатской диссертации, возможность сдать кандидатские экзамены. Позволяет обучающимся нарастить и углубить профессиональные компетенции в сфере научно-исследовательской деятельности по имеющейся и смежным областям, сформировать задел для будущей кандидатской диссертации, закрепить мотивацию для дальнейшей работы в сфере науки и высшего образования.

4. Управленческая магистратура – нацелена на углублённую профессионализацию в области управленческой деятельности (высшее управленческое образование). Осуществляется на базе предыдущего высшего

образования любого профиля. Срок обучения по очной форме – 1–2 года в зависимости от профиля предыдущего образования. Возможна интеграция с МВА и МРА. ГИА – профессиональный проект / стартап с внедрением. Позволяет обучающимся расширить и нарастить профессиональные компетенции в области управленческой деятельности по имеющейся и смежным областям, получить управленческую степень и квалификацию для обеспечения роста конкурентных преимуществ на рынке труда, занятия руководящих должностей, включения в кадровый резерв органов государственной власти, местного самоуправления, государственных и частных компаний, горизонтальной и вертикальной профессиональной мобильности и карьерного развития.

Индивидуальные образовательные траектории в системе межуровневой мобильности.

В обновлённой системе уровневого образования существенное внимание следует уделять созданию условий для междисциплинарной, межпрофильной, межуровневой мобильности, обеспечивающей возможности построения индивидуальных образовательных траекторий. Сочетание широкой фундаментальной подготовки и глубокого погружения в профессию, обеспечение междисциплинарности может осуществляться за счёт нескольких возможных схем разрывного и неразрывного циклов обучения с различными сроками. Как минимум могут быть выделены следующие из них:

- «2+2+2» – 2 года обучения по общему учебному плану бакалавриата в рамках одной УГСН / направления подготовки и 2 года начальной профессионализации по выбору, затем 2 года обучения в магистратуре для углублённой профессионализации практической или научной направленности соответствующего или иного профиля, либо в управленческой магистратуре;
- «3+2» – 3 года обучения по общему учебному плану специалитета в рамках одного направления подготовки и 2 года углу-

блённой профессионализации (специализации) по выбору;

- «3+2+1» – 3 года обучения по общему учебному плану специалитета в рамках одного направления подготовки, 2 года углублённой профессионализации (специализации) по выбору, 1 год углублённой профессионализации другого профиля в магистратуре либо обучения в научно-исследовательской или управленческой магистратуре.

Возможны и другие траектории индивидуального образовательного пути, выстраиваемые в уровневой системе высшего образования, вплоть до реализации открытых учебных планов.

Таким образом, обновлённое видение уровневой системы высшего образования предполагает: возможности большей гибкости и вариабельности сроков обучения по всем уровням; более чёткое смысловое определение статуса основных уровней высшего образования и возможной встроенности в них институционализированной системы микростепеней; дифференциацию магистратуры по формам, предполагающим определённую целевую ориентацию образовательных программ; допустимость различных траекторий междисциплинарной, межпрофильной, межуровневой образовательной мобильности; и в целом более чёткую и понятную «логистику» прохождения обучения по программам и уровням высшего образования для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов профессионального развития под требования работодателей и рынка труда.

От уровневой к интегрированной системе высшего образования

Сегодня необходимо признать, что сложившаяся уровневая система высшего образования, даже при условии обновления её конфигурации, не в полной мере удовлетворяет запросы динамично изменяющейся экономики и разнонаправленные образовательные потребности граждан. Она имеет определённые границы в силу стандарти-

зации содержания, установленных сроков обучения, формальных правил организации учебного процесса, естественного консерватизма преподавателей и т. п. В тоже время рост динамики изменений профессиональной сферы всё более требует гибкой, безбарьерной, быстро реагирующей на изменения, открытой образовательной среды. Возрастает спрос на опережающее образование, не связанное рамками стандартов и традиционных институциональных форм. Образование становится постоянно длящимся процессом, погружённым одновременно и в офлайн-, и в онлайн-среду. Его открытость, скорость реализации, интегрированность с профессиональной практикой, сетевизация, цифровизация становятся наиболее значимыми характеристиками [17].

Усиливающаяся динамика данных процессов ведёт к изменению конфигурации в системе «формальное – неформальное – информальное образование» в пользу последних элементов, которые начинают всё более ощутимо конкурировать с формальным, особенно на уровне высшего образования. Это побуждает действовать в направлении увеличения подвижности высшего образования, расширения его многоформатности, и что немаловажно – повышения его интегрированности с различными формами дополнительного и онлайн-образования. Назрел вопрос о пересмотре существующего жёсткого разделения на основное и дополнительное образование. Актуальным становится создание условий для признания неформального и информального образования в качестве легитимных условий получения необходимых квалификаций. Уже сегодня можно предвидеть формирование экосистемных образовательных пространств, которые в перспективе смогут формироваться как вокруг образовательных организаций и сообществ, так и вокруг обучающихся и обучающихся [17].

В последние годы активно развиваются практики, когда студенты, обучаясь на программах высшего образования, одно-

временно осваивают различные программы формального дополнительного профессионального образования или получают дополнительные квалификации в неформализованном образовательном формате, в том числе онлайн, как в собственном вузе, так и вне него. Неслучайно в Программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» показатель «Доля обучающихся по образовательным программам бакалавриата, специалитета, магистратуры по очной форме обучения, получивших на бесплатной основе дополнительную квалификацию, в общей численности обучающихся по образовательным программам бакалавриата, специалитета, магистратуры по очной форме обучения» (Приказ Минобрнауки России от 31.05.2021 № 432 «Об утверждении перечня целевых показателей эффективности реализации программ развития образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется поддержка в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», и методик их расчёта») стал одним из основных целевых показателей эффективности реализации программ развития вузов, которые получают базовую часть гранта. Такой показатель впервые был введён в систему критериев оценки эффективности деятельности вузов. По сути, он стал официальным требованием. Посредством его введения государство ориентирует вузы на необходимость, с одной стороны, увеличения числа студентов, обучающихся по актуальным программам дополнительного профессионального образования параллельно с их основной подготовкой, а с другой – на развитие системы дополнительного профессионального образования, ориентированной на студентов, для расширения их профессионального и междисциплинарного профиля. Это свидетельствует о начале институционализации процессов интеграции высшего и дополнительного профессионального образования.

Развитие онлайн-образования на открытых образовательных платформах в парал-

лели с необходимостью цифровизации высшего образования привело к тому, что онлайн-курсы наиболее признанных онлайн-платформ стали включаться в учебные планы российских вузов по основным программам высшего образования или рассматриваться в качестве программ дополнительного профессионального образования. Расширяется практика, когда вузом, в котором студент осваивает основную образовательную программу, может осуществляться перезачёт результатов успешного прохождения онлайн-курса на открытой образовательной платформе на основе предоставленного соответствующего сертификата. Получает развитие практика, когда вузы совместно с независимыми образовательными платформами осуществляют реализацию образовательных программ, например онлайн-магистратуры, где часть дисциплин, как правило, наиболее специализированных и практико-ориентированных, осваивается на основе онлайн-курсов, размещённых на данных платформах. И это уже не сетевое взаимодействие университетов, которое также имеет тенденцию к развитию. Это новая форма интеграции вузов как институтов формального высшего образования со структурами неформального онлайн-образования, что свидетельствует о появлении нового феномена – интеграции высшего образования и неформального онлайн-образования.

Таким образом, интеграция высшего и дополнительного формального и неформального образования становится одним из новых перспективных трендов. В обновляемой системе высшего образования всё большее значение приобретает не только вертикальная связанность уровней образования, но и горизонтальные взаимосвязи, выстраиваемые между высшим образованием и дополнительным формальным и неформальным образованием. Интегрированность с иными участниками образовательной среды при реализации программ высшего образования в различных форматах становится важным фактором повышения качества подготовки

выпускников вузов. В этих условиях перспективной стратегической задачей становится переход от парадигмы уровневой системы высшего образования к парадигме интегрированной системы образования, где вертикальные уровни образования и горизонтальные образовательные форматы рассматриваются в едином комплексе.

Заключение

Выход России из Болонского процесса формально предполагает приостановку деятельности российского представительства в его организационных структурах [18], в частности в Наблюдательной группе Болонского процесса (BFUG, Bologna Follow-Up Group), в которую входят представители всех присоединившихся стран, и в Совещании министров образования стран-участниц, собирающегося раз в два года⁵. Это, конечно, ограничивает возможности европейской интеграции отечественного высшего образования, но одновременно позволяет воспользоваться возможностями ухода от многих ранее установленных «болонскими» правилами ограничений [19], сосредоточиться на национальных интересах в сфере высшего образования и активизировать развитие интеграционных процессов с другими странами мира.

Обсуждение изменений в системе высшего образования, направлений формирования собственной национальной модели в условиях выхода из Болонской системы происходит сегодня на разных уровнях с участием представителей органов государственной власти, руководителей вузов, академического и бизнес-сообщества. В ходе дискуссии высказываются разные точки зрения, на стадии обсуждения находятся проекты новых нормативных правовых документов. В этой связи осуществлённая в данной статье по-

пытка переосмысления подходов к уровневой системе высшего образования в России и презентация её обновлённого видения отражает авторскую позицию в рамках идущих дискуссий на данную тему, представляет некоторые штрихи к её возможным характеристикам и не претендует на абсолютную завершенность и истинность. Все выдвинутые предложения имеют дискуссионный характер и выносятся на обсуждение.

В качестве общего вывода может быть представлен тезис о том, что в условиях новых глобальных вызовов, экономической неопределённости, динамизма профессиональной сферы многоуровневая система высшего образования оказывается более перспективной. В ней потенциально заложены механизмы оперативного реагирования на изменяющиеся потребности общества. Поэтому сегодня в целях её обновления необходимо максимально задействовать собственные драйверы и ресурсы с целью выхода на новый уровень развития высшей школы для содействия достижению национальных целей и лидирующих позиций в мире. При этом определяющей системой координат, в рамках которой целесообразно производить обновление уровневой системы высшего образования в нашей стране, следует рассматривать обеспечение её многоформатности, структурной гибкости, открытости, внутренней и внешней интегрированности.

Литература

1. Воронин Г.П. Болонская система образования: будущее страны в опасности? // Стандарты и качество. 2021. № 5. С. 1. EDN YVHFHA.
2. Калинина Е.В., Калинина А.С. Отдельные правовые аспекты реализации Болонского процесса в современном образовании: история, современность и перспективы // Современный учёный. 2022. № 3. С. 333–338. EDN CHWKYV.
3. Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 69–92. DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92

⁵ Болонский процесс: история и современность. Национальный офис ERASMUS+ в России. С. 41–43. URL: http://erasmusplusinrussia.ru/PDF/BolonProcess/Bolon_Process.pdf (дата обращения: 04.11.2022)..

4. Григорьевский Л.Б., Иващенко Г.А., Фрейберг С.А. Болонский процесс в России: история, противоречия и перспективы // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2021. № 1. С. 97–103. DOI: 10.18324/2224-1833-2021-1-97-103
5. Пурсайнен К., Медведев С.А., Белов В.А., Энтин М.А., Гладков Г.И., Колесов В.П., Ткаченко С.А., Яковлев С.М., Черковец М.В. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. М. : РЕЦЭП, 2005. 199 с. URL: http://vovr.ru/upload/Resep_Bologna_process.pdf (дата обращения: 15.09.2022).
6. Тхагапсов Х.Г., Яхутлов М.М. Расставаясь, обрести: к ориентирам «пост-болонского» развития вузовского образования в России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 44–55. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55
7. Андреева И.В., Латтева Н.В. Болонский процесс как фактор политики реформирования системы высшего образования в современной России // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия «Социология. Политология». 2020. Т. 20. № 4. С. 464–469. DOI: 10.18500/1818-9601-2020-20-4-464-469
8. Fadeev G.N., Karpov G.N. Do Modern Russian Schools Provide Education or Training? // Russian Journal of General Chemistry. 2013. Vol. 83. No. 6. P. 1236–1241. DOI: 10.1134/S107036321306042X
9. Сулакишн С.С., Пинтаева М.Ю., Малчинов А.С. Проблемы формирования кадрового ресурса в России. М. : Науч. эксперт., 2009. 130 с. ISBN: 978-5-91290-062-4.
10. Масленников А.В., Старикова И.В. Реализация Болонского процесса в ЕС и в России: проблемы и возможные пути их решения // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Инновационные технологии в образовательной деятельности», 5 февраля 2019 г., Нижний Новгород. НН: Нижегородский государственный технический ун-т им. Р.Е. Алексеева, 2019. С. 181–185. EDN YXDVXV.
11. Константинова А.В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования высшего образования // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 30–36. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3602> (дата обращения: 28.12.2022).
12. Эзрох Ю.С. Болонская система высшего образования в России: мифы и реальность // ЭКО. 2016. Т. 46. № 2. С. 172–185. URL: <https://ecotrends.ru/index.php/eco/article/view/1451> (дата обращения: 06.01.2023).
13. Гармонова А.В., Отфёр Е.А., Щеглова Д.В. Роль магистратуры в системе подготовки академических кадров // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 47–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-47-62
14. Емельянова И.Н., Теплякова О.А., Тепляков Д.О. Мобильность студентов российских вузов как явление и управленческая проблема // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 131–144. DOI: 10.15826/umpra.2020.02.019
15. Заботкина В.И. Императивы интернационализации образования: опыт РГГУ // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: «Проблемы высшего образования». 2018. № 3. С. 74–79. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/03/2018-03-11.pdf> (дата обращения: 18.11.2022).
16. Игошев Б.М. Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 105–111. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42051434.pdf> (дата обращения: 15.10.2022).
17. Константинова А.В., Гагиев Н.Н., Штыкно Д.А. Деинституционализация образования в условиях глобального профессионального сдвига // Открытое образование. 2022. Т. 26. № 3. С. 66–74. DOI: 10.21686/1818-4243-2022-4-66-74
18. Долгошева А. Образование в новом формате. Как Россия будет выходить из Болонской системы? // Санкт-Петербургские ведомости. 14 июня 2022 г. URL: https://spbvedomosti.ru/news/country_and_world/obrazovanie-v-novom-formate-kak-rossiya-budet-vykhodit-iz-bolonskoj-sistemy/ (дата обращения: 19.12.2022).
19. Сорина Г.В., Гуров Ф.Н. Гуманитарное импортозамещение: что стоит за исключением России из Болонского процесса? // Сибирский философский журнал. 2022. Т. 20. № 2. С. 57–67. DOI: 10.25205/2541-7517-2022-20-2-57-6

Статья поступила в редакцию 24.12.2022

Принята к публикации 20.01.2023

References

1. Voronin, G.P. (2021). [Bologna System of Education: Is the Country's Future in Danger?] *Standarty i kachestvo = Standards and Quality*. No. 5, p. 1. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45661418_52167947.pdf (accessed 12.10.2022). (In Russ.).
2. Kalinina, E.V., Kalinina, A.S. (2022). Certain Legal Aspects of the Implementation of the Bologna Process in Modern Education: History, Modernity and Prospects. *Sovremennyyi Uchenyi = Modern Scientist*. No. 3, pp. 333-338. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48569069_50937478.pdf (accessed 20.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2021). The Return to Master's Degree in the Russian Labor Market. *Voprosy Ekonomiki* [Economic questions]. No. 8, pp. 69-92, doi: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Grigorevskiy, L.B., Ivashchenko, G.A., Freiberg, S.A. (2021). The Bologna Process in Russia: History, Contradictions and Prospects. *Problemy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri = Issues of Social-Economic Development of Siberia*. No. 1, pp. 97-103, doi: 10.18324/2224-1833-2021-1-97-103 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Pursiainen, K., Medvedev, S.A., Belov, V.A., Entin, M.L., Gladkov, G.I., Kolesov, V.P., Tkachenko, S.L., Yakovlev, S.M., Cherkovets, M.V. (2005). *Bolonskii protsess i ego znachenie dlya Rossii. Integratsiya vysshego obrazovaniya v Evrope* [Bologna Process and Its Meaning for Russia. Integration of Higher Education in Europe]. Moscow: Russian-European Center for Economic Policy, 199 p. Available at: http://vovr.ru/upload/Recep_Bologna%20process.pdf (accessed 15.09.2022). (In Russ.).
6. Tkhagapsoev, Kh.G., Yakhutlov, M.M. (2022). Giving up to Gain: Towards the Benchmarks of the "Post-Bologna" Development of Higher Education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 44-55, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Andronova, I.V., Lapteva, N.V. (2020). Bologna Process as a Factor of Higher Education System Reformation Policy in Modern Russia. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya "Sotsiologiya. Politologiya" = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series Sociology. Politics*. Vol. 20, no. 4, pp. 464-469, doi: 10.18500/1818-9601-2020-20-4-464-469 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Fadeev, G.N., Karpov, G.M. (2013). Do Modern Russian Schools Provide Education or Training? *Russian Journal of General Chemistry*. Vol. 83, no. 6, pp. 1236-1241, (Original Russian Text: Rossiiskii Khimicheskii Zhurnal, 2011, vol. 55, no. 5-6, pp. 34-38.), doi: 10.1134/S107036321306042X (In Eng., abstract in Eng.).
9. Sulakshin, S.S., Pintaeva, M.Yu., Malchinov, A.S. (2009). *Problemy formirovaniya kadrovogo resursa v Rossii* [Challenges of Building Human Resource in Russia]. Moskva: Nauch. ekspert, 130 p. ISBN: 978-5-91290-062-4 (In Russ.).
10. Maslennikov, A.V., Starikova, I.V. (2019). [Implementation of Bologna Process in EU and Russia: Problems and Possible Solutions]. In: *Vserossiiskaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya "Innovatsionnye tekhnologii v obrazovatel'noi deyatel'nosti"* [Innovative Technologies in Educational Activities: All-Russian Scientific and Methodological Conference, February 5, 2019]. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Technical University n. a. R.E. Alekseeva, pp. 47-52. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36966377_96935861.pdf (accessed 25.12.2022). (In Russ.).
11. Konstantinova, L.V. (2013). [Problems of Developing MA Courses in View of Reformation within Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 30-36. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3602> (accessed 28.12.2022). (In Russ.).

12. Ezrokh, Yu.S. (2016). [Bologna System of Higher Education in Russia: Myths and Reality]. *EKO* [The all-Russian ECO Journal]. Vol. 46, no. 2, pp. 172-185. Available at: <https://ecotrends.ru/index.php/eco/article/view/1451> (accessed 06.01.2023). (In Russ.).
13. Garmonova, A.V., Opfer, E.A., Shcheglova, D.V. (2022). Master Education and Academic Career Track in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 47-62, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-47-62 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Emelyanova, I.N., Teplyakova, O.A. Teplyakov, D.O. (2020). Mobility of Russian University Students as a Phenomenon and a Management Problem. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. Vol. 24, no. 2, pp. 131-144, doi: 10.15826/umpa.2020.02.019 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Zobotkina, V.I. (2018). Rationales for Internationalisation: a Case of Russian State University for the Humanities. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: "Problemy vysshego obrazovaniya" = Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*. No. 3, pp. 74-79. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35604209_32105538.pdf (accessed 18.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Igoshev, B.M. (2014). Essential and Logical Analysis of Mobility as an Interscientific Notion. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 1, pp. 105-111. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/42051434.pdf> (accessed 15.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Konstantinova, L.V., Gagiev, N.N., Shtykhno, D.A. (2022). De-Institutionalization of Education in the Context of a Global Professional Shift. *Otkrytoe obrazovanie* [Open education]. Vol. 26, no. 3, pp. 66-74, doi: 10.21686/1818-4243-2022-4-66-74 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Dolgosheva, A. (2022). [New Format of Education. How Will Russia Withdraw from Bologna System?]. *Sankt-Peterburgskie vedomosti* [Newspaper "St. Petersburg Vedomosti"]. June 14. Available at: https://spbvedomosti.ru/news/country_and_world/obrazovanie-v-novom-formate-kak-rossiya-budet-vykhodit-iz-bolonskoy-sistemy/ (accessed 19.12.2022). (In Russ.).
19. Sorina, G.V., Gurov, F.N. (2022). Excluding Russia from the Bologna Process: What is behind This? *Sibirskii filosofskii zhurnal* [Siberian Journal of Philosophy]. Vol. 20, no. 2, pp. 57-67, doi: 10.25205/2541-7517-2022-20-2-57-67 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 24.12.2022
Accepted for publication 20.01.2023*

Статистический анализ влияния грантовой деятельности на устойчивость российских вузов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-25-42

Ендовицкий Дмитрий Александрович – д-р экон. наук, проф., ректор; вице-президент Российского союза ректоров; председатель Совета ректоров вузов Воронежской области; председатель Ассоциации вузов Черноземья, ORCID: 0000-0003-2727-6552, ResearcherID: ABB-6534-2020, rector@vsu.ru

Коротких Вячеслав Владимирович – канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий и математических методов в экономике, ORCID: 0000-0001-9029-7466, ResearcherID: ABB-5766-2020, korotkikh@econ.vsu.ru

Бубнова Екатерина Юрьевна – аспирант кафедры экономического анализа и аудита, ORCID: 0000-0002-2171-3769, bubnova_eu@econ.vsu.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

Адрес: 394018, г. Воронеж, Университетская пл., д. 1

Аннотация. В исследовании представлены результаты количественного анализа вклада грантовой деятельности в обеспечение устойчивого развития образовательных организаций высшего образования РФ. Рассматривается устойчивость по следующим аспектам деятельности: образовательный, научно-исследовательский, международный, финансово-экономический и социальный. Эмпирическую базу исследования составили данные мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования в 2014–2022 гг. Предложенная и использованная в работе спецификация квантильной статистической модели позволила идентифицировать в динамике целевых показателей эффекты инерционного развития и эффекты, связанные с грантовой деятельностью. Параметрическая идентификация модели производилась отдельно в каждой из десяти квантильных групп, что позволило протестировать центральную гипотезу исследования о квантильной неоднородности чувствительности целевых показателей вузов к интенсивности и эффективности грантового финансирования. Получены свидетельства, что существенный вклад в устойчивость целевых показателей вузов, представляющих группы опережающего развития, вносит инерционный характер их развития, однако по чувствительности к эффективности и интенсивности грантовой деятельности они уступают вузам из групп догоняющего развития практически по всем аспектам деятельности. Выявленные паттерны показателей чувствительности к грантовому финансированию указывают на высокий потенциал конвергенции («эффект догоняющего развития») в системе высшего образования РФ, учёт которого будет способствовать поиску точек роста, целенаправленное грантовое воздействие на которые будет иметь более высокую эффективность.

Ключевые слова: интенсивность грантовой деятельности, региональная неоднородность, система высшего образования, культура научного цитирования, устойчивое развитие

Для цитирования: Ендовицкий Д.А., Коротких В.В., Бубнова Е.Ю. Статистический анализ влияния грантовой деятельности на устойчивость вуза // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 25–42. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-25-42

Grant Activities and Sustainability of Higher Education Institutions: Evidence from Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-25-42

Dmitry A. Endovitsky – Dr. Sci. (Economics), Full Prof., Rector; Vice-President and a member of the executive board of the Russian Rectors' Union; Chairman of the Regional Council of University Rectors, Chairman of Association of Higher Education Institutions in Chernozem Region, ORCID: 0000-0003-2727-6552, ResearcherID: ABB-6534-2020, rector@vsu.ru

Viacheslav V. Korotkikh – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., ORCID: 0000-0001-9029-7466, ResearcherID: ABB-5766-2020, korotkikh@econ.vsu.ru

Ekaterina Y. Bubnova – graduate student, ORCID: 0000-0002-2171-3769, bubnova_ey@econ.vsu.ru
Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation

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

Abstract. This paper presents the results of a quantitative analysis of the contribution of grant activities to ensuring the sustainable development of higher education institutions in the Russian Federation. The authors consider sustainability in five aspects of activity: educational, research, international, financial and social. Results of higher educational institutions performance monitoring (2014-2022) formed the empirical basis of the study. In this research, we used the quantile regression model to identify the effects of inertial development and the effects associated with grant activities in the dynamics of universities performance indicators. We estimated the model parameters separately in each of the decile groups. Thus, we tested the central hypothesis of the study about the quantile heterogeneity of the sensitivity of university target indicators to the intensity and effectiveness of grant funding. This paper provides evidence of significant contributions the inertial nature of the development of universities, representing advanced development groups, into the sustainability of target performance indicators. However, in terms of sensitivity to the effectiveness and intensity of grant activities, they are inferior to universities from catch-up development groups in almost all aspects of their activities. The identified patterns of sensitivity to grant funding indicate a high potential for convergence (“catch-up development effect”) in the higher education system of the Russian Federation. These patterns can improve the effectiveness of management decisions in higher education by focusing on growth points with high sensitivity to grant support.

Keywords: level of grant activities, regional heterogeneity, higher education system, culture of scientific citation, sustainable development

Cite as: Endovitsky, D.A., Korotkikh, V.V., Bubnova, E.Y. (2023). Grant Activities and Sustainability of the Higher Education Institutions: Evidence From Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 25-42, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-25-42 (In Russ., abstract in Eng.)

Введение

В активной дискуссии о проблемах грантовой поддержки научных исследований, происходящей сегодня в академическом сообществе, можно выделить два укрупнённых направления. В рамках первого направления ведётся обсуждение механизма принятия решений о грантовой поддержке научных исследований [1–3], его регулирования [4; 5], роли научно-исследовательской деятельности университетов в развитии регионов [6], а также разработки и обоснования системы оценки результативности деятельности фондов [7].

Представители второго направления уделяют значительное внимание анализу и количественным оценкам эффективности грантовой деятельности образовательных организаций. Оценка результативности научно-исследовательской деятельности образовательных организаций рассматривается авторами в качестве компоненты общей оценки эффективности деятельности образовательных организаций [8]. Стоит обратить внимание на то, что если в таких оценках и встречаются показатели эффективности грантовой деятельности, то они выступают в роли объясняемых, но не объясняющих переменных. Наиболее часто в моделях встречаются показатели числа и размера грантов [9–16].

Мы вынуждены констатировать, что вопросам анализа влияния грантовой деятельности на целевые показатели эффективности деятельности образовательной организации не уделяется достаточного внимания. Целью настоящей работы является проведение статистического анализа влияния эффективности и интенсивности грантовой деятельности на устойчивость целевых показателей деятельности образовательных организаций высшего образования в период 2013–2022 гг.

В исследовании рассматриваются три рабочие гипотезы:

1. Чувствительность целевых показателей мониторинга эффективности к показателям научной и экономической эффектив-

ности их грантовой деятельности различается для образовательных организаций высшего образования, расположенных в двух городах федерального значения (Москва, Санкт-Петербург) и остальных субъектах РФ (далее – *гипотеза о региональной неоднородности*).

2. Чувствительность целевых показателей мониторинга эффективности к показателям научной и экономической эффективности их грантовой деятельности различается для образовательных организаций высшего образования, относящихся к различным квантильным группам, сформированным по значениям целевых показателей (далее – *гипотеза о неоднородности чувствительности*).

3. Показатели цитируемости публикаций могут быть подвержены манипуляции со стороны заинтересованных сторон, что снижает значимость их влияния на целевые показатели мониторинга (далее – *гипотеза о культуре научного цитирования в академическом письме*).

В следующем разделе представлены использованные в работе методы статистического анализа, а также качественное описание исходных данных. В разделе с результатами исследования представлена параметрическая идентификация статистических моделей, используемых для тестирования рабочих гипотез. В разделе с обсуждением полученных результатов описан научный вклад. В заключении сформулированы основные выводы.

Методология исследования и данные

Выборочная совокупность сформирована из числа образовательных организаций высшего образования, принимавших участие в мониторингах эффективности в 2014–2022 гг., за исключением организаций, которые не осуществляют обучение в очной форме по программам бакалавриата и специалитета за счёт средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, а также тех, которые осуществ-

влияют подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка. Данное ограничение на выборочную совокупность исследования не снижает её репрезентативности. В среднем каждый год выборки представлен 528 образовательными организациями. Минимум (507) и максимум (538) наблюдались в 2014 и 2022 гг. соответственно. Общий объём выборки составил 4753 наблюдения. Устойчивость образовательной организации будет рассматриваться по следующим аспектам деятельности: образовательный, научно-исследовательский, международный, финансово-экономический и социальный.

Содержательная интерпретация исходных данных для параметрической идентификации статистических моделей, а также введённые условные обозначения переменных, приведены в *таблице 1*. При формировании объясняющих переменных основной акцент был сделан на показатели научной и экономической эффективности грантовой деятельности образовательной организации. Обращаем внимание на двойное назначение целевых показателей эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, предусмотренные методикой расчёта показателей мониторинга по основным направлениям деятельности образовательных организаций высшего образования¹ (далее – *мониторинг ВО*). Текущие значения целевых показателей $S_t^{(i)}$ использованы в работе в качестве объясняемых переменных, а запаздывающие значения целевых показателей (значения предыдущего года, $S_{t-1}^{(i)}$) – в качестве объясняющих, что позволит оценить величину инерционных эффектов в динамике целевых показателей.

Для наблюдений, относящихся к одному году, проведена z-стандартизация значений

¹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vro> (дата обращения: 11.11.2022)

всех количественных переменных с целью нивелирования влияния масштаба измерений на величину оценок чувствительности.

Стоит отметить, что в результатах *мониторинга ВО* отсутствуют данные, непосредственно свидетельствующие об объёмах грантового финансирования НИОКР. В то же время объём грантового финансирования, как правило, занимает значительную долю в объёме доходов от НИОКР и высоко коррелирован с ним. Тогда с учётом z-стандартизации удельный вес доходов от НИОКР в общих доходах и отношение общего объёма НИОКР к количеству полученных грантов за отчётный год в расчёте на 100 НПР могут рассматриваться как прокси-показатели эффективности грантовой деятельности образовательной организации.

Для целей тестирования первой рабочей гипотезы исследования в состав объясняющих переменных была введена дополнительная фиктивная переменная (*Сар*), принимающая значения «1» у образовательных организаций, зарегистрированных на территории г. Москва и г. Санкт-Петербург, и значение «0» – в противном случае.

В *таблице 2* приведены парные коэффициенты корреляции между переменными, использованными в статистическом анализе. Наиболее тесная линейная связь между объясняющими переменными наблюдается между показателями цитирования и публикационной активности (0,423), однако этого недостаточно для возникновения коллинеарности в статистических моделях и получения неэффективных оценок их параметров. Ожидаемо высокая корреляция наблюдается между объёмом НИОКР в расчёте на одного НПР и долей доходов от НИОКР в общих доходах образовательной организации (0,805).

Для тестирования гипотезы о квантильной неоднородности будем полагать, что для описания объясняемой переменной во всех квантильных группах будут использоваться одинаковые спецификации статистических моделей, однако характер

Таблица 1

Описание переменных

Table 1

Variables description

Условное обозначение	Назначение переменной	Наименование показателя в мониторинге эффективности	Аспект деятельности
S_1	Объясняемая, объясняющая	Средний балл ЕГЭ студентов, принятых по результатам ЕГЭ на обучение в очной форме по программам бакалавриата и специалитета за счёт средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации и с оплатой стоимости затрат на обучение физическими и юридическими лицами, балл	Образовательный
S_2	Объясняемая, объясняющая	Объём НИОКР в расчёте на одного НПП, тыс. руб.	Научно-исследовательский
S_3	Объясняемая, объясняющая	Удельный вес численности иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов (приведённый контингент), %	Международный
S_4	Объясняемая, объясняющая	Доходы образовательной организации из всех источников в расчёте на одного НПП, тыс. руб.	Финансово-экономический
S_5	Объясняемая, объясняющая	Отношение заработной платы ППС к средней заработной плате по экономике региона, %	Социальный
Cit	Объясняющая	Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в РИНЦ в расчёте на 100 НПП, ед.	Научно-исследовательский
Pub	Объясняющая	Число публикаций организации, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования РИНЦ, в расчёте на 100 НПП, ед.	Научно-исследовательский
Inc	Объясняющая	Удельный вес доходов от НИОКР в общих доходах образовательной организации, %	Научно-исследовательский
Avg	Объясняющая	Отношение общего объёма НИОКР к количеству полученных грантов за отчётный год в расчёте на 100 НПП, тыс. руб.	Научно-исследовательский

влияния объясняющих переменных может быть разным. Данное представление позволяет использовать метод квантильной регрессии, в соответствии с которым оценка параметров статистической модели проводится изолированно в каждой квантильной группе. Преимуществом данного метода является получение устойчивых к выбросам оценок параметров.

В работе рассматриваются 10 квантильных групп, которые соответствуют τ -квантилям объясняемых переменных, где $\tau_1 = 0,05$ соответствует группе организаций аутсайдеров, а $\tau_1 = 0,95$ – группе организаций лидеров. Группы выше медианного уровня характеризуются опережающим развити-

ем, а ниже – догоняющим. Такое разделение выборочной совокупности на однородные группы позволяет воспользоваться подходом Коэнкера [17; 18], и с учётом обозначений, введённых в таблице 1, провести тестирование рабочих гипотез исследования с использованием следующей спецификации квантильной статистической модели:

$$S_{i,i}^{\tau} = b_{0,i}^{\tau} + b_{1,i}^{\tau} S_{i-1,i}^{\tau} + b_{2,i}^{\tau} \text{Cit}_i + b_{3,i}^{\tau} \text{Pub}_i + b_{4,i}^{\tau} \text{Inc}_i + b_{5,i}^{\tau} \text{Avg}_i + b_{6,i}^{\tau} \text{Cap} + b_{7,i}^{\tau} \text{Cap} \times \text{Avg}_i + \varepsilon_i^{\tau},$$

где b – оцениваемые параметры; $\varepsilon_i^{\tau} \sim N(0, \sigma_{\varepsilon_i^{\tau}}^2)$ – ненаблюдаемая ошибка.

Таблица 2

Парные коэффициенты корреляции

Table 2

Correlation between variables

Переменные	S_1	S_2	S_3	S_4	S_5	Cit	Pub	Inc
S_1	1							
S_2	0,144	1						
S_3	0,100	0,106	1					
S_4	0,129	0,419	0,057	1				
S_5	0,045	0,120	0,025	0,161	1			
Cit	-0,123	0,062	-0,018	0,072	-0,001	1		
Pub	-0,198	0,023	-0,005	0,035	0,034	0,423	1	
Inc	0,037	0,805	0,078	0,136	0,060	0,056	0,033	1
Avg	0,086	0,272	0,024	0,156	0,020	-0,017	-0,036	0,244

Для оценки объясняющей способности статистических моделей будет использоваться псевдо-коэффициент детерминации [19].

Результаты исследования

Анализ устойчивости целевого показателя образовательной деятельности.

Во всех рассматриваемых квантильных группах наблюдается достаточно высокая объясняющая способность статистических моделей, на что указывает $R^2_{\text{Cox, Snell}} > 0,85$ (Табл. 3). Оценки параметра при запаздывающем значении $S_{t-1,1}^t$ не превосходят единицу, что свидетельствует о необходимости реализации мер дополнительной поддержки для обеспечения устойчивого роста целевого показателя образовательной деятельности. Интерес представляет отрицательная чувствительность целевого показателя эффективности образовательной деятельности к показателю публикационной активности в квантильных группах выше медианного уровня, что может свидетельствовать о более высоком качестве публикаций и при их относительно меньшем количестве. Наиболее ярко различия между лидерами и аутсайдерами проявляются в чувствительности целевого показателя образовательной деятельности к доле доходов от НИОКР в общих доходах организации. Значимо поло-

жительная чувствительность характерна для групп догоняющего развития. Причём по мере увеличения уровня квантильной группы от 0,05 до 0,55 наблюдается монотонное убывание чувствительности с 0,091 до 0,009. Как правило, целевой показатель образовательной деятельности не подвержен влиянию со стороны объёма НИОКР в отчётном году в расчёте на 100 НПР. Исключение составляют две региональные группы догоняющего развития со значимо положительными показателями чувствительности 0,016 и 0,018 соответственно.

Анализ устойчивости целевого показателя научно-исследовательской деятельности.

Предложенная в исследовании факторная спецификация статистической модели объясняет от 74,1 до 91,3% вариации целевого показателя научно-исследовательской деятельности, причём при увеличении уровней квантильных групп имеет место тенденция к росту объясняющей способности (Табл. 4).

Оценки параметра при запаздывающем значении $S_{t-1,2}^t$ монотонно возрастают при переходе от группы аутсайдеров к группе лидеров с 0,231 до 0,658. В целом низкие значения оценок данного параметра указывают на значительный вклад интенсивности и эффективности грантовой деятельности в фор-

мирование устойчивости научно-исследовательской деятельности образовательных организаций. Снижение грантового финансирования может способствовать резкому усилению разрыва между аутсайдерами и лидерами по целевому показателю научно-исследовательской деятельности.

Перейдём к рассмотрению оценок чувствительности целевого показателя результативности научно-исследовательской деятельности к показателям интенсивности и эффективности грантовой деятельности. Оценки чувствительности к показателям цитирования устойчивых паттернов значимо положительны в квантильных группах на уровнях 0,55–0,75, но устойчивых паттернов не образуют. Положительное статистически значимое влияние публикационной активности на величину целевого показателя научно-исследовательской деятельности характерно почти для всех групп (за исключением групп лидеров и смежной с ней). Наибольшую чувствительность к показателю публикационной активности демонстрируют организации-аутсайдеры, для следующих групп наблюдается монотонное убывание чувствительности. Схожие паттерны встречаются в квантильных группах региональных вузов по величине чувствительности к объёму НИОКР в отчётном году в расчёте на 100 НПП. Чувствительность к доле дохода от НИОКР в общих доходах вуза вносит наибольший вклад в формирование устойчивости целевого показателя научно-исследовательской деятельности во всех группах организаций. В группе лидеров чувствительность почти на 50% больше, чем в группе аутсайдеров.

Анализ устойчивости целевого показателя международной деятельности.

Вариация показателей интенсивности и эффективности грантовой деятельности в рамках предложенной факторной спецификации объясняет от 82 до 95,2% вариации целевого показателя международной деятельности (Табл. 5). Динамика данного показателя характеризуется наибольшей

устойчивостью среди всех рассматриваемых в работе. В группах опережающего развития оценка параметра при его западающем значении близка к единице либо превышает её.

Интересно отметить, что единственным значимым параметром в модели для организаций-лидеров, связанных с грантовой деятельностью, является чувствительность к показателю цитирования. Более того, данный параметр является наибольшим по величине среди всех групп и среди всех рассматриваемых факторов. Данный факт объясняется высокой инерцией в международной деятельности, обусловленной в т. ч. долгосрочными международными соглашениями. Цитируемость работ сотрудников образовательных организаций этой группы повышает международную привлекательность и увеличивает международный охват. Публикационная активность способствует повышению эффективности международной деятельности организаций в группах догоняющего развития и некоторых группах опережающего развития.

Анализ устойчивости целевого показателя финансово-экономической деятельности.

В рамках предложенной факторной спецификации нам удалось объяснить от 62,2 до 93,9% вариации целевого показателя финансово-экономической деятельности (Табл. 6). Динамика данного показателя близка к устойчивой в трёх лидирующих группах. В остальных случаях устойчивость снижается и достигает минимума в группе аутсайдеров.

Наличие слабopоложительных эффектов от цитирования имеет место в квантильных группах опережающего развития на уровнях 0,75 и 0,85. Более чем в половине квантильных групп выявлена значимая положительная чувствительность к показателю публикационной активности. Уровень таких групп преимущественно ниже медианного, а наибольшая по величине чувствительность (0,051) наблюдается в группе аутсайдеров.

Таблица 3
Table 3

Оценка влияния грантовой деятельности на устойчивость целевого показателя образовательной деятельности

The estimation of influence of grant activities on education indicators sustainability

Независимые переменные	Зависимая переменная: $S_{t,1}^T$									
	$\tau_1 = 0,05$	$\tau_2 = 0,15$	$\tau_3 = 0,25$	$\tau_4 = 0,35$	$\tau_5 = 0,45$	$\tau_6 = 0,55$	$\tau_7 = 0,65$	$\tau_8 = 0,75$	$\tau_9 = 0,85$	$\tau_{10} = 0,95$
$S_{t-1,1}^T$	0,863*** t = 44,347	0,901*** t = 104,248	0,919*** t = 116,242	0,932*** t = 162,915	0,937*** t = 169,144	0,932*** t = 174,872	0,929*** t = 158,166	0,918*** t = 159,639	0,905*** t = 92,504	0,878*** t = 40,171
Cit _t	-0,037 t = -1,103	-0,008 t = -1,428	-0,010*** t = -2,682	-0,013** t = -2,218	-0,012* t = -1,763	-0,008* t = -1,959	-0,003 t = -0,319	-0,003 t = -0,615	-0,011** t = -2,154	-0,026** t = -2,040
Pub _t	0,012 t = 0,596	-0,007 t = -1,573	-0,005 t = -0,627	-0,002 t = -0,522	-0,010*** t = -4,416	-0,017*** t = -7,616	-0,020*** t = -4,417	-0,030*** t = -6,446	-0,039*** t = -9,099	-0,049*** t = -2,607
Inc _t	0,081*** t = 3,662	0,048*** t = 7,458	0,033*** t = 4,438	0,020*** t = 4,845	0,014** t = 2,475	0,009* t = 1,858	0,006 t = 1,038	0,001 t = 0,118	-0,018** t = -2,091	-0,020 t = -1,193
Avg _t	0,007 t = 0,086	0,016*** t = 3,498	0,024 t = 1,025	0,018* t = 1,866	0,016 t = 0,842	0,019 t = 1,216	0,015 t = 0,804	0,018 t = 1,032	0,010 t = 0,556	-0,055 t = -0,915
Cap _t	0,033 t = 0,602	0,005 t = 0,224	0,051** t = 2,455	0,060*** t = 4,127	0,089*** t = 5,666	0,097*** t = 7,475	0,113*** t = 7,055	0,146*** t = 8,709	0,201*** t = 7,724	0,299*** t = 5,482
Avg × Cap	-0,009 t = -0,125	-0,029*** t = -3,580	-0,029 t = -1,124	-0,022* t = -1,794	-0,022 t = -1,085	-0,021 t = -1,284	-0,020 t = -1,123	-0,025* t = -1,688	-0,022 t = -1,236	0,031 t = 0,515
(Intercept)	-0,581*** t = -25,503	-0,300*** t = -35,837	-0,188*** t = -21,628	-0,107*** t = -17,812	-0,049*** t = -8,251	0,013** t = 2,378	0,073*** t = 11,676	0,146*** t = 22,558	0,249*** t = 25,187	0,504*** t = 21,319
$R_{\text{Cox, Snell}}^2$	0,849	0,905	0,92	0,926	0,929	0,931	0,933	0,932	0,927	0,903

Примечание. Оценки параметров, значимые на уровнях 5, 1 и 0,01%, отмечены символами *, **, *** и « » соответственно.

Таблица 4

Table 4

Оценка влияния грантовой деятельности на устойчивость целевого показателя научно-исследовательской деятельности

The estimation of influence of grant activities on research performance indicators sustainability

Независимые переменные	Зависимая переменная: $S_{t,t}^c$									
	$\tau_1 = 0,05$	$\tau_2 = 0,15$	$\tau_3 = 0,25$	$\tau_4 = 0,35$	$\tau_5 = 0,45$	$\tau_6 = 0,55$	$\tau_7 = 0,65$	$\tau_8 = 0,75$	$\tau_9 = 0,85$	$\tau_{10} = 0,95$
$S_{t-1,t}^c$	0,231*** t = 8,711	0,301*** t = 19,486	0,359*** t = 35,274	0,425*** t = 42,089	0,479*** t = 51,700	0,525*** t = 40,871	0,566*** t = 41,497	0,591*** t = 40,423	0,610*** t = 29,541	0,658*** t = 12,974
Citr	0,012 t = 1,496	0,001 t = 0,117	0,008 t = 1,620	0,004 t = 0,706	0,004 t = 0,532	0,017* t = 1,651	0,014*** t = 3,637	0,010*** t = 2,876	-0,0004 t = -0,020	-0,009 t = -0,202
Pub _t	0,042*** t = 3,248	0,034*** t = 7,852	0,030*** t = 4,618	0,038*** t = 5,273	0,032*** t = 17,789	0,022*** t = 4,104	0,022*** t = 3,811	0,016*** t = 11,269	0,012 t = 1,173	0,005 t = 0,188
Inc _t	0,655*** t = 13,102	0,810*** t = 29,910	0,792*** t = 68,432	0,768*** t = 53,677	0,763*** t = 53,081	0,768*** t = 40,155	0,764*** t = 34,607	0,810*** t = 31,316	0,850*** t = 23,895	0,957*** t = 10,776
Avg	0,195*** t = 2,791	0,153*** t = 7,735	0,143*** t = 10,214	0,102*** t = 4,037	0,060*** t = 2,768	0,092* t = 1,741	0,134*** t = 3,799	0,127*** t = 7,524	0,104** t = 2,167	0,285 t = 1,257
Cap	-0,012 t = -0,144	0,169*** t = 4,564	0,232*** t = 18,458	0,234*** t = 14,996	0,262*** t = 11,034	0,279*** t = 9,948	0,340*** t = 10,680	0,410*** t = 11,421	0,590*** t = 9,769	0,829*** t = 7,408
Avg × Cap	-0,097 t = -0,431	-0,091 t = -0,918	-0,053** t = -2,277	-0,022 t = -0,368	0,019 t = 0,358	-0,012 t = -0,225	-0,070** t = -2,002	-0,070 t = -1,104	-0,033 t = -0,693	-0,299 t = -1,324
(Intercept)	-0,449*** t = -17,251	-0,190*** t = -13,530	-0,093*** t = -11,200	-0,014* t = -1,654	0,060*** t = 6,604	0,143*** t = 10,486	0,232*** t = 20,111	0,332*** t = 27,726	0,466*** t = 27,706	0,874*** t = 15,558
$R_{\text{Cox, Snell}}^2$	0,741	0,802	0,839	0,865	0,884	0,897	0,906	0,912	0,913	0,897

Примечание. Оценки параметров, значимые на уровнях 5, 1 и 0,01%, отмечены символами «*», «**» и «***» соответственно.

Таблица 5

Оценка влияния грантовой деятельности на устойчивость показателей международной деятельности

Table 5

The estimation of influence of grant activities on international performance indicators sustainability

Независимые переменные	Зависимая переменная: $S_{i,t}^2$									
	$\tau_1 = 0,05$	$\tau_2 = 0,15$	$\tau_3 = 0,25$	$\tau_4 = 0,35$	$\tau_5 = 0,45$	$\tau_6 = 0,55$	$\tau_7 = 0,65$	$\tau_8 = 0,75$	$\tau_9 = 0,85$	$\tau_{10} = 0,95$
$S_{t-1,t}^2$	0,716*** t = 43,933	0,830*** t = 107,690	0,874*** t = 125,422	0,907*** t = 159,136	0,931*** t = 157,667	0,964*** t = 132,788	0,994*** t = 134,346	1,030*** t = 117,697	1,064*** t = 82,413	1,120*** t = 41,284
Cit _t	-0,018 t = -1,574	-0,001 t = -0,176	-0,0001 t = -0,067	-0,001 t = -0,401	-0,001 t = -0,346	-0,001 t = -0,246	0,005 t = 0,610	0,007 t = 0,632	0,011 t = 0,954	0,072*** t = 3,516
Pub _t	0,014** t = 2,415	0,010*** t = 3,042	0,012*** t = 2,655	0,009*** t = 2,587	0,006* t = 1,860	0,007 t = 1,472	0,009* t = 1,703	0,014 t = 1,477	0,034*** t = 2,840	0,013 t = 0,386
Inc _t	0,003 t = 0,592	0,004 t = 0,656	0,013*** t = 2,743	0,011*** t = 3,086	0,019*** t = 3,746	0,016*** t = 3,476	0,016** t = 2,565	0,020** t = 2,532	0,020* t = 1,902	0,036 t = 1,066
Avg _t	0,056 t = 1,509	0,034*** t = 5,336	0,033*** t = 2,716	0,034*** t = 2,753	0,023 t = 1,523	0,019** t = 2,510	0,022 t = 0,999	0,031 t = 0,886	0,060** t = 4,050	0,076 t = 0,919
Cap _t	-0,095*** t = -3,458	-0,055*** t = -4,871	-0,052*** t = -4,040	-0,044*** t = -4,585	-0,049*** t = -5,415	-0,041*** t = -3,265	-0,045*** t = -3,519	-0,060*** t = -3,721	-0,061*** t = -2,662	-0,079 t = -1,529
Avg × Cap	-0,039 t = -1,065	-0,023*** t = -3,042	-0,024* t = -1,933	-0,028** t = -2,255	-0,017 t = -1,107	-0,013 t = -1,481	-0,022 t = -0,979	-0,033 t = -0,937	-0,059*** t = -2,823	-0,078 t = -0,956
(Intercept)	-0,428*** t = -24,738	-0,253*** t = -34,823	-0,169*** t = -26,453	-0,108*** t = -19,879	-0,056*** t = -9,407	0,002 t = 0,304	0,070*** t = 9,049	0,161*** t = 15,821	0,280*** t = 22,744	0,582*** t = 20,043
$R^2_{\text{Cox, Stull}}$	0,82	0,896	0,921	0,934	0,942	0,947	0,95	0,952	0,95	0,932

Примечание. Оценки параметров, значимые на уровнях 5, 1 и 0,01%, отмечены символами «*», «**» и «***» соответственно.

Таблица 6

Table 6

Оценка влияния грантовой деятельности на устойчивость целевого показателя финансово-экономической деятельности

The estimation of influence of grant activities on financial indicators sustainability

Независимые переменные	Зависимая переменная: $\Delta_{t,4}^{\tau}$									
	$\tau_1 = 0,05$	$\tau_2 = 0,15$	$\tau_3 = 0,25$	$\tau_4 = 0,35$	$\tau_5 = 0,45$	$\tau_6 = 0,55$	$\tau_7 = 0,65$	$\tau_8 = 0,75$	$\tau_9 = 0,85$	$\tau_{10} = 0,95$
$\Delta_{t-1,4}^{\tau}$	0,622*** t = 37,765	0,734*** t = 56,328	0,784*** t = 87,795	0,816*** t = 94,774	0,856*** t = 95,908	0,878*** t = 107,319	0,898*** t = 91,464	0,923*** t = 84,647	0,939*** t = 60,114	0,915*** t = 26,679
Cit _t	-0,016 t = -1,540	-0,018** t = -2,008	-0,007 t = -0,490	0,006 t = 1,039	-0,001 t = -0,125	0,010 t = 0,814	0,013 t = 1,023	0,023** t = 1,961	0,018** t = 2,058	0,024 t = 0,440
Pub _t	0,051*** t = 8,517	0,032*** t = 3,430	0,023*** t = 3,588	0,018*** t = 2,791	0,021*** t = 3,203	0,016* t = 1,951	0,020** t = 2,530	0,009 t = 0,939	0,018 t = 0,986	-0,003 t = -0,112
Inc _t	-0,049*** t = -3,100	-0,032** t = -2,309	-0,005 t = -0,524	-0,007 t = -1,102	-0,015* t = -1,946	-0,012* t = -1,780	-0,008 t = -0,791	-0,003 t = -0,283	-0,003 t = -0,175	-0,009 t = -0,310
Avg _t	0,113*** t = 13,027	0,076*** t = 4,894	0,056 t = 1,535	0,053*** t = 2,857	0,046* t = 1,765	0,035*** t = 8,303	0,014 t = 0,643	-0,018 t = -1,479	-0,041 t = -0,670	0,010 t = 0,121
Cap _t	0,117 t = 1,631	0,139*** t = 4,625	0,142*** t = 6,168	0,149*** t = 6,506	0,154*** t = 7,075	0,181*** t = 7,325	0,205*** t = 7,993	0,235*** t = 7,161	0,282*** t = 5,651	0,587*** t = 5,582
Avg × Cap	-0,085*** t = -5,077	-0,061*** t = -3,805	-0,034 t = -0,896	-0,037** t = -2,041	-0,028 t = -0,984	-0,027*** t = -2,750	-0,015 t = -0,647	0,005 t = 0,328	0,018 t = 0,279	-0,057 t = -0,727
(Intercept)	-0,656*** t = -46,178	-0,416*** t = -35,600	-0,290*** t = -26,720	-0,199*** t = -24,853	-0,118*** t = -13,120	-0,043*** t = -5,590	0,044*** t = 4,879	0,139*** t = 14,703	0,278*** t = 17,052	0,621*** t = 17,564
$R^2_{\text{Cox, Stull}}$	0,791	0,827	0,853	0,872	0,886	0,897	0,905	0,91	0,908	0,869

Примечание. Оценки параметров, значимые на уровнях 5, 1 и 0,01%, отмечены символами «*», «**» и «***» соответственно.

Таблица 7
Table 7

Оценка влияния грантовой деятельности на устойчивость целевого показателя заработной платы ППС

The estimation of influence of grant activities social indicators sustainability

Независимые переменные	Зависимая переменная: $S_{t,5}^{\tau}$									
	$\tau_1 = 0,05$	$\tau_2 = 0,15$	$\tau_3 = 0,25$	$\tau_4 = 0,35$	$\tau_5 = 0,45$	$\tau_6 = 0,55$	$\tau_7 = 0,65$	$\tau_8 = 0,75$	$\tau_9 = 0,85$	$\tau_{10} = 0,95$
$S_{t-1,5}^{\tau}$	0,383*** t = 9,268	0,427*** t = 23,306	0,477*** t = 29,838	0,514*** t = 32,795	0,544*** t = 37,576	0,544*** t = 35,246	0,558*** t = 32,378	0,597*** t = 26,963	0,599*** t = 23,214	0,454*** t = 11,625
Cit _t	-0,112*** t = -2,720	-0,036 t = -0,839	0,001 t = 0,096	-0,008 t = -0,810	0,006 t = 0,325	0,027 t = 1,482	0,028 t = 1,461	0,032 t = 1,247	0,083* t = 1,794	0,009 t = 0,166
Pub _t	0,146*** t = 3,714	0,092*** t = 4,436	0,064*** t = 15,394	0,058*** t = 5,557	0,026*** t = 5,275	0,008 t = 0,522	0,002 t = 0,108	-0,006 t = -0,282	0,010 t = 0,285	0,010 t = 0,165
Inc _t	0,058 t = 1,573	0,050** t = 2,555	0,064*** t = 2,910	0,072*** t = 4,766	0,075*** t = 4,615	0,085*** t = 4,363	0,088*** t = 4,064	0,121*** t = 4,261	0,114*** t = 4,098	0,184*** t = 4,934
Avg _t	0,273 t = 1,237	0,169*** t = 3,916	0,155** t = 2,157	0,130* t = 1,858	0,179*** t = 3,983	0,130*** t = 4,338	0,117** t = 2,038	0,117** t = 2,314	0,113 t = 1,269	-0,024 t = -0,143
Cap _t	-0,304*** t = -2,893	-0,302*** t = -5,467	-0,161*** t = -4,172	-0,142*** t = -3,643	-0,142*** t = -4,319	-0,125*** t = -3,229	-0,062 t = -1,427	-0,037 t = -0,782	-0,018 t = -0,271	-0,015 t = -0,113
Avg × Cap	-0,312 t = -1,371	-0,170** t = -3,287	-0,171** t = -2,366	-0,125 t = -1,617	-0,176*** t = -3,828	-0,134*** t = -4,203	-0,113* t = -1,745	-0,117** t = -2,055	-0,111 t = -1,254	-0,003 t = -0,018
(Intercept)	-1,164*** t = -20,911	-0,679*** t = -35,271	-0,436*** t = -21,107	-0,238*** t = -13,361	-0,078*** t = -4,823	0,078*** t = 4,838	0,253*** t = 13,204	0,464*** t = 19,220	0,794*** t = 27,062	1,443*** t = 25,477
$R^2_{\text{Cox, Stull}}$	0,641	0,624	0,605	0,604	0,614	0,631	0,65	0,669	0,681	0,656

Примечание. Оценки параметров, значимые на уровнях 5, 1 и 0,01%, отмечены символами «*», «**» и «***» соответственно.

Также в группе аутсайдеров наблюдается значимая отрицательная чувствительность к величине доли доходов от НИОКР в общих доходах вуза. При этом в региональных группах догоняющего развития наблюдаются положительные эффекты от экстенсивного роста грантовой деятельности, о чём свидетельствуют коэффициенты при переменной *Ave*.

Анализ устойчивости целевого показателя заработной платы ППС.

В сравнении с рассмотренными ранее целевыми показателями мониторинга ВО объясняющая способность статистических моделей, описывающих отношение заработной платы ППС к средней заработной плате по региону, несколько ниже (Табл. 7). Минимума (60,4%) она достигает в квантильной группе на уровне 0,35, а максимума (68,1%) – в группе лидеров.

Образовательные организации, отнесённые к квантильным группам догоняющего развития, демонстрируют положительную и значимо отличную от нуля чувствительность к показателю публикационной активности. Чувствительность к доле доходов от НИОКР в общем объёме доходов характерна для всех квантильных групп, кроме аутсайдеров. Причём по мере роста уровня квантиля чувствительность повышается. Для большинства региональных вузов (за исключением групп аутсайдеров и лидеров) наблюдается положительная чувствительность к объёму НИОКР, полученному в отчётном году, в расчёте на 100 НПП. Интересная закономерность выявлена для различий между регионами и городами федерального значения. Целевой показатель значимо выше в регионах только в группах догоняющего развития.

Обсуждение результатов

Научный вклад настоящего исследования заключается в следующем.

Во-первых, региональная неоднородность системы высшего образования является её сущностной характеристикой не только в РФ [20; 21] и находит отражение в различных аспектах деятельности обра-

зовательных организаций. В исследовании возможности использования метода двухшаговой процедуры DEA в анализе влияния политики в сфере высшего образования в РФ на эффективность российских университетов [22] также отмечают высокую степень неоднородности, связанную с различиями в условиях конкурентного окружения, в целях и направлениях стратегического развития, в моделях деятельности и в доступе к ключевым ресурсам. Особенность нашего исследования заключается в том, что мы не только оценили различия в целевых показателях мониторинга эффективности у образовательных организаций, расположенных в городах федерального значения и в регионах, но и выделили вклад коэффициентов чувствительности к показателям эффективности грантовой деятельности в формировании таких различий.

Во-вторых, в работе установлено, что неоднородность также проявляется и в различной степени восприимчивости образовательных организаций к воздействию грантовой поддержки научных исследований. Региональные организации с низкими целевыми показателями мониторинга более чувствительны к повышению экстенсивности грантовой деятельности. Различия в чувствительности к интенсивности и эффективности грантовой деятельности не дают исчерпывающего объяснения региональной неоднородности образовательных организаций по большинству целевых показателей мониторинга ВО. На наш взгляд, данный аспект неоднородности безусловно заслуживает внимания, но остаётся малоизученным в настоящее время. Данный результат полезен как для внутренних пользователей, так и для внешних, поскольку позволяет выявить точки роста с наибольшим потенциалом системного развития.

В-третьих, число цитирований как показатель эффективности грантовой деятельности лишь в редких случаях вносит статистически значимый вклад в формирование устойчивости того или иного аспекта дея-

тельности образовательных организаций. Данный результат можно объяснить с точки зрения ключевых тенденций развития академического письма и «культуры цитирования» в исследуемом периоде. Так, для исследуемого периода характерны манипуляции показателями цитирования, во многом обусловленные редакционной политикой «хищнических» журналов [23–27], что неизбежно способствовало искажению реальной востребованности. Кроме того, нередко исследователи считают «дурным тоном» ссылаться на собственные работы даже в тех случаях, когда имеют значительный задел по научной проблеме. Хотя, стоит отметить, две эти крайности, характеризующие «культуру цитирования», в настоящее время идут на спад. Наконец, несмотря на консерватизм научной среды и академических институтов происходит усиление цифровых практик в академическом письме, в частности ориентированных на освещение результатов исследований в цифровом пространстве [28], что в перспективе потребует введения специальных метрик для учёта академического медиаконтента.

Заключение

В настоящей работе предложена спецификация квантильной статистической модели, которая позволяет по данным из открытых источников исследовать зависимость устойчивости целевых показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования от интенсивности и эффективности грантовой деятельности. В эмпирической части работы представлены свидетельства того, что показатели эффективности грантовой деятельности вносят наибольший вклад в объясняющую способность квантильных статистических моделей, описывающих целевые показатели образовательной, научно-исследовательской, международной, финансово-экономической деятельности. В среднем значения псевдокоэффициентов детерминации квантильных регрессионных уравнений для указанных

показателей составляют не менее 0,85. Практически на треть меньший вклад они вносят в объясняющую способность моделей, описывающих влияние показателей эффективности грантовой деятельности в отношении целевого показателя по заработной плате ППС, о чём свидетельствует среднее значение псевдо-коэффициента детерминации (0,63). По результатам исследования ни одна из трёх рабочих гипотез не была отклонена.

Для тестирования *гипотезы о региональной неоднородности* в спецификацию статистической модели были включены два дополнительных параметра, отражающих среднюю поправку целевого показателя на географическое расположение образовательной организации и среднюю поправку коэффициента чувствительности целевого показателя к объёму НИОКР, полученному в отчётном году, в расчёте на 100 НПП. В большинстве случаев данные поправки были статистически значимы, однако в зависимости от целевого показателя принимали как положительные, так и отрицательные значения, что свидетельствует о наличии региональной неоднородности, в т. ч. обусловленной грантовой деятельностью.

При тестировании *гипотезы о неоднородности чувствительности* учитывались три показателя эффективности грантовой деятельности. Влияние публикационной активности на целевые показатели деятельности образовательных организаций значительно различается между группами догоняющего и опережающего развития. Большой положительный отклик характерен для групп, примыкающих к аутсайдерам. Образовательные организации с более высокими значениями целевых показателей по всем видам деятельности, кроме образовательной и финансово-экономической, демонстрируют значимо положительную чувствительность к доле доходов от НИОКР в общем объёме доходов организации, т. е. имеют высокую чувствительность к структуре доходов. Из этого следует, что в анализируемом периоде времени необходимым условием повышения

устойчивости деятельности образовательных организаций было превышение темпов роста доходов от НИОКР над темпами роста общего объёма доходов. При сравнении квантильных групп региональных образовательных организаций установлено, что с увеличением уровня группы статистически значимая положительная чувствительность к среднему объёму гранта, полученному в отчётном году, в расчёте на 100 НПР убывает, а у групп лидеров вовсе близка к нулю. Для повышения устойчивости деятельности образовательных организаций с более низкими значениями целевых показателей было достаточно экстенсивного увеличения объёмов грантового финансирования. «Близость к состоянию насыщения», а также снижение предельных эффектов от экстенсивного расширения грантовой деятельности является отличительной чертой организаций с более высокими целевыми показателями.

Результаты тестирования гипотезы о неоднородности чувствительности в совокупности с выявленными эффектами позволяют предположить, что в системе высшего образования РФ всё указывает на высокий потенциал конвергенции («эффект догоняющего развития»). Наличие данного эффекта может способствовать поиску точек роста, целенаправленное грантовое воздействие на которые будет иметь более высокую эффективность.

В работе также были получены свидетельства, не опровергающие гипотезу о культуре научного цитирования в академическом письме. Несмотря на количественную природу показателей цитирования, являющихся своеобразной мерой научного резонанса результатов исследований, нам не удалось выявить устойчивые эффекты влияния данного показателя на целевые показатели мониторинга эффективности организаций высшего образования. Вероятно, усреднение показателей цитирования способствует снижению их ценности. Кроме того, усиление цифровых практик в академическом письме ставит вопрос о разработке специальных метрик

и критериев оценивания, обеспечивающих объективность измерений.

Несмотря на наличие некоторых методологических недостатков, мы полагаем, предложенный в работе подход к статистическому анализу влияния грантовой деятельности на устойчивость целевых показателей эффективности образовательных организаций имеет высокий потенциал как вспомогательный инструмент при анализе и обосновании политики в сфере высшего образования в России.

Литература

1. Feliciani T., Morreau M., Luo J., Lucas P., Shankar K. Designing grant-review panels for better funding decisions: Lessons from an empirically calibrated simulation model // Research Policy. 2022. Vol. 51. No. 4. DOI: 10.1016/j.respol.2021.104467
2. Fong E. A., Wilbite A. W. The Impact of False Investigators on Grant Funding // Research Policy. 2021. Vol. 50. No. 10. DOI: 10.1016/j.respol.2021.104366
3. Dziężyk M., Kazienko P. Effectiveness of research grants funded by European Research Council and Polish National Science Centre // Journal of Informetrics. 2022. Vol. 16. No. 1. DOI: 10.1016/j.joi.2021.101243
4. Белявский О.В. Проблемы правового регулирования грантовой поддержки фундаментальных научных исследований в Российской Федерации // Труды Института государства и права Российской академии наук. 2018. Т. 13. № 4. С. 170–189.
5. Бубнова Е.Ю. Экспертная оценка грантов: проблемы и пути развития // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Экономика и управление. 2022. № 2. С. 112–123. DOI: 10.17308/econ.2022.2/8324
6. Трещевский Ю.И., Иванов И.С., Руднев Е.А. Роль вузов в реализации возможностей и сдерживании угроз инновационному развитию экономики – мнения экспертов // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Экономика и управление. 2020. № 3. С. 60–69. DOI: 10.17308/econ.2020.3/3105
7. Леонова Т.Н. Эффективность грантового финансирования научно-исследовательских работ: мировой опыт и российские перспективы

- // Экономическая наука современной России. 2014. № 4. С. 89–101.
8. *Алескерев Ф.Т., Белоусова В.Ю., Петрущенко В.В.* Модели оболочечного анализа и анализа стохастической границы в задаче оценки эффективности деятельности университетов // Проблемы управления. 2015. № 5. С. 2–19.
 9. *Беляков Н.С., Беляков С.А.* Обзор международного опыта оценки эффективности образования // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 1. С. 105–117. DOI: 10.15826/umpra.2018.01.010
 10. *Friedman L., Simuany-Stern Z.* Scaling units via the canonical correlation analysis in the DEA context // European Journal of Operational Research. 1997. Vol 100. No. 1. P. 629–637.
 11. *Kempkes G., Pohl C.* The efficiency of German universities some evidence from nonparametric and parametric methods // Applied Economics. 2010. Vol. 42. No. 16. P. 2063–2079. DOI: 10.1080/00036840701765361
 12. *Allen D.O., Flegg A.T.* Does expansion cause congestion? The case of the Older British universities, 1994–2004 // Education Economics. 2007. Vol. 15. No. 1. P. 75–102. DOI: 10.1080/09645290601133928
 13. *Jobnes J.* Efficiency and productivity change in the English higher education sector from 1996/97 to 2004/5 // The Manchester School. 2008. Vol. 76. No. 6. P. 653–674. DOI: 10.1111/j.1467-9957.2008.01087.x
 14. *Katharakis G., Katharaki M.* A comparative assessment of Greek universities' efficiency using quantitative analysis // Intern. Journal of Educational Research. 2010. Vol. 49. No. 4–5. P. 115–128.
 15. *Jobnes J., Yu L.* Measuring the research performance of Chinese higher education institutions using data envelopment analysis // China Economic Review. 2008. Vol. 19. No. 4. P. 679–696. DOI: 10.1016/j.chieco.2008.08.004
 16. *Scherbye L., Vanden Abeele P.* On research efficiency: A micro-analysis of Dutch university research in Economics and Business Management // Research Policy. 2005. Vol. 34. No. 4. P. 495–516. DOI: 10.1016/j.respol.2005.03.005
 17. *Koenker R.W., Bassett G.W.* Regression quantiles // Econometrica. 1978. Vol. 46. No. 1. P. 33–50. DOI: 10.2307/1913643
 18. *Koenker R.W., D'Orey V.* Computing regression quantiles // Journal of the Royal Statistical Society Series C, Royal Statistical Society. 1987. Vol. 36. No. 3. P. 383–393. DOI: 10.2307/2347802
 19. *Cox D.R., Snell E.J.* Analysis of Binary Data. London: Chapman & Hall, 1989.
 20. *Ендовицкий Д.А., Коротких В.В., Воронова М.В.* Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-9-26
 21. *Ендовицкий Д.А., Коротких В.В., Кривошеев А.В.* Статистический анализ уровня финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 22–37. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-22-37
 22. *Зинченко Д.И., Егоров А.А.* Моделирование эффективности российских университетов // Экономический журнал ВШЭ. 2019. Т. 23. № 1. С. 143–172. DOI: 10.17323/1813-8691-2019-23-1-143-172
 23. *Иванов Д.Ю., Дмитриев П.А.* Исследование динамики некоторых показателей рынка «платных» научных публикаций // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 75–79. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-7-75-79
 24. *Орлов А.И.* Современные проблемы науковедения и наукометрии // Biosociology neo-Aristotelism. 2017. Vol. 7, № 3–4. С. 389–410.
 25. *Орлов А.И.* Число цитирований – ключевой показатель эффективности научной деятельности исследователя и организации // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского гос. аграрного ун-та. 2016. № 124 (10). С. 984 – 1009.
 26. *Орлов А.И.* О показателях эффективности научной деятельности // Экономический анализ: теория и практика. 2014. № 7 (358). С. 21–29.
 27. *Трубникова Е.И.* Асимметрия информации и тенденции рынка научных публикаций // Высшее образование в России. 2017. № 3 (210). С. 26–36.
 28. *Сафонова М.А., Сафонов А.А.* Трансформация академического письма в цифровую эпоху // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 144–153. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-144-153

Статья поступила в редакцию 21.12.2022

Принята к публикации 26.01.2023

Reference

1. Feliciani, T., Morreau, M., Luo, J., Lucas, P., Shankar, K. (2022). Designing Grant-review Panels for Better Funding Decisions: Lessons from an Empirically Calibrated Simulation Model. *Research Policy*. Vol. 51, no. 4, doi: 10.1016/j.respol.2021.104467
2. Fong, E.A., Wilhite, A.W. (2021). The Impact of False Investigators on Grant Funding. *Research Policy*. Vol. 50, no. 10, doi: 10.1016/j.respol.2021.104366
3. Dzieżyc, M., Kazienko, P. (2022). Effectiveness of Research Grants Funded by European Research Council and Polish National Science Centre. *Journal of Informetrics*. Vol. 16, no. 1, doi: 10.1016/j.joi.2021.101243
4. Belyavskiy, O.V. (2018). Problems of Legal Regulation of the Grant Support of Fundamental Scientific Research in the Russian Federation. *Trudy Instituta gosudarstva i prava Rossiiskoi akademii nauk = Proceedings of the Institute of State and Law*. Vol. 13, no. 4, pp. 170-189 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Bubnova, E.Y. (2022). Challenges and Development Pathways for the Expert Examination of Grants. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie = Proceedings of Voronezh State University. Series: Economics and Management*. No. 2, pp. 112-122, doi: 10.17308/econ.2022.2/8324 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Treschevsky, Y.I., Rudnev, E.A., Ivanov, I.S. (2020). The Role of Universities in the Realization of Opportunities and Curbing Threats to Innovative Economic Development – Expert Opinions. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie = Proceedings of Voronezh State University. Series: Economics and Management*. No. 3, pp. 58-69, doi: 10.17308/econ.2020.3/3105 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Leonova, T.N. (2014). Efficiency of Grant's Funding of Research Work: International Experience and Prospects of Russia. *Ekonomicheskaya nauka sovremennoi Rossii = Economics of Contemporary Russia*. No. 4, pp. 89-101. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Aleskerov, F.T., Belousova, V.Y., Petruschenko, V.V. (2015). Models of Shell Data Analysis and Stochastic Frontier Analysis in the Problem of Evaluating the Efficiency of Universities. *Problemy upravleniya = Control Sciences*. No. 5, pp. 2-19. (In Russ.).
9. Belyakov, N.S., Belyakov, S.A. (2018). Evaluation of Efficiency of Education: Overview of International Experience. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 1, pp. 105-117, doi: 10.15826/umpa.2018.01.010 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Friedman, L., Sinuany-Stern, Z. (1997). Scaling Units via the Canonical Correlation Analysis in the DEA Context. *European Journal of Operational Research*. Vol. 100, no. 1, pp. 629-637.
11. Kempkes, G., Pohl, C. (2010). The Efficiency of German Universities Some Evidence from Non-parametric and Parametric Methods. *Applied Economics*. Vol. 42, no. 16, pp. 2063-2079. doi: 10.1080/00036840701765361
12. Allen, D.O., Flegg, A.T. (2007). Does Expansion Cause Congestion? The Case of the Older British Universities, 1994-2004. *Education Economics*. Vol. 15, no. 1, pp. 75-102. doi: 10.1080/09645290601133928
13. Johnes, J. (2008). Efficiency and Productivity Change in the English Higher Education Sector from 1996/97 to 2004/5. *The Manchester School*. Vol. 76, no. 6, pp. 653-674, doi: 10.1111/j.1467-9957.2008.01087.x
14. Katharakis, G., Katharaki, M. (2010). A Comparative Assessment of Greek Universities' Efficiency Using Quantitative Analysis. *Intern. Journal of Educational Research*. Vol. 49, no. 4-5, pp. 115-128.

15. Johnes, J., Yu, L. (2008). Measuring the Research Performance of Chinese Higher Education Institutions Using Data Envelopment Analysis. *China Economic Review*. Vol. 19, no. 4, pp. 679-696, doi: 10.1016/j.chieco.2008.08.004
16. Cherchye, L., Vanden Abeele, P. (2005). On Research Efficiency: A Micro-analysis of Dutch University Research in Economics and Business Management. *Research Policy*. Vol. 34, no. 4, pp. 495-516, doi: 10.1016/j.respol.2005.03.005
17. Koenker, R.W., Bassett, G.W. (1978). Regression Quantiles. *Econometrica*. Vol. 46, no. 1, pp. 33-50, doi: 10.2307/1913643
18. Koenker, R.W., D'Orey, V. (1987). Computing Regression Quantiles. *Journal of the Royal Statistical Society Series C, Royal Statistical Society*. Vol. 36, no. 3, pp. 383-393, doi: 10.2307/2347802
19. Cox, D.R., Snell, E.J. *Analysis of Binary Data*. London: Chapman & Hall, 1989.
20. Endovitsky, D.A., Korotkikh, V.V., Voronova, M.V. (2020). Competitiveness of Russian Universities in the Global System of Higher Education: Quantitative Analysis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 9-26, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-9-26 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Endovitsky, D.A., Korotkikh, V.V., Krivosheev, A.V. (2021). Financial Sustainability of the Russian Higher Education Institutions: Quantitative Analysis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 22-37, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-22-37 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Zinchenko, D.I., Egorov, A.A. (2019). Efficiency Modeling of Russian Universities. *Ekonomicheskii zhurnal VShE = HSE Economic Journal*. Vol. 23, no. 1, pp. 143-172, doi: 10.17323/1813-8691-2019-23-1-143-172 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Ivanov, D.Yu., Dmitriev, P.A. (2020). The Dynamics of Some Market Indicators of "Paid" Scientific Publications. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 4, pp. 75-79, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-7-75-79 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Orlov, A.I. (2017). Contemporary Challenges to the Study of Science and Scientometrics. *Bio-cosmology neo-Aristotelism*. Vol. 7, no. 3-4, pp. 389-410. (In Russ., abstract in Eng.).
25. Orlov, A.I. (2016). Number of Citations as a Key Performance Indicator of Scientific Activity of Researchers and Organizations. *Politematicheskii setevoy elektronnyi nauchnyi zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta = Scientific Journal of KubSAU*. No. 124 (10), pp. 984-1009 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Orlov, A.I. (2014). About the Indicators of Scientific Activities. *Ekonomicheskii analiz: teoriya i praktika = Economic Analysis: Theory and Practice*. No. 7 (358), pp. 21-29. (In Russ., abstract in Eng.).
27. Trubnikova, E.I. (2017). The Information Asymmetry and Tendencies of the Market of Scientific Publications. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3 (210), pp. 26-36. (In Russ., abstract in Eng.).
28. Safonova, M.A., Safonov, A.A. (2021). Transformation of Academic Writing in the Digital Age. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 144-153, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-144-153 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 21.12.2022
Accepted for publication 26.01.2023*

Риск-ориентированное регулирование российских вузов: индикаторы риска и их использование для целей государственного контроля

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-43-60

Пономарёва Екатерина Александровна – канд. эконом. наук., зав. Лаборатории социально-экономических проблем регулирования Института контрольно-надзорной деятельности, Researcher ID: Y-9057-2018, ORCID: 0000-0003-0489-3961, ponomareva-ea@ranepa.ru

Савина Александра Дмитриевна – мл. науч. сотрудник Лаборатории социально-экономических проблем регулирования Института контрольно-надзорной деятельности, ORCID: 0000-0002-0708-1929, savina-ad@ranepa.ru

Антоненко Наталья Сергеевна – мл. науч. сотрудник Лаборатории социально-экономических проблем регулирования Института контрольно-надзорной деятельности, ORCID: 0000-0003-0866-1893, antonenko-ns@ranepa.ru

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

Адрес: 119571, г. Москва, пр-т Вернадского, 82

***Аннотация.** Статья посвящена выявлению и анализу индикаторов риска некачественного образования в российских вузах. В 2021–2022 гг. существенно изменился подход к проверочной деятельности в сфере образования: был введён в действие аккредитационный мониторинг, он включает восемь показателей. Однако, данный мониторинг формировался экспертным сообществом, поэтому результаты его апробации на практике ещё только предстоит проанализировать. Целью настоящей работы является выявление факторов, позволяющих оценивать вероятность нарушений вузом обязательных требований, и разработка рекомендаций по расширению набора индикаторов риска, включённых в состав аккредитационного мониторинга. Основными методами, используемыми в работе, являются методы количественного анализа, в том числе – эконометрическое моделирование. Новизна работы обуславливается, в том числе, используемыми подходами: индикаторы риска выявляются с использованием количественного эконометрического анализа данных о наблюдаемых характеристиках и результатах проверок российских вузов в 2015–2019 гг. Результаты исследования свидетельствуют о возможности дополнения набора показателей аккредитационного мониторинга. В качестве дополнительных показателей могут быть использованы, в первую очередь, различные характеристики научно-исследовательской деятельности. Такое изменение аккредитационного мониторинга позволит повысить его эффектив-*

ность как инструмента предварительной оценки, используемого при осуществлении риск-ориентированного подхода к государственному контролю. В случаях же, когда оценка даже расширенного мониторинга оказывается неоднозначной, может быть использована предлагаемая авторами количественная модель.

Ключевые слова: качество высшего образования, государственный контроль и надзор в образовании, аккредитационный мониторинг, индикаторы риска, риск-ориентированное регулирование

Для цитирования: Пономарёва Е.А., Савина А.Д., Антоненко Н.С. Риск-ориентированное регулирование российских вузов: индикаторы риска и их использование для целей государственного контроля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 43–60. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-43-60

Risk-based Regulation of Russian Universities: Risk Indicators and Their Use for State Control Purposes

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-43-60

Ekaterina A. Ponomareva – Cand. Sci. (Economics), Head of Laboratory, Laboratory of socio-economic problems of regulation, Researcher ID: Y-9057-2018, ORCID: 0000-0003-0489-3961, ponomareva-ea@ranepa.ru

Alexandra D. Savina – Junior researcher, Laboratory of socio-economic problems of regulation, ORCID: 0000-0002-0708-1929, savina-ad@ranepa.ru

Natalia S. Antonenko – Junior researcher, Laboratory of socio-economic problems of regulation, Institute of Control and Supervision, ORCID: 0000-0003-0866-1893, antonenko-ns@ranepa.ru
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

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

Abstract. The article is devoted to the identification and analysis of indicators of the risk of low-quality education in Russian universities. In 2021-2022, the approach to higher education inspections has changed significantly: accreditation monitoring has been introduced, it includes eight indicators. However, this monitoring was formed by the expert community, so the results of its testing in practice have yet to be analyzed. The purpose of this work is to identify risk factors for estimation the likelihood of violations of mandatory requirements by universities, and to develop recommendations for expanding the set of risk indicators included in accreditation monitoring. The main methods used in the work are methods of quantitative analysis, including econometric modeling. The novelty of the work is determined by the approach used: risk indicators are identified using a quantitative econometric analysis of data on the observed characteristics and results of inspections of Russian universities in 2015-2019. The results of the study indicate the possibility of supplementing the set of accreditation monitoring indicators. As additional indicators, first of all, various characteristics of research activities of universities can be used. Such a change in accreditation monitoring will increase its effectiveness as a preliminary assessment tool used in the implementation of a risk-based approach to state control. In cases

where the assessment of even extended monitoring is ambiguous, the quantitative model proposed by the authors can be used.

Keywords: quality of higher education, state control in higher education, accreditation monitoring, risk indicators, risk-based regulation

Cite as: Ponomareva, E.A., Savina, A.D., Antonenko, N.S. (2023). Risk-based Regulation of Russian Universities: Risk Indicators and Their Use for State Control Purposes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 43-60, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-43-60 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Одной из ключевых ценностей образовательной деятельности для общества является качество образования. Подтверждение качества образования по образовательным программам вузами прошло значительный эволюционный путь развития и в настоящее время осуществляется через процедуру государственной аккредитации, а также контролируется в ходе проверок Рособнадзора [1]. В ходе реформирования контрольно-надзорной деятельности в 2019–2020 гг. было разработано и принято два федеральных закона – Федеральный закон от 31.07.2020 № 247-ФЗ «Об обязательных требованиях в Российской Федерации» и Федеральный закон от 31.07.2020 № 248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации», которые определили необходимость реализации риск-ориентированного подхода в основных сферах, включая образование.

Основным документом, определяющим риск-ориентированную модель оценки качества образовательной деятельности, стал Приказ Минобрнауки России от 25.11.2021 № 1094 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования». Сформированный перечень показателей в значительной части является результатом работы экспертного сообщества рабочей группы по реализации регуляторной гильотины в сфере образования. Однако, по итогам первого года работы мониторинга у исследователей возникают вопросы к полноте и эффектив-

ности оценки качества образования с помощью данного инструмента [1; 2], а также необходимости устранения неопределённости результатов оценки отдельных аккредитационных показателей и учёта специфики вузов при проведении мониторинга [3]. Кроме того, в системе оценки качества образовательной деятельности также существуют другие подходы, результаты которых являются недоиспользованными, включая международные рейтинги [4] и независимую оценку качества [5].

Таким образом, оценка эффективности действующей системы контроля качества высшего образования в России и предложения по расширению или внесению изменений в перечень показателей аккредитационного мониторинга является крайне актуальной в настоящее время. Целью данной работы является определение перечня факторов риска нарушения вузами обязательных требований и разработка рекомендаций по улучшению аккредитационного мониторинга посредством изменения состава используемых индикаторов. Для этого в работе решаются следующие задачи: определяются подходы к определению качества образования и его измерению, анализируются результаты аккредитационного мониторинга с позиции ретроспективных оценок по доступной выборке вузов России и выявляются его недостатки, строится количественная модель для выявления факторов, оказывающих влияние на вероятность нарушений вузами обязательных требований, по итогам которого формулируются содержательные рекомендации по изменению па-

раметров аккредитационного мониторинга и использованию построенной модели для принятия решений о необходимости дополнительной проверки вузов.

Обзор литературы

Понятие качества образования является комплексным, при этом не всегда возможно представить чёткие критерии для его оценивания и обеспечить независимость проводимой оценки [6; 7]. А. Линдси [8] выделяет два основных подхода к определению качества образования. В рамках производственно-измерительного¹ подхода качество является производственной характеристикой, и его обсуждение ведётся в терминах затраченных ресурсов и полученных результатов. В рамках бенефициарно-оценочного подхода качество определяется на основе суждений и представлений бенефициаров о том, как должен происходить образовательный процесс и каковы должны быть его результаты, и только подкрепляется количественными показателями.

Проблема производственно-измерительного подхода в том, что составление набора количественных индикаторов затрудняется абстрактной природой входящих и исходящих факторов производства, свойственных образованию. Кроме того, наиболее содержательной с точки зрения качества работы вуза является оценка добавленной стоимости, т. е. разница между знаниями и умениями студентов на момент поступления и на момент выпуска [9]. Но разработать количественные индикаторы для её оценки сложнее всего, поскольку необходимо не только выявить эту разницу, но и отделить

¹ Необходимо учитывать также, что отрасль образования существенным образом отличается от большинства других отраслей, прежде всего способом финансирования их деятельности, и, в частности, образовательные организации не являются фирмами в классическом их понимании, поэтому в данном случае речь идёт скорее о технической стороне проведения оценок.

влияние сотрудников вуза и характеристик образовательного процесса от внешних факторов, оказывающих влияние на студента [10].

Второй – бенефициарно-оценочный – подход возник как ответ на имеющиеся недостатки простых количественных индикаторов и невозможность оценить качество образования, полагаясь исключительно на них. В рамках данного подхода понятие качества опирается на суждение различных заинтересованных сторон, составленное на основе их собственных представлений о качестве. В основе этого подхода стоит представление о том, что оценка качества образования не может быть алгоритмизирована при помощи ограниченного набора исчисляемых факторов, в то время как эксперт способен принять во внимание и оценить множество различных факторов, некоторым из которых сложно дать точное определение².

Данный подход также не лишён недостатков. Помимо возможности возникновения конфликтов между экспертами, мнение эксперта может подвергаться сомнению из-за возможного конфликта интересов. К тому же возникает необходимость в прописывании критериев качества и регламентирования процедуры их оценки, иначе решение о качестве образования в вузе становится непрозрачным и непонятным [11].

ОЭСР в своих отчётах (например, [12; 13]) опирается на пять аспектов концепции качества, сформулированных в начале 1990-х гг. Л. Харви и Д. Грином [14] применительно к высшему образованию:

1) концепция превосходства (exception) [15], т. е. подход к качеству как к чему-то уникальному, превосходящему прочих. В пределе такой подход вылился в представление о наличии стандарта (эталона), ниже которого ВУЗу нельзя опускаться;

² Например, атмосфера, в которой обучаются студенты, или удобство образовательного процесса для всех его участников.

Таблица 1

Наиболее популярные в европейских странах индикаторы, используемые при внешней оценке качества образования

Table 1

The most popular indicators used in the external quality assessment of higher education in European countries

Вид индикаторов	Количество агентств по надзору за качеством высшего образования, использующих данные индикаторы
Численность педагогического состава	11
Доля отчислений от общего количества студентов	10
Численность учащихся	8
Соотношение между количеством студентов и размером профессорско-преподавательского состава	7
Удовлетворённость студентов	7
Количество абитуриентов на одно место	6
Доля выпускников	6
Данные о присвоении зачётных единиц ECTS*	5
Сроки освоения основных образовательных программ	5
Уровень занятости среди выпускников	5
Студенческая мобильность	5
Преподавательская мобильность	4
Количество выпущенных публикаций	4
Финансирование	3
Количество часов, затраченных на обучение студентов	3
Поддержка, оказываемая студентам	3
Инфраструктура	2
Академическая успеваемость, оценки	2

Примечания:

1 Источник: Т. Лоуккола и соавторы [21];

2 *Зачётные единицы – это выражение объёма обучения на основе определённых результатов обучения и связанных с ними трудозатрат, подробнее см. Руководство по использованию европейской системы переноса и накопления зачётных единиц, 2015.

Notes:

1 Source: T. Loukkola et al. [21];

2 *Credits are an expression of the volume of learning based on certain learning outcomes, and the associated workload, for more details see The European Credit Transfer and Accumulation System Users' Guide (2015).

2) концепция безупречности (perfection) [16], т. е. подход к качеству как к выдаче стабильного результата без дефектов и без повторных попыток;

3) концепция соответствия поставленным задачам (fitness for purpose) [17; 18], т. е. подход к качеству как к удовлетворению запросов заказчика, а именно – государства;

4) концепция эффективности затрат (value for money) [19], т. е. подход к качеству как к ответу на вопрос: стоит ли полученный результат затраченных средств;

5) концепция трансформации (transformation) [20], т. е. подход к образованию как к процессу превращения абитуриента в выпускника. Соответственно, качество обра-

зования заключается в добавленной стоимости – величине разрыва между знаниями и навыками, имеющимися у учащихся до поступления в вуз и после его окончания.

Принятые сегодня способы контроля качества образования опираются на весь комплекс подходов к понятию качества образования и берут понемногу от каждого из них. Набор индикаторов, как правило, разрабатывают эксперты национальной службы надзора за качеством образования, поэтому в разных странах этот набор разнится. Однако в силу того, что перечень доступных индикаторов ограничен, выбор различных агентств сильно пересекается.

Т. Лоуккола и соавторы [21] осенью 2019 г. провели опрос среди 24 агентств по надзору за качеством образования из 16 стран³ (Таблица 1).

Ни одно из агентств не использует индикаторы как единственную форму проверки, индикаторы дополняют информацию, выявленную комиссией, или, наоборот, служат базовой информацией для подготовки комиссии к посещению вуза.

В целом, международный опыт использования индикаторов в процессе оценки качества образовательной деятельности позволяет сформировать два подхода к их использованию:

1) как один из инструментов, используемых в рамках бенефициарно-оценочного подхода. В этом случае индикаторы служат ориентирами, помогающими определить, на что следует обратить внимание в первую очередь при проведении проверки.

2) как основы для категорирования объектов контроля (вузов) при риск-ориентированном подходе. Данный вариант сочетает в себе оба подхода к пониманию качества: на этапе присвоения категорий риска используется производственно-измерительный подход (т. е. распределение по катего-

риям осуществляется исключительно на основе количественных показателей), а после вступает в силу бенефициарно-оценочный подход.

При риск-ориентированном подходе зачастую, помимо индикаторов, описывающих входящие факторы, процессы и исходящие факторы образовательной деятельности, внимание уделяется финансовым показателям. Оценка финансовых рисков является дополнительным инструментом, позволяющим оценить грамотность управления вузом, его политику приёма студентов и проведения исследований и, в конечном счёте, предоставляемое качество образования. Доходная составляющая каждого вуза формируется из нескольких источников (образовательная деятельность и научная деятельность, финансируемая государством или из частных источников), и соотношение между ними является следствием компромисса между уровнем качества образования и уровнем требований к абитуриентам и студентам. Анализ финансовых показателей позволяет определить, сумело ли руководство вуза выдержать баланс между этими разнонаправленными стимулами.

Так как образовательные учреждения могут обладать спецификой, связанной с реализуемыми ими направлениями или специальностями образовательных программ, индикаторы, контролируемые в процессе оценки качества образования, зачастую дополняются общими сведениями о работе вуза, что также может быть актуально для России в свете перехода к показателям аккредитационного мониторинга [3]. К ним относится набор переменных, используемых для категоризации вуза или направления подготовки и обозначения контекста их работы и позволяющие получить общее представление о нём.

Необходимо также отметить, что аккредитационный мониторинг вузов является первой в российской практике попыткой формализовать короткий перечень измери-

³ Испания, Швейцария, Бельгия, Германия, Молдова, Италия, Хорватия, Франция, Кипр, Казахстан, Чехия, Голландия, Норвегия, Исландия, Литва, Швеция.

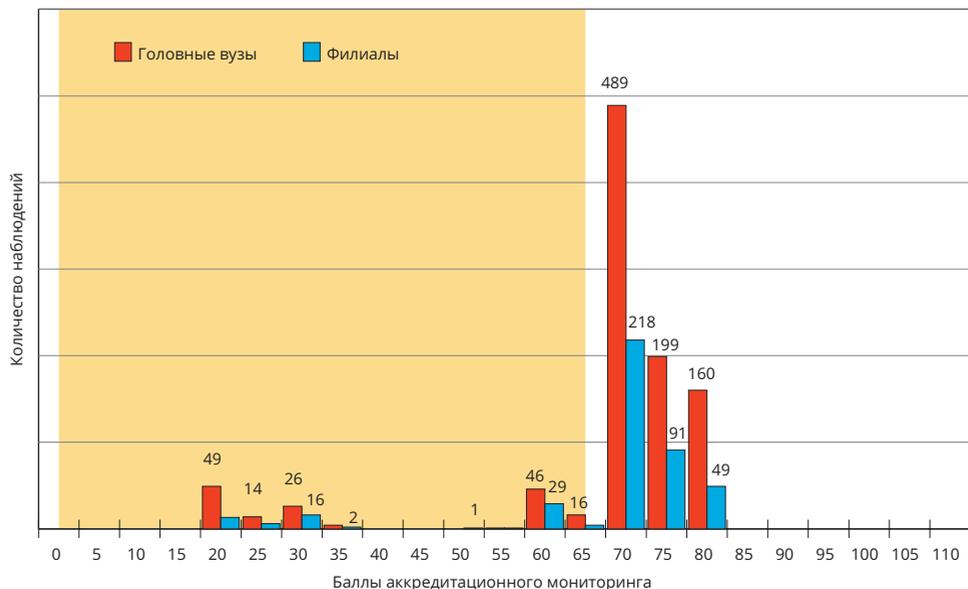


Рис. 1. Распределение вузов – объектов наблюдения в зависимости от «полученных» баллов аккредитационного мониторинга

Fig. 1. Distribution of universities – objects of observation depending on the “received” points of accreditation monitoring

Примечания:

1. Источники статистических данных: Мониторинг высшего образования⁴ и ФГИС «Единый реестр проверок»⁵.

2. Показатели №3 и 8 на исследуемом временном промежутке не могли быть оценены. Таким образом, максимально возможное количество баллов составило 80 баллов вместо 110 баллов.

Notes:

1. Data: the Monitoring of Higher Education and the FSIS “Unified Register of Inspections”.

2. Indicators №№ 3 and 8 in analyzed time period cannot be assessed. Thus, the maximum possible score was 80 points instead of 110 points.

мых показателей, которые могли бы использоваться для принятия решений в контроле образовательной деятельности, так как до этого аккредитация проводилась на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов, которые также связывались с профессиональными стандартами [1]. При этом менее чем за год (с 1 марта 2022 года) применения аккредитационного мониторинга был выявлен ряд содержательных проблем:

1) необходимость пояснения состава отдельных показателей аккредитационного мониторинга, таких как внутренняя система оценки качества [2];

2) обеспечение полноты показателей оценки качества [1; 2];

3) необходимость учитывать специфику вузов [3];

4) обеспечение преемственности моделей регламентации образовательной деятельно-

⁴ Мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения 03.03.2022).

⁵ ФГИС «Единый реестр проверок». Данные по проверкам Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. Режим доступа: <https://proverki.gov.ru/portal/public-open-data> (дата обращения 04.03.2022).

Таблица 2

Table 2

Система показателей аккредитационного мониторинга*

System of indicators for accreditation monitoring

№	Показатель	Значение критерия	Количество баллов	Показатель, доступный для оценки	Источник данных	Смещение оценки
1	Средний балл ЕГЭ; очная форма обучения, бакалавриат и специалитет	< 60 60 – 65 ≥ 66	0 5 10	Средний балл ЕГЭ; все формы обучения, бакалавриат, специалитет и магистратура	Мониторинг высшего образования	Левостороннее; оценка снизу
2	Наличие электронной информационной образовательной среды	нет есть	0 10	Наличие нарушения п. 7.1.2 ФГОС ВО (п. 6.3 или п. 7.3 или п. 7.17 и п. 7.19 ФГОС ВО, п. 6.3 ГОС ВПО)	ФГИС «ЕРП»	Оценка сверху
3	Доля обучающихся, успешно завершивших обучение (% от числа поступивших)	< 50 50 – 69 ≥ 70	0 5 10	Доля обучающихся, успешно завершивших обучение (% от числа поступивших)	нет	
4	Доля выпускников, выполнивших обязательства по договорам о целевом обучении (% от общего числа договоров)	< 30 30 – 49 ≥ 50	0 5 10	Наличие нарушения Порядка заключения и расторжения договора о целевом приеме и договора о целевом обучении (ув. постановлением Правительством РФ от 27.11.13 N1076)	ФГИС «ЕРП»	Правостороннее; эффект смещения незначителен
5	Доля НПР, имеющих учёную степень (% от численности работников)	< 50 50 – 59 ≥ 60	0 5 20	Доля ППС, имеющих учёные степени и доля научных работников, имеющих учёные степени (% от соответствующей численности)	Мониторинг высшего образования	Правостороннее; оценка сверху
6	Доля работников, деятельность которых связана с профилем реализуемой образовательной программы (% от численности работников)	не соответствует ФГОС соответствует ФГОС	0 20	Наличие нарушения п. 7.2 ФГОС ВО (п. 6.2 ФГОС ВО, п. 7.16 ГОС ВПО)	ФГИС «ЕРП»	Правостороннее; оценка сверху
7	Наличие внутренней системы оценки качества образования	нет есть	0 10	Наличие нарушения п. 8.5 ФГОС ВО	ФГИС «ЕРП»	Оценка сверху
8	Доля выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года (% от численности выпускников)	< 50 50 – 74 ≥ 75	0 10 20	Доля выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года (% от численности выпускников)	Мониторинг трудоустройства выпускников	Эффект смещения отбора

* *Источники статистических данных:* Мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.miscedu.ru/?m=uro> (дата обращения 03.03.2022); ФГИС «Единый реестр проверок». Данные по проверкам Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. Режим доступа: <https://proverki.gov.ru/portal/public-open-data> (дата обращения 04.03.2022); Мониторинг трудоустройства выпускников вузов. Режим доступа: <https://vo.graduate.edu.ru/> (дата обращения 14.03.2022).

сти и использование информации альтернативных инструментов оценки качества [1; 4; 5].

Аккредитационный мониторинг

Появление аккредитационного мониторинга как некоторого интегрального показателя для принятия решений о необходимости дополнительной проверки вуза, как уже отмечалось выше, формализовало переход к риск-ориентированному подходу в контроле и надзоре за образовательной деятельностью. Имеющиеся статистические данные позволяют оценить результаты использования установленного критерия и соответствующую эффективность отбора вузов, подлежащих проверке.

Для целей осуществления аккредитационного мониторинга Приказом Минобрнауки № 1094 утверждены восемь показателей (Таблица 2). Максимально возможное для получения в данной системе показателей количество баллов составляет 110 баллов, минимальное пороговое – 70 баллов. При этом для каждого показателя установлено в соответствие количество баллов, которое может быть получено вузом.

В таблице 2 также указаны фактические показатели, оценка которых возможна на имеющихся в открытом доступе статистических данных за период 2015–2019 гг., а также соответствующий источник данных и комментарии относительно точности получаемых с их помощью оценок.

На *рисунке 1* представлено распределение вузов в зависимости от баллов, которые могли быть ими получены в условиях применения установленных показателей в период 2014–2021 гг.

Данные рисунка 1 свидетельствуют о том, что абсолютное большинство вузов – объектов мониторинга (около 84%) достигли минимального значения в 70 баллов, а 17% из них приблизились к максимально возможному значению (в данном варианте оценки) в 80 баллов. В то же время выделяется группа вузов (около 130), не прошедших пороговое значение, большая часть которых набирает

около 20–30 баллов⁶. В то же время в числе вузов, однозначно не прошедших аккредитационный мониторинг (набравших менее 60 баллов), наблюдается высокая доля негосударственных (частных) вузов, немалая доля филиалов крупных вузов, а также – некоторые очень узкоспециализированные вузы (например, музыкальные, педагогические и лингвистические).

Необходимо также отметить несколько существенных особенностей имеющихся данных и проведенной оценки. Во-первых, имеется множество примеров вузов, набравших 20–30 баллов в 2015 г., в отношении которых позже проводились контрольно-надзорные мероприятия (далее – КНМ), направленные на проверку исполнения предписаний и устранения нарушений. Такие вузы в большинстве своём в дальнейшем при оценке в 2017–2021 гг. набирали 70 и более баллов, что может свидетельствовать об эффективности государственного контроля с точки зрения повышения добросовестности вузов⁷.

Во-вторых, из-за смещений оценки вследствие ограниченности данных невозможно провести анализ эффективности аккредитационного мониторинга как инструмента выявления «добросовестных» вузов. То есть существует ненулевая вероятность того, что некоторые вузы, набравшие по оценкам показателей мониторинга 70 и более баллов, на самом деле характеризуются достаточно высокой вероятностью нарушений обязательных требований. При этом хотелось бы, чтобы аккредитационный мониторинг как

⁶ То есть даже при доступности для оценки всех показателей, максимальное значение «дополнительных» баллов от которых составляет 30 баллов, указанная группа вузов могла бы достичь только 50–60 баллов и не преодолела бы минимально установленное значение.

⁷ Однако такие изменения также могут являться признаками подверженности манипуляциям показателей, отобранных для проведения аккредитационного мониторинга, или субъективности их оценки.

инструмент принятия решений обладал высокой эффективностью, т. е. позволял выбирать для проверки вузы, в которых действительно были нарушения, минимизируя при этом число проверяемых вузов, соблюдающих обязательные требования.

Повышение точности оценки баллов аккредитационного мониторинга, а также повышение эффективности его использования в качестве инструмента отбора вузов для проведения проверки (вузов категории высокого риска), может быть достигнуто путём изменения набора индикаторов, подлежащих оценке, или изменения самого подхода к проведению оценки вузов. Соответствующим изменением может являться замена некоторых из показателей на более формализованные или включение дополнительных показателей, потенциально являющихся хорошими индикаторами риска, но в настоящий момент не подлежащих оценке в рамках процедуры проведения аккредитационного мониторинга.

Моделирование склонности к нарушениям

Оценка баллов аккредитационного мониторинга не всегда точно и полно определяет перечни добросовестных и недобросовестных вузов – возможны ошибки включения и исключения. Повысить качество предсказательной способности аккредитационного мониторинга можно посредством замены некоторых показателей, использования легко верифицируемых аналогов или расширения перечня показателей.

Для этого необходимо провести анализ взаимосвязи склонности вузов к риску (к нарушению обязательных требований) с их наблюдаемыми характеристиками. Склонность к риску может определяться также неявно, например, присвоением некоторой «категории риска». Определение категорий риска вузов на практике может быть осуществлено посредством их кластеризации. В качестве критериев кластеризации используются число проверок в отношении вуза за рассматриваемый период и количе-

ство выявленных нарушений. Характеристика «количество нарушений» в свою очередь может быть представлена более чем одним показателем, а именно: (1) количество нарушений (с содержательной формулировкой); (2) количество нарушенных законов и нормативных правовых актов; (3) количество нарушенных обязательных требований (отдельных положений НПА).

Анализ теоретической концепции риск-ориентированного подхода к контрольно-надзорной деятельности, а также существующая нормативно-правовая база в данной сфере, свидетельствует о том, что:

- 1) необходимо выделить минимум две категории риска;
- 2) каждая категория должна быть непустой, т. е. включать в себя достаточное количество объектов;
- 3) категория высокого риска не должна быть самой широкой из выделенных, так как это (1) может свидетельствовать об использовании слишком строгих критериев; (2) может приводить к повышению административной нагрузки; а (3) ресурсы контрольно-надзорных органов на проведение проверок – ограничены;
- 4) оптимальное количество категорий – три, включая «среднюю», что необходимо для обеспечения правильной идентификации вузов, которые по объективным признакам не могут быть включены в группу добросовестных или недобросовестных.

В настоящей работе внимание сосредоточено на выделении и моделировании именно двух категорий риска, что обусловлено как теоретически – снижение числа групп вузов позволяет совершать меньшее количество ошибок при их делении на эти группы, так и практически – с точки зрения минимизации критерия суммы квадратов ошибок (Within Cluster Sum of Squares (WCSS)), величина которого снижается по мере роста количества кластеров.

В случае использования двух критериев кластеризации вузов – число проверок и количество нарушений – категории риска и их распределение по рассматриваемым крите-

Таблица 3

Теоретическое распределение категорий риска по двум критериям – число проверок и количество нарушений

Table 3

Theoretical distribution of risk categories by two criteria – the number of inspections and the number of violations

Категория риска		Число проверок	
		ниже среднего	выше среднего
Количество нарушений	ниже среднего	(2) ниже средней	(1) низкая
	выше среднего	(3) выше средней	(4) высокая

риям могут быть определены теоретически (Таблица 3). Чем больше число проверок в отношении одного вуза за весь рассматриваемый период, тем больше доступно информации о склонности данного вуза к риску – к нарушению обязательных требований. Таким образом, если число проверок в отношении вуза достаточно высоко, то такой вуз с большим количеством нарушений относится к категории наибольшего риска из всех возможных, а вуз с относительно низким количеством нарушений – к категории самого низкого риска. Если же число проверок в отношении вуза мало, то информации о его склонности к нарушениям может оказаться недостаточно, и такой вуз следует отнести к категории среднего риска. Однако по-прежнему более рискованным должен считаться вуз с относительно большим количеством нарушений.

Результаты кластеризации вузов, однако, не позволяют выделить по имеющимся статистическим данным четыре таких категории риска. Выделение четырёх кластеров (один из ранее определённых оптимальных вариантов количества кластеров в данном случае) приводит к тому, что более детализировано определяется категория среднего риска. При этом предварительно определённая категория низкого риска оказывается пустой (Таблица 4).

Таким образом, переход от четырёх кластеров к меньшему их числу практически не подвергается искажениям, перераспределение наблюдений происходит в основ-

ном внутри категории среднего риска. Отсюда можно сделать вывод, что выделение двух кластеров представляется наиболее оптимальным, так как удовлетворяет ранее описанным условиям выделения категорий риска и, предположительно, может способствовать достаточно высокой точности прогноза.

Содержательное наименование категорий риска, соответствующих выделенным кластерам, в данном случае следует определять по результатам, и оно будет не полностью соответствовать теоретическому предположению (категория риска «ниже средней» должна быть переопределена как категория наименьшего риска).

На основании результатов кластеризации вузов, для которой оптимальное количество – два кластера, была введена новая переменная «Категория риска», которая имеет бинарный характер и принимает значение «0», если категория риска низкая, т. е. вузы, отнесённые к данной категории, могут считаться добросовестными с точки зрения соблюдения обязательных требований, и значение «1» – в ином случае, т. е. если вузы склонны к совершению нарушений.

Следующим шагом анализа является непосредственное эконометрическое моделирование связи склонности вуза к нарушениям обязательных требований с его наблюдаемыми характеристиками. Для этого были построены и оценены регрессионные модели двух основных типов: (1) модели бинарного

Таблица 4

Результаты кластеризации с использованием двух критериев – число проверок и показатели количества нарушений

Table 4

Results of clustering using two criteria – the number of inspections and indicators of the number of violations

Категория риска	Низкая	Средняя			Высокая
		ниже средней	выше средней		
Количество кластеров – 4					
Номер кластера	–	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4
Количество наблюдений	–	528	335	130	47
Число проверок	–	–0,12	–0,23	–0,18	3,46
Количество нарушений	–	–0,66	0,30	1,80	0,31
Количество нарушенных НПА	–	–0,75	0,50	1,70	0,18
Количество нарушенных ОТ	–	–0,62	0,25	1,76	0,27
Количество кластеров – 3					
Номер кластера	–	№ 1	№ 2	№ 3	
Количество наблюдений	–	685	306	49	
Число проверок	–	–0,14	–0,23	3,38	
Количество нарушений	–	–0,51	1,08	0,32	
Количество нарушенных НПА	–	–0,54	1,18	0,18	
Количество нарушенных ОТ	–	–0,48	1,04	0,28	
Количество кластеров – 2					
Номер кластера	–	№ 1	–	№ 2	
Количество наблюдений	–	701	–	339	
Число проверок	–	–0,03	–	0,05	
Количество нарушений	–	–0,51	–	1,06	
Количество нарушенных НПА	–	–0,54	–	1,13	
Количество нарушенных ОТ	–	–0,49	–	1,01	

Примечание: Приведены средние значения для стандартизированных переменных, используемых для кластеризации.

Note: Here are the averages for the standardized variables used for clustering.

выбора, в которых зависимая переменная – определённая на предыдущем этапе категория риска, (2) модели, в которых зависимая переменная непрерывная – количество нарушений, и которые учитывают цензурирование выборки (в нуле).

Результаты оценивания таких моделей представлены в *таблице 5*. В качестве объясняющих показателей были отобраны определённые характеристики вузов, представленные в мониторинге деятельности вузов. В их число входят, помимо прочего, по-

Таблица 5

Результаты оценивания моделей

Table 5

Models evaluation results

Зависимая переменная	Количество нарушений ОТ	Категория риска
Вид модели	с учётом цензурирования (тобит)	бинарного выбора (логит)
Средний балл ЕГЭ, ед.:		
линейная составляющая	0,3443 ** (0,1522)	0,0344 ** (0,0144)
квадратичная составляющая	-0,0043 ** (0,0020)	-0,0006 *** (0,0002)
Численность ППС, удельная на одного студента очной формы обучения, чел./ чел. (логарифм)	-0,3338 (1,1556)	-0,1312 (0,1014)
Количество публикаций, удельное на 100 НПР, ед.	-0,0026 (0,0019)	-0,0002 (0,0002)
Численность научных работников, чел. (логарифм)	1,2455 (1,0143)	0,0778 (0,0902)
Доля научных работников, имеющих учёные степени:		
(1) от 20% до 80%	-5,8046 ** (2,7552)	-0,5628 ** (0,2365)
(2) 80% и более	-5,9262** (2,3429)	-0,2310* (0,1945)
Доходы от научной деятельности вуза, тыс. руб. (логарифм)	-3,9173 ** (1,8415)	-0,2209 (0,1631)
Доля доходов вуза из внебюджетных источников:		
(1) от 40% до 80%	12,4936 (29,2937)	3,7168 (2,6625)
(2) 80% и более	-48,0903 ** (24,3970)	-4,0229 * (2,1378)
Доходы от научной деятельности * Доля доходов из внебюджетных источников (1)	-0,9478 (2,1501)	-0,2777 (0,1986)
Доходы от научной деятельности * Доля доходов из внебюджетных источников (2)	4,1359 ** (1,9336)	0,3186 * (0,1700)
Филиал (фиктивная переменная, «0» – нет, «1» – да)	-45,8213 (32,0426)	-3,9811 (3,1339)
Эффекты взаимодействия:		
Филиал * Численность научных работников	-1,1642 (4,2519)	-0,4819 (0,5445)
Филиал * Доля научных работников, имеющих учёные степени (1)	8,3502 (7,2724)	0,9054 (0,7059)
Филиал * Доля научных работников, имеющих учёные степени (2)	-2,0643 (4,2460)	-0,2733 (0,4061)
Филиал * Доля доходов вуза из внебюджетных источников (1)	-7,4145 (46,5286)	-2,0242 (4,5732)

Продолжение Таблицы 5.

Зависимая переменная	Количество нарушений ОТ	Категория риска
Филиал * Доля доходов вуза из внебюджетных источников (2)	108,5352 * (44,7777)	9,5100 ** (4,2693)
Филиал * Доходы от научной деятельности * Доля доходов из внебюджетных источников (1)	0,5735 (3,8811)	0,1317 (0,3888)
Филиал * Доходы от научной деятельности * Доля доходов из внебюджетных источников (2)	-9,7009 ** (4,0021)	-0,8178 ** (0,3839)
Константа	58,4929 ** (22,9470)	1,8808 (2,0177)

Примечания: 1) стандартные ошибки указаны в скобках; 2) уровни значимости: «*» – 10%, «**» – 5%, «***» – 1%.

Notes: 1) standard errors are in parentheses; 2) significance levels: * – 10%, ** – 5%, *** – 1%.

Таблица 6

Оценка точности прогноза модели бинарного выбора

Table 6

Evaluation of the goodness of prediction of the binary choice model

	Категория риска	Фактические значения		
		0 «низкий»	1 «высокий»	всего
Логит-модель, прогнозные значения	0 «низкий»	861	246	1107
	1 «высокий»	122	72	194
	всего	983	318	1301
		Общая доля верных предсказаний – 71,71%		

казатели, используемые и при оценке баллов аккредитационного мониторинга: средний балл ЕГЭ студентов, принятых на обучение, и доля научных работников, имеющих учёную степень. Также были включены в рассмотрение фиктивная переменная, указывающая на то, является ли вуз филиалом, и эффекты взаимодействия этой переменной с некоторыми характеристиками научной деятельности вузов⁸.

Результаты оценивания эконометрических моделей свидетельствуют о достаточно устойчивой связи количества нарушений и категории риска вузов с некоторыми из рассматриваемых характеристик. Так, например, чем выше в вузе доля научных ра-

ботников, имеющих учёную степень, тем меньше вероятность попадания данного вуза в категорию «нарушителей» и тем меньше количество нарушений обязательных требований будет выявлено в случае его проверки. Также относительно большое количество нарушений и вероятность попадания в категорию более высокого риска значимо (хотя и нелинейно) связаны со средним баллом ЕГЭ обучающихся в данном вузе. Эти результаты являются дополнительным подтверждением обоснованности включения оценки таких индикаторов в процедуру аккредитационного мониторинга.

Однако, результаты оценивания моделей свидетельствуют также о возможности использования в качестве индикаторов риска (склонности к нарушениям) некоторых наблюдаемых характеристик научной деятельности образовательной организации.

⁸ В предположении, что научная деятельность (её наличие, объёмы и результаты) отличает головные вузы от филиалов в большей степени, чем образовательная деятельность.

Несмотря на то, что показатель доходов от научной деятельности не является значимым в оценённой модели бинарного выбора, его значимое влияние наблюдается при оценке эффектов взаимодействия (совместного влияния) с такими факторами как доля доходов из внебюджетных источников и принадлежность образовательной организации к филиальной сети некоторого вуза⁹. Также значимая связь обнаруживается для некоторых финансовых показателей вузов, причём эта связь более значима для филиалов.

При оценке прогнозной силы модели бинарного выбора доля верно определённых категорий риска напрямую зависит от того, какое значение вероятности будет выбрано в качестве «порогового». Классическим вариантом является значение вероятности 0,5 (теоретического среднего), т. е., если оценённая вероятность попадания вуза в категорию высокого риска превышает это значение $\hat{p}_i \geq \bar{p} = 0,5$, вуз считается принадлежащим категории высокого риска, и наоборот. В данном случае, пороговое значение на уровне теоретического среднего является слишком высоким: при его использовании категория высокого риска оказывается практически пустой. Использование других вариантов порогового значения может улучшить качество прогноза модели за счёт повышения доли верных предсказаний значения «1» зависимой переменной. Ещё одним, довольно распространённым, вариантом порогового значения является выборочное среднее, в данном случае это значение составляет $\hat{p}_i \geq \bar{p} \equiv 0,32$, и его использование представляется наиболее оптимальным.

Оценка точности прогноза значений категории риска представлена в *таблице 6*. Общая доля верных предсказаний достаточно

высока – более 70%, однако точность предсказания категории высокого риска составляет только около 23%.

Тем не менее, при совместном использовании результатов обеих представленных моделей может быть построена достаточно эффективная система отбора вузов, подлежащих проверке. В порядке первой очереди проверки следует проводить в отношении всех вузов, отнесённых моделью бинарного выбора к категории высокого риска, а далее осуществлять проверки в отношении вузов, стоящих выше в списке, ранжированном по увеличению прогнозного количества нарушений, построенного с использованием модели с непрерывной зависимой переменной.

Выводы и рекомендации

В настоящий момент в системе оценки качества высшего образования в России индикаторы в основном используются для оценки соответствия обязательным требованиям. Однако при переходе к риск-ориентированному подходу могут быть выделены также индикаторы риска, оценка которых может быть использована для принятия решения о необходимости проведения проверки в рамках государственного контроля качества.

Система аккредитационного мониторинга, принятая в 2021 г. и введённая в действие в 2022 г., выделяет несколько основных индикаторов «добросовестности» вузов и позволяет косвенно оценить качество их образовательной деятельности. Однако эффективность использования аккредитационного мониторинга в качестве инструмента определения категории риска вуза может быть повышена путём улучшения состава его показателей.

Проведённый количественный анализ связи склонности вуза к риску (к нарушению обязательных требований) с его наблюдаемыми характеристиками позволяет выделить также некоторые дополнительные показатели, которые могут быть использованы в качестве индикаторов риска. Среди таких показателей в первую очередь

⁹ При этом в тобит-модели показатель доходов от научной деятельности вуза отрицательно статистически связан с количеством нарушений в нём.

могут быть выделены характеристики научной деятельности вузов, такие как: общая численность научных работников, доля таких работников, имеющих учёные степени, а также количество публикаций и доходы вузов от научно-исследовательской деятельности. Дополнение аккредитационного мониторинга предложенными индикаторами может повысить точность оценки рисков нарушения обязательных требований вузами.

Также было показано, что для повышения эффективности отбора вузов, подлежащих проверке, можно использовать прогнозирование по более чем одному показателю склонности вузов к риску – например, по количеству нарушений и категории риска. Причём один из показателей – количество нарушений обязательных требований – является более изменчивым и несёт в себе историю предыдущих оценок, а другой – категория риска – может считаться более постоянным во времени, но в то же время может быть определён разными способами.

Литература

1. *Свечникова В.В.* Эволюция правового регулирования государственной аккредитации образовательной деятельности в России // Административное и муниципальное право. 2022. № 4. С. 34–50. DOI: 10.7256/2454-0595.2022.4.39233
2. *Жевлакович С.С.* К вопросу о новых аккредитационных показателях по образовательным программам высшего образования // Вестник экономической безопасности. 2022. № 3. С. 318–325. DOI: 10.24412/2414-3995-2022-3-318-325
3. *Никифорова А.Х.* Перспективы применения новых аккредитационных показателей в транспортных вузах РФ // Материалы пула научно-практических конференций. 2022. С. 432–436. EDN LMDDSB.
4. *Горячко В.В., Зернов В.А., Дарда И.В.* Международные рейтинги и государственная аккредитация: единство целей и различие подходов // Высшее образование сегодня. 2022. № 3–4. С. 13–21. DOI: 10.18137/RNU. HET.22.03-04.P.013
5. *Рубин Ю.Б., Соболева Э.Ю.* Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии // Высшее образование в России. 2021. № 3. С. 26–42. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42
6. *Prakash G.* Quality in higher education institutions: insights from the literature // The TQM Journal. 2018. Vol. 30. № 6. P. 732–748. DOI: 10.1108/TQM-04-2017-0043
7. *Sunder V.M.* Constructs of quality in higher education services // International Journal of Productivity and Performance Management. 2016. Vol. 65. No. 8. P. 1091–1111. DOI: 10.1108/IJPPM-05-2015-0079
8. *Lindsay A.* Concepts of quality in higher education // Journal of Tertiary Educational Administration. 1992. Vol. 14. No. 2. P. 153–163. DOI: 10.1080/1036970920140203
9. *Liu O.L.* Value-added assessment in higher education: A comparison of two methods // Higher Education. 2011. Vol. 61. No. 4. P. 445–461. DOI: 10.1007/s10734-010-9340-8
10. *Cunba J.M., Miller T.* Measuring value-added in higher education: Possibilities and limitations in the use of administrative data // Economics of Education Review. 2014. Vol. 42. P. 64–77. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.06.001
11. *Camilleri M.A.* Using the balanced scorecard as a performance management tool in higher education // Management in Education. 2021. Vol. 35. No. 1. P. 10–21. DOI: 10.1177/0892020620921412
12. Tertiary Education for the Knowledge Society: Vol. 1 and Vol. 2. OECD, Paris. 2008. P. 259–324.
13. *Krcal A., Glass A., Tremblay K.* Monitoring and enhancing quality in higher education: developing a quality framework // In Glass A. (ed.), The State of Higher Education. OECD, Paris. 2014.
14. *Harvey L., Green D.* Defining Quality // Assessment and Evaluation in Higher Education. 1993. Vol. 18. No. 1. P. 9–34. DOI: 10.1080/0260293930180102
15. *Tasopoulou K., Tsiotras G.* Benchmarking towards excellence in higher education // Benchmarking: An International Journal. 2017. Vol. 24. No. 3. P. 617–634. DOI: 10.1108/BIJ-03-2016-0036
16. *Hides M.T., Davies J., Jackson S.* Implementation of EFQM excellence model self-assessment in the UK higher education sector – lessons learned from other sectors // The TQM magazine. 2004. Vol. 16. No. 3. P. 194–201. DOI: 10.1108/09544780410532936

17. Mok J.K. From nationalization to marketization: Changing governance in Taiwan's higher-education system // *Governance*. 2002. Vol. 15. No. 2. P. 137–159. DOI: 10.1111/1468-0491.00183
18. Sabney S., Banwet D.K., Karunes S. An integrated framework of indices for quality management in education: a faculty perspective // *The TQM journal*. 2008. Vol. 20. No. 5. P. 502–519. DOI: 10.1108/17542730810898467
19. Harvey L. Epistemology of quality // *Perspectives in education*. 2007. Vol. 25. No. 3. P. 1–13. URL: <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202007%20Epistemology%20of%20Quality.pdf> (дата обращения: 03.03.2022).
20. Koedel C., Mihaly K., Rockoff J.E. Value-added modeling: A review // *Economics of Education Review*. 2015. Vol. 47. P. 180–195. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.01.006
21. Loukkola T., Peterbauer H., Gover A. Exploring higher education indicators. European University Association. 2020. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/indicators%20report.pdf> (дата обращения: 03.03.2022).
- Благодарности.** Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.
- Статья поступила в редакцию 26.12.2022
Принята к публикации 23.01.2023

References

1. Svechnikova, V.V. (2022). The Evolution of Legal Regulation of State Accreditation of Educational Activities in Russia. *Administrativnoye i munitsipal'noye pravo = Administrative and Municipal Law*. No. 4, pp. 34–50, doi: 10.7256/2454-0595.2022.4.39233 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Zhevlakovich, S.S. (2022). On the Issue of New Accreditation Indicators for Educational Programs of Higher Education. *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti = Bulletin of Economic Security*. No. 3, pp. 318–325, doi: 10.24412/2414-3995-2022-3-318-325 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Nikiforova, L.Kh. (2022). [Prospects for the Use of New Accreditation Indicators in Transport Universities of the Russian Federation]. In: *Materialy pula nauchno-prakticheskikh konferentsiy* [Materials of the Pool of Scientific and Practical Conferences]. Pp. 432–436. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47912295> (accessed 03.03.2022). (In Russ.).
4. Goryachko, V.V., Zernov, V.A., Darda, I.V. (2022). International Ratings and State Accreditation: Common Goals and Different Approaches. *Vyssbeye obrazovaniye segodnya = Higher education today*. No. 3–4, pp. 13–21, doi: 10.18137/RNU.HET.22.03–04.P.013 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Rubin, Yu.B., Soboleva, E.Yu. (2021). Independence of Higher Education Quality Assurance: Criteria, Principles, Realities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 26–42, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Prakash, G. (2018). Quality in Higher Education Institutions: Insights from the Literature. *The TQM Journal*. Vol. 30, no. 6, pp. 732–748, doi: 10.1108/TQM-04-2017-0043
7. Sunder, V.M. (2016). Constructs of Quality in Higher Education Services. *International Journal of Productivity and Performance Management*. Vol. 65, no. 8, pp. 1091–1111, doi: 10.1108/IJPPM-05-2015-0079
8. Lindsay, A. (1992). Concepts of Quality in Higher Education. *Journal of Tertiary Educational Administration*. Vol. 14, no. 2, pp. 153–163, doi: 10.1080/1036970920140203
9. Liu, O.L. (2011). Value-added Assessment in Higher Education: A Comparison of Two Methods. *Higher Education*. Vol. 61, no. 4, pp. 445–461, doi: 10.1007/s10734-010-9340-8
10. Cunha, J.M., Miller, T. (2014). Measuring Value-added in Higher Education: Possibilities and Limitations in the Use of Administrative Data. *Economics of Education Review*. Vol. 42, pp. 64–77, doi: 10.1016/j.econedurev.2014.06.001

11. Camilleri, M.A. (2021). Using the Balanced Scorecard as a Performance Management Tool in Higher Education. *Management in Education*. Vol. 35, no. 1, pp. 10-21, doi: 10.1177/0892020620921412
12. Tertiary Education for the Knowledge Society: Vol. 1 and Vol. 2. (2008). OECD, Paris. Pp. 259-324.
13. Krcal, A., Glass, A., Tremblay, K. (2014). Monitoring and Enhancing Quality in Higher Education: Developing a Quality Framework. In: Glass A. (ed.), *The State of Higher Education*. OECD, Paris.
14. Harvey, L., Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 18, no. 1, pp. 9-34, doi: 10.1080/0260293930180102
15. Tasopoulou, K., Tsiotras, G. (2017). Benchmarking Towards Excellence in Higher Education. *Benchmarking: An International Journal*. Vol. 24, no. 3, pp. 617-634, doi: 10.1108/BIJ-03-2016-0036
16. Hides, M.T., Davies, J., Jackson, S. (2004). Implementation of EFQM Excellence Model Self-assessment in the UK Higher Education Sector—lessons Learned from Other Sectors. *The TQM magazine*. Vol. 16, no. 3, pp. 194-201, doi: 10.1108/09544780410532936
17. Mok, J.K. (2002). From Nationalization to Marketization: Changing Governance in Taiwan's Higher-education System. *Governance*. Vol. 15, no. 2, pp. 137-159, doi: 10.1111/1468-0491.00183
18. Sahney, S., Banwet, D. K., Karunes, S. (2008). An Integrated Framework of Indices for Quality Management in Education: a Faculty Perspective. *The TQM Journal*. Vol. 20, no. 5, pp. 502-519, doi: 10.1108/17542730810898467
19. Harvey, L. (2007). Epistemology of Quality. *Perspectives in Education*. Vol. 25, no. 3, pp. 1-13. Available at: <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202007%20Epistemology%20of%20Quality.pdf> (accessed 03.03.2022).
20. Koedel, C., Rockoff, J.E. (2015). Value-added Modeling: A Review. *Economics of Education Review*. Vol. 47, pp. 180-195, doi: 10.1016/j.econedurev.2015.01.006
21. Loukkola, T., Peterbauer, H., Gover, A. (2020). Exploring Higher Education Indicators. European University Association. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/indicators%20report.pdf> (accessed 03.03.2022).

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

*The paper was submitted 26.12.2022
Accepted for publication 23.01.2023*

Совершенствование системы управления цифровой инфраструктурой университета: практика сетевого анализа

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-61-79

Азаров Артур Александрович – канд. тех. наук, вед. науч. сотрудник Центра политических исследований, ORCID: 0000-0003-3240-597X, artur-azarov@yandex.ru

Бродовская Елена Викторовна – д-р полит. наук, гл. науч. сотрудник Центра политических исследований, профессор Департамента политологии, ORCID: 0000-0001-5549-8107, brodovskaya@inbox.ru

Лукушин Владимир Андреевич – лаборант-исследователь Центра политических исследований, ORCID: 0000-0001-6185-303X, valukushin@fa.ru

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия
Адрес: 125167, Москва, Ленинградский пр-т, 49/2

Аннотация. В статье представлены результаты прикладного исследования, направленные на выработку актуальных подходов к решению проблемы дисфункциональности цифровых инфраструктур университетов в социальных медиа. В условиях масштабных процессов цифровизации и сетевизации современного общества учреждения высшего образования сталкиваются с новыми вызовами, угрожающими их дальнейшей устойчивости и снижающими их конкурентоспособность. В качестве возможного решения данной проблемы авторы предлагают комплексное изучение сетевых структур университетов в социальных медиа и дальнейшее внедрение актуальных практик управления онлайн-профилями и цифровыми сообществами. Посредством применения метода социальных графов и автоматизированных инструментов обработки открытых цифровых данных определяется универсальный алгоритм построения и интерпретации полученных визуальных моделей. В статье рассмотрены базовые проблемы, с которыми сталкиваются современные университеты при развитии собственных цифровых структур, а также способы их решения, направленные на совершенствование системы управления цифровыми инфраструктурами, установление эффективной коммуникации с целевыми группами, консолидацию организационной структуры, развитие образовательных и научных сообществ, а также на продвижение университетского бренда. Предложенные интерактивные цифровые карты обладают высоким практическим потенциалом при внедрении в процесс управления вузами.

Ключевые слова: цифровые коммуникации, цифровая среда, социальные медиа, цифровизация университетов, цифровизация образования, социальный граф, цифровая инфраструктура, сетевой анализ

Для цитирования: Азаров А.А., Бродовская Е.В., Лукушин В.А. Совершенствование системы управления цифровой инфраструктурой университета: практика сетевого анализа // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 61–79. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-61-79

Improving the University Digital Infrastructure Management System: Practice of Social Network Analysis

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-61-79

Artur A. Azarov – Cand. Sci. (Technical Sciences), Principal Scientist, ORCID: 0000-0003-3240-597X, artur-azarov@yandex.ru

Elena V. Brodovskaya – Dr. Sci. (Political Science), Prof., Senior Scientist, ORCID: 0000-0001-5549-8107, brodovskaya@inbox.ru

Vladimir A. Lukushin – Research Assistant, ORCID: 0000-0001-6185-303X, valukushin@fa.ru
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
Address: 49/2, Leningradsky Prospect, Moscow, 125167, Russia

Abstract. This article presents the results of applied research aimed at developing topical approaches to solving the problem of dysfunctionality of universities' digital infrastructures in social media. In the context of the large-scale digitalization and networking processes of modern society, higher education institutions are faced with new challenges that threaten their further sustainability and reduce their competitiveness. As a possible solution to this problem, the authors propose a comprehensive study of university network structures in social media and further implementation of actual practices of online profile management and digital communities. By applying the method of social graphs and automated tools for processing open digital data, a universal algorithm for building and interpreting the resulting visual models is defined. The article substantiates the basic problems faced by modern universities in developing their own digital structures, as well as the ways to solve them, aimed at improving digital infrastructure management, establishing effective communication with target groups, consolidating the organizational structure, developing educational and scientific communities, and promoting the university brand. The proposed interactive digital maps have a high practical potential for direct implementation in the management process of the Russian universities.

Keywords: digital communications, digital environment, social media, digitalization of universities, digitalization of education, social graph, network architecture, network dimensions

Cite as: Azarov, A.A., Brodovskaya, E.V., Lukushin, V.A. (2023). Improving the University Digital Infrastructure Management System: Practice of Social Network Analysis. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 61-79, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-61-79 (In Russ., abstract in Eng.)

Введение

Цифровизация является глобальным трендом, охватывающим все сферы общественной жизни, в том числе сферу высшего образования. Формирование профессиональной культуры современных абитуриентов, студентов и выпускников вузов суще-

ственным образом отличается от поколения их предшественников: изменения затрагивают систему профориентации, образования, сопровождения карьеры. Всё это влияет на соответствующие цифровые среды и оказывает воздействие на профессиональную адаптацию молодёжи. Цифровая среда ста-

ла полноценным пространством для формирования представления о профессиональном будущем и продуктивных стратегиях поведения. При этом речь идёт как о формальных цифровых средах, создаваемых целенаправленно, так и о неформальных каналах коммуникации.

В условиях повышенной динамики процессов всеобщей цифровизации и сетевизации современные университеты сталкиваются с новыми вызовами и ограничениями, затрудняющими выстраивание качественного взаимодействия с целевыми группами в цифровом пространстве. Основная задача, стоящая перед менеджментом высших учебных заведений, заключается в обеспечении большого охвата аудитории и функциональности собственных цифровых инфраструктур, открывающих возможность конкуренции с разнообразными проектами онлайн-образования. Современные исследователи фиксируют значительные межпоколенческие различия в процессе коммуникации с представителями поколений Y и Z, составляющих ядро аудитории академических учреждений [1]. Необходимость обеспечения устойчивости цифровых инфраструктур университетов является стратегической задачей для государства в направлении защиты цифрового суверенитета, в связи с повышенной волатильностью социально-политических процессов и усиливающегося внешнего информационного давления на российский сегмент Интернета. Кроме того, актуальность исследования цифровых инфраструктур университетов обеспечивается текущей информационной повесткой, связанной с феноменом «цифровой миграции» интернет-пользователей, масштабными преобразованиями в структуре ежедневного веб-трафика и вынужденным ограничением доступа к популярным цифровым площадкам.

Задача совершенствования цифровых инфраструктур университетов формируется на основании всё более раннего использования современными детьми и подростками возможностей сети Интернет, которые уже

через несколько лет станут абитуриентами высших учебных заведений. Так, по данным социологов НИУ ВШЭ, практически 100% российских подростков ежедневно выходят в глобальную сеть; большинство молодых россиян проводят треть дня в социальных медиа: 40% – 4–8 часов, 34% – 1–4 часа, 15% – 8–12 часов, 6% – более 12 часов¹. Задачи цифровизации образования и построения цифровой экономики контрастируют с неудовлетворённостью молодёжи качеством цифровых сред: только 52% опрошенных считают достаточным уровень развития локальных цифровых инфраструктур и только 20% респондентов довольны качеством цифровых инфраструктур в учебных заведениях. При этом, по последним данным глобальных исследований, российские интернет-пользователи занимают лидирующие позиции в мире не только по ежедневному использованию социально-медийных площадок, но и по охвату их аудитории и разнообразию цифровых сервисов и инструментов².

Многолетние исследования цифровой среды ведущих отечественных университетов демонстрируют преобладание информирующих стратегий над коммуникативными, следствием чего является явная ограниченность процессов взаимодействия с целевыми группами, выступающими основными интересантами в деятельности вузов [2]. Более всего проблемы цифровых коммуникаций университетов проявляются в образовательной плоскости и выражаются в сложности определения студентами персональных образовательных треков, разработки современного учебно-методического сопровождения курсов для построения личных карьерных траекторий

¹ Цифровая экономика: 2022: краткий статистический сборник / Г.И. Абдрахманова, С.А. Васильковский, К.О. Вишневецкий и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2022. 124 с.

² Digital 2022: The Russian Federation. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-russian-federation> (дата обращения: 07.09.2022).

выпускников и в проблемах при повседневной коммуникации с преподавателями и руководством университетов [3]. Ещё более острой проблема цифровых коммуникаций университетов выглядит на фоне распространённых зарубежных практик. В частности, только 40% крупных российских вузов обеспечивают размещение учебных и учебно-методических материалов, а также иных следов учебного процесса в цифровой среде, в то время как в крупнейших иностранных вузах этот показатель близок к 100%. Минимальными остаются показатели представленности персонифицированных кабинетов и страниц студентов, абитуриентов и выпускников на официальных сайтах и в социально-медийном пространстве российских университетов, а также в открытой информации об учебных кейсах и научно-исследовательских треках [4].

Рассмотренные обстоятельства свидетельствуют о важности внедрения в управление образовательными организациями высшего образования новых стандартов и практик цифрового управления. Одним из первых шагов в данном направлении является построение своеобразной «цифровой карты», модели представленности ключевых групп университета в виртуальном пространстве. Построение подобной модели, отражающей масштаб и структуру внутренних связей, представляется базовым этапом в развитии цифровой инфраструктуры вуза, продвижении бренда университета в социальных медиа, формировании собственной экосистемы и целого ряда других перспективных направлений развития современной образовательной организации. В настоящей работе представлены результаты прикладного исследования, включающие моделирование и анализ виртуальной структуры крупного российского вуза, направленные на формирование общих рекомендаций по решению проблем в сфере управления цифровой инфраструктурой университетов и совершенствованию данного процесса возможностями сетевого анализа.

Обзор современных исследований

Проблема определения эффектов применения цифровых и сетевых инструментов в сфере высшего образования остаётся весьма дискуссионной. В самом начале активного распространения разнообразных инструментов цифровой коммуникации отмечалось преимущественно их негативное влияние на академические результаты студентов, производительность преподавателей и научных работников [5]. Однако с увеличением динамики развития технологий, расширения спектра цифровых ресурсов, а также повсеместного использования онлайн-площадок в научно-образовательных целях взгляд на их внедрение в высшей школе кардинально меняется. В частности, отмечается, что цифровое пространство позволяет совершенствовать учебную и научную коммуникацию, даёт возможность мгновенно обмениваться информацией и разнообразными данными [6]. Современные исследователи всё чаще высказывают мнение о том, что представить актуальное образование или научно-исследовательскую деятельность без системного использования новых медиа практически невозможно. На основе изученной литературы выделены основные проблемы, с которыми сталкиваются современные университеты при выстраивании собственной цифровой инфраструктуры.

Одним из самых распространённых в отечественной академической среде барьеров для комплексной цифровизации университетов является неполное понимание руководством вузов собственного потенциала и игнорирование административными структурами имеющихся информационно-коммуникационных ресурсов, грамотное использование которых позволило бы организовать эффективную систему взаимодействия с целевыми группами [7; 8]. В этом случае процессы сетевизации университетской организационной структуры и проведение своеобразного цифрового аудита становятся первоочередными и предшествуют циф-

ровизации образовательных практик, обновлению материально-технической базы, выстраиванию ИТ-архитектуры и иных соответствующих мер. В действительности цифровые технологии и социальные медиа могут выступать в качестве формальных инструментов цифровизации вузов во внутренних стратегиях, планах и дорожных картах, но не использоваться в реальной практике для решения актуальных задач цифровой трансформации [9].

Трудности в определении структуры цифровых коммуникаций акторов, аффилированных с университетами в социальных медиа, приводят к слабой управляемости информационных потоков, отражающих деятельность вуза, и низкой субъектности университета внутри пространства межстуденческого и межпреподавательского цифрового взаимодействия. В таком случае университеты не представлены внутри этих пользовательских связей и не способны влиять на процессы цифровой коммуникации студентов и сотрудников. В то же время плотные межличностные взаимосвязи в студенческих сообществах формируются достаточно динамично и могут быть использованы университетами для решения различных коммуникативных задач [10]. Всё больше зарубежных и отечественных исследователей подчёркивают наличие позитивных эффектов внедрения социальных медиа и иных цифровых платформ в образовательный процесс [11; 12]. В настоящее время уже сформировалось новое поколение обучающихся, которые готовы максимально использовать выгоды от цифровизации образования не только в контексте повседневной коммуникации, но и для самообразования, профориентации, исследовательского и карьерного роста. Для решения указанных задач социальные сети предоставляют необходимое пространство, которое является открытым и адаптивным, то есть в полной мере удовлетворяет потребности молодёжи [13].

Аналогичные эффекты проявляются и при взаимодействии университетов с про-

фессорско-преподавательским составом и научными сотрудниками. Игнорирование инструментов цифрового взаимодействия ограничивает возможность вузов оказывать информационную поддержку научным исследованиям и разработкам, новейшим образовательным методикам и основным достижениям деятельности, продвигаемых конкретными работниками. Вместе с тем социальные медиа обладают высоким потенциалом для коммуникации преподавателей и исследователей, особенно в условиях совмещения этих профессиональных ролей. В настоящее время в литературе больше представлен инструментальный подход, предполагающий восприятие онлайн-платформ и цифровых технологий в целом как инструментов межличностного взаимодействия по линии «сотрудник – сотрудник» и «сотрудник – студент», которые наиболее распространены на практике [14]. Цифровое взаимодействие открывает более широкие возможности для специалистов сферы высшего образования и науки, которые касаются создания и укрепления профессиональных сообществ внутри отдельных университетов или в сети научно-образовательных организаций, развития академического нетворкинга. Возможности социальных сетей не ограничиваются индивидуальным функционалом конкретных сотрудников по информированию и взаимодействию с собственной аудиторией и создают коллективную социальную реальность, предполагающую усложнённые множественные интеракции [15]. Результаты отдельных исследований показывают, что большинство специалистов продолжают использовать социальные сети преимущественно для неформального общения и в достаточно закрытой форме, что ограничивает развитие их потенциала для включённого обучения, проведения собственных научных изысканий, обмена профессиональным опытом [16; 17]. Синергетический эффект рассмотренных цифровых ограничений негативно влияет на узнаваемость университетского бренда

и снижает конкурентоспособность вуза в условиях роста рынка образовательных онлайн-услуг и появления сетевых продуктов, нацеленных на быстрое и удобное освоение новых профессиональных ролей и обретение современных компетенций [18; 19].

Таким образом, современные исследователи выделяют значительное число проблем и связанных с ними рисков, с которыми сталкиваются университеты в процессе выстраивания коммуникаций в цифровую эпоху. Наряду с этим слабо разработанными остаются конкретные решения указанного комплекса проблем. Крайне редко исследователи предлагают способы практического преодоления организационных и коммуникативных ограничений, а также готовые решения и алгоритмы. Для выстраивания эффективной коммуникации с различными адресными группами необходимо глубокое понимание собственной цифровой инфраструктуры, а также применение новых подходов к организации и управлению единой системой онлайн-представительства, включающей цифровые сообщества в социальных сетях, персональные аккаунты руководителей, преподавателей и научных сотрудников, страницы различных студенческих объединений. В настоящей работе предлагается инструмент решения рассмотренных проблем, основанный на принципах сетевого анализа и методики построения социальных графов.

Методология исследования

В представленном исследовании использовался сетевой подход, задающий рамку изучения процессов сетевизации и цифровизации системы высшего образования. Выбор сетевого подхода связан с тем, что он позволяет определять процессы современной коммуникации в сетевом измерении и необходим для выявления особенностей структуры и управления коммуникативными процессами с применением цифровых технологий. Согласно концепции сетевого общества М. Кастельса, деятельность со-

циальных институтов и их представителей в настоящее время происходит вокруг сетей электронных коммуникаций, множества которых формируют децентрализованную систему непрерывного пользовательского взаимодействия [20]. По мнению И. Цукермана, современные коммуникации вне зависимости от сферы деятельности человека формируются по принципу гомофилии, что связано с переносом устоявшихся офлайн-практик в цифровое пространство [21]. Данный принцип предполагает объединение людей, например, со схожими взглядами, интересами и целями в единые сетевые группы, которые обладают значительной силой и функциональностью при реализации совместных действий. В представленном исследовании сетевые онлайн-структуры университетов рассматриваются как производные офлайн-процессов и уже сформированных человеческих объединений, которые могут быть усилены в пространстве социальных медиа. Данная концепция является продолжением более ранних представлений учёных о силе различных типов связей между людьми [22] (формах и акторах социального взаимодействия [23], особенностях построения человеческих сообществ в реальной жизни [24]) и возможностях влияния отдельных акторов на основе полученного социального опыта и установленных социальных контактов [25].

Прикладное исследование опирается на достижения теории социальных графов как широкой области в изучении социальных интеракций, получившей широкое распространение с развитием современных цифровых технологий. Разнообразные методики построения и анализа социальных графов имеют широкое распространение в сфере исследования неформальных организационных структур [26], направления и характера взаимодействия членов организаций [27], а также обнаружения социальных объединений любого типа [28]. Подобные методики активно применяются и для изучения инсти-

тутов сферы высшего образования и науки [29]. Однако, как уже было отмечено, достаточно редкими являются попытки исследователей использовать комплексную методику для понимания структуры научно-образовательной организации в контексте практического решения актуальных проблем и лимитирования рисков цифровизации.

Кроме того, настоящее исследование базируется на общих принципах междисциплинарного подхода *Predictor Mining* (интеллектуальный поиск маркеров), стоящего на стыке современных научных направлений: интеллектуального анализа данных (*Data Mining*) и социального компьютеринга (*Social Computing*) [30]. Применение данного подхода обусловлено использованием открытых цифровых следов пользователей – представителей образовательной организации – в социально-медийном пространстве в качестве материала для автоматизированной обработки и визуализации организационной структуры университета, а также дальнейшей интерпретации полученных результатов для совершенствования организационных и управленческих процессов.

Результаты исследования и обсуждение

На первом этапе прикладного исследования была построена цифровая интерактивная карта сотрудников организации высшего образования, отражающая связи между виртуальными профилями лиц, репрезентирующих деятельность вуза в социальных медиа. Посредством автоматизированного анализа социальной сети «ВКонтакте» составлен банк интернет-пользователей, аффилированных с одним из крупнейших российских вузов (Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва). Маркеры интеграции пользователя в цифровые сети университета включили в себя: упоминание вуза в личной анкете в качестве места работы, упоминание вуза в качестве геолокационной метки на фотографиях и в публикациях страницы, подписка на официальные цифровые сообщества универси-

тета. При реализации данной процедуры используются открытые инструменты *API* (*application programming interface* – программный интерфейс) социальной сети, позволяющие проводить автоматический поиск и фильтрацию необходимых для анализа персональных страниц пользователей по нескольким выделенным маркерам. Составленный банк цифровых страниц был соотнесён с базой данных сотрудников университета для установления соответствий между профилем в социальной сети и реальным статусом сотрудника.

В итоговую выборку попали 500 пользователей, относящихся к профессорско-преподавательскому составу, имеющих открытую страницу и прямую аффилиацию с исследуемым университетом. Благодаря реализации подобной методики собрана база данных сотрудников, репрезентирующих деятельность университета в социально-медийном пространстве. Сотрудники, не попавшие в выборку, не имеют аккаунта в социальной сети, имеют закрытый настройками приватности аккаунт, либо не аффилированы с конкретным университетом. Выполнение любого из этих критериев не позволяет в полной мере говорить о репрезентации ими информационной деятельности данной образовательной организации. Для визуализации динамически изменяемого социального графа используется специальное программное обеспечение на языке программирования *R* и связанных технических библиотек.

На основе исследования страниц всех выявленных сотрудников установлена структура связей их «сетевых друзей». То есть для каждого пользователя был составлен список его друзей $F(f_1, \dots, f_n)$, где f_i – конкретный i -й друг рассматриваемого пользователя, выявленный на основании общедоступной информации на его странице. На базе полученных списков друзей были построены две сетевые структуры. Первая – выявленные дружеские связи сотрудников университета. Таким образом, реализуется функция отображения $G_1: F_i \rightarrow F$, которая является биективным

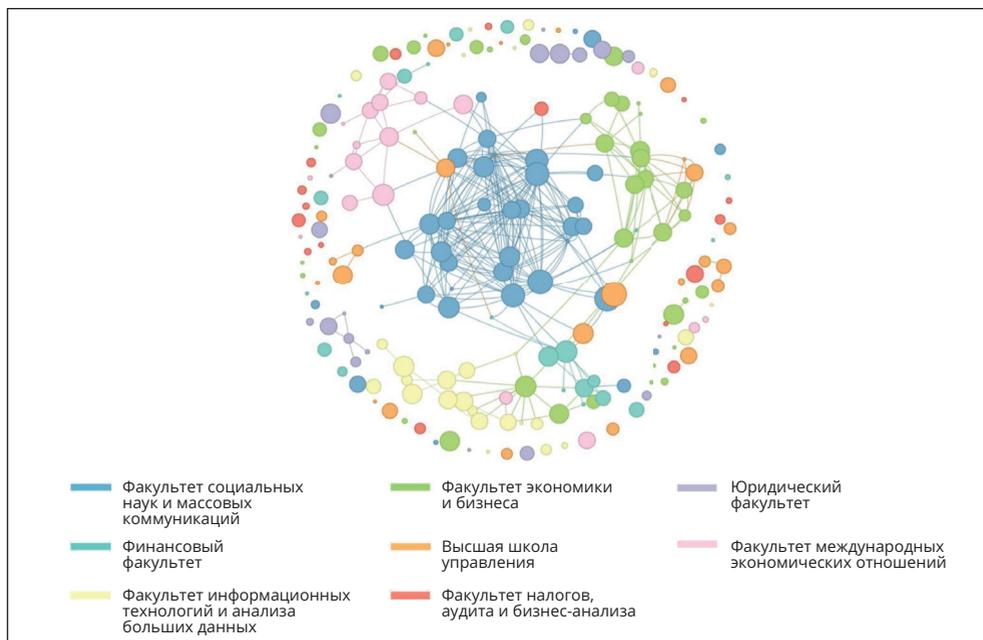


Рис. 1. Социальный граф, отражающий связи между сотрудниками университета в социальных медиа
 Fig. 1. Social graph showing the links between university staff on social media

отображением пересечения множеств F_i , целью которого является поиск пересечений в списках друзей пользователей. При построении такой сетевой структуры был выбран способ представления информации в виде социального графа. Вершинами графа являются пользователи – сотрудники университета. Цвет вершины ранжирует сотрудников по основным факультетам университета, а размер вершины отражает общее количество друзей пользователя – силу его цифровых связей в онлайн-сети университета. Дугами графа являются выявленные в ходе анализа пересечения по дружеским связям между анализируемыми пользователями (рис. 1).

В соответствии с первым графом наибольшую представленность и связанность демонстрируют синие, зелёные, фиолетовые и жёлтые вершины. Разделение вершин по цвету отражает разделение преподавателей по основным факультетам. Размер каждой вершины отражает общее количество друзей пользователя. Таким образом, в ходе первичного анализа методом социального

графа определены наиболее и наименее эффективные организационные подразделения университета в контексте активности в социальных медиа и формирования как пересечений внутри собственных структур, так и их встроенности в общую сетевую структуру университета. Построение графа позволило определить базовые характеристики внутреннего взаимодействия сотрудников университета, потенциальные точки роста, которые нуждаются в поддержке вуза, а также слабые зоны – подразделения, требующие стимулирования цифровой активности.

Второй сетевой структурой стал граф общих «сетевых друзей» у различных сотрудников. В данном случае рассматривается функция, аналогичная предыдущей. Вершинами графа также выступают пользователи – сотрудники университета (рис. 2). Цвет вершины ранжирует сотрудников по основным факультетам, а размер вершины отражает общее количество друзей пользователя. Дуга графа между двумя вершинами свидетельствует о наличии общего

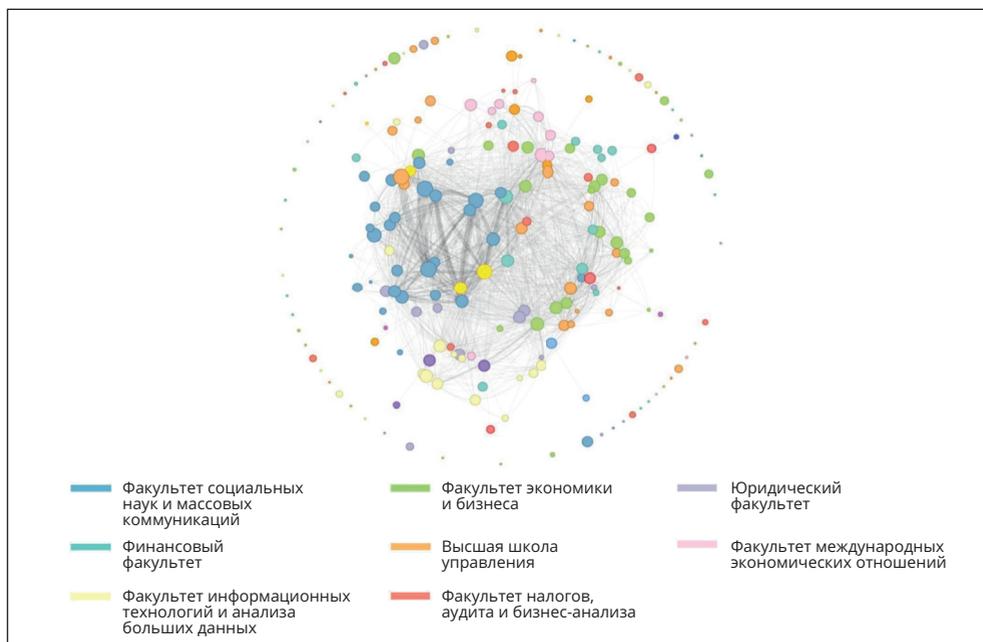


Рис. 2. Социальный граф, отражающий связи «общих друзей» сотрудников университета в социальных медиа

Fig. 2. Social graph showing links of «common friends» of university staff on social media

друга у пользователей. При этом очевидно, что у различных пользователей может быть больше чем один общий друг. Поэтому для фиксирования плотности связей, то есть количества общих друзей, в этом графе ранжирована толщина дуг. Чем дуга толще, тем больше общих друзей у анализируемых пользователей. Применение этой методики позволило дополнить данные общего социального графа по всем подразделениям, понять коммуникативный потенциал каждого конкретного пользователя и составить рейтинг сотрудников каждого подразделения по онлайн-сетевому статусу внутри университета. Данный статус отражает способность сотрудников информировать аудиторию о текущих событиях, задавать и актуализировать в социальных медиа определенную повестку, формировать объединения пользователей (сотрудников, студентов, абитуриентов, управленцев) для выполнения общих задач, продвигать различные типы фирменного контента (результаты научных

исследований, современные образовательные практики, актуальную литературу, общие достижения и др.). Методика «общих друзей» определяет неформальных лидеров мнений университета, отличающихся наиболее активной личной позицией и высоким статусом в сетевой структуре вуза. Выделенный по результатам структурного анализа перечень неформальных лидеров мнений является одновременно списком приоритетных каналов коммуникации с целевыми группами вуза в социально-медийном пространстве.

На втором этапе исследования была поставлена задача определить структуру цифровых сообществ, аффилированных с университетом. Для поиска, обработки и визуализации использовался схожий алгоритм. Посредством инструментов API социальной сети «ВКонтакте» была сформирована первичная база сообществ, удовлетворяющих формальным и неформальным поисковым запросам «Финансовый университет», «Фи-

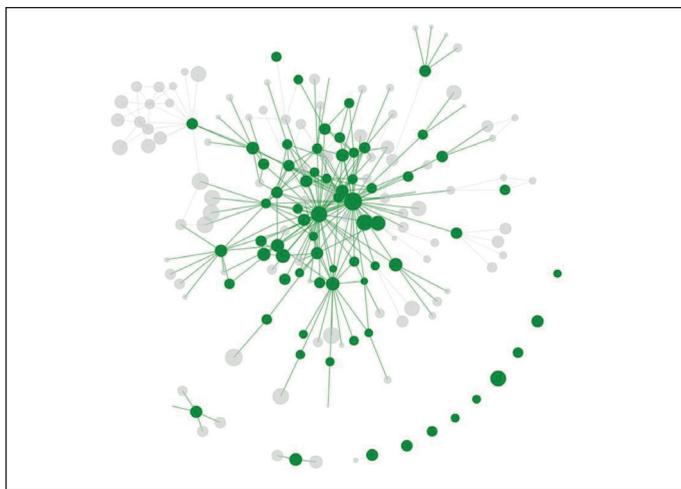


Рис. 3. Социальный граф, отражающий цифровые сообщества, аффилированные с университетом в социальных медиа

Fig. 3. Social graph showing digital university-affiliated communities on social media

университет», «Финашка», «Финвуз», «Финансовая академия», названиям отдельных университетских проектов, а также наименованиям факультетов, департаментов (кафедр) и других структурных подразделений. Собранная база сообществ прошла фильтрацию по следующим критериям: открытый профиль сообщества, совокупный охват аудитории (не менее 500 пользователей), публикационная активность – не реже одной публикации в неделю. Соответственно, в качестве входных данных для построения графов использовались группы, объём аудитории, связи с другими сообществами, расчёт ботовости участников (т.е. отсутствие в аудитории отобранных сообществ значимой доли виртуальных, фейковых страниц). Всего в выборку вошли 100 релевантных цифровых сообществ. Представленный программный алгоритм позволил определить статус социально-медийных сообществ, аффилированных с университетом, и построить графы связей между ними.

Граф, представленный на рис. 3, содержит связи между сообществами университета, а также связи второго уровня с дружественными сообществами, которые указаны на страницах групп Финансового университета

или хотя бы единожды встречались на стене сообществ, то есть в них в течение месяца зафиксированы репосты (дублирование) или комментарии новостей других сообществ. Данный граф позволяет оценить, насколько плотным и однородным является информационное поле, создаваемое сообществами, связанными с университетом. Зелёным на этом графе подсвечены сообщества, напрямую связанные с Финансовым университетом. Размер вершины логарифмически зависит от размера сообщества.

Построенный граф позволяет выделить несколько кластеров сообществ, преимущественно по неформальным признакам. Цифровая структура университета имеет достаточно плотную структуру и высокий уровень взаимного пересечения, значительную часть которых формируют студенты, что является позитивным фактором для цифровой представленности университета. Неформальные развлекательные сообщества с большой аудиторией и активностью являются своеобразными «точками притяжения» для массовой аудитории университета и выстраивают общую информационную повестку. Студенческие объединения вносят большой вклад в развитие цифровой структуры дан-

ного вуза, что является достаточно распространённой практикой. Основные проблемы связаны с отсутствием большого числа уникального контента, обусловленным дублированием публикаций из одной более крупной площадки в другие. Постоянное тиражирование однотипного контента, унификация форматов представления и «упаковки» информационных материалов влечёт снижение внимания пользователей и негативно отражается на уровне вовлечённости в университетскую повестку. К возможным причинам можно отнести отсутствие у студентов достаточных ресурсов для поддержания устойчивости и необходимого ритма информационного потока, а также «течку» студентов, постоянные обновления в числе наиболее заинтересованных и активных групп студенческой молодёжи.

Позитивные эффекты подобной студенческой самоорганизации связаны с формированием пула дружественных сообществ, формирующие хабы (узлы) активности, постепенно встраиваемые в неформальную цифровую инфраструктуру университета. На графе обозначено достаточно большое число аффилированных сообществ, имеющих множественные пересечения с другими страницами (выделены серым цветом). Особенно ярким примером является кластер спортивных сообществ, формирующих плотную и активную межвузовскую сеть, представленную на графе на *рис. 3* в левом верхнем углу. Подобные примеры студенческого нетворкинга со временем приобретают характер крупного комьюнити, активность которого перетекает из онлайн- в офлайн-среду.

Проблемным элементом является обособленность наиболее популярных сообществ и их аудитории от официальных ресурсов университета, напрямую администрируемых руководством вуза. На графе эти сообщества обозначены зелёным цветом и расположены по краям изображения. Сформированный граф (см. *рис. 3*) демонстрирует также низкую включённость официальных сообществ

в цифровые сети и цепочки взаимодействия, отсутствие партнёрских и «дружеских» площадок. Разрыв между формальными и неформальными составляющими информационного потока снижает эффекты цифровой коммуникации для продвижения бренда вуза и выстраивания единой информационной повестки. В данном случае университету рекомендуется наращивать работы с лидерами таких неформальных сообществ вне зависимости от их статуса и места в формальной университетской структуре или способствовать созданию собственных сообществ с неформальным контентом, ориентированным на разные сегменты и микросегменты аудитории. Также для корректировки информационной политики вуза рекомендуется проводить регулярные мониторинговые замеры с целью определения ожиданий и запросов различных групп аудиторий.

Заключительный граф показывает связи между аудиториями выделенных сообществ – пользователями, которые являются участниками и подписчиками групп (*рис. 4*). Толщина связей между вершинами-сообществами на графе показывает размер общей аудитории. Очевидной проблемой для исследуемого университета является нишевый характер наиболее популярных групп, составляющих максимальную общую аудиторию, а также их немногочисленность. Следовательно, основная масса аудитории университета остаётся не вовлечённой в информационный поток вуза в силу отсутствия значимых хабов (узлов) пересечения в виде крупных сообществ. Например, сообщества спортивного клуба вуза и Научного студенческого общества являются единственными крупными хабами – элементами пересечения для широких групп аудитории (на графе выделены наиболее крупными по размеру вершинами). Это свидетельствует о недостаточной управляемости сетевой структуры и органическом разделении аудитории на группы по сферам интересов, возможные пересечения между которыми являются весьма условными. В таком случае пересечения уз-

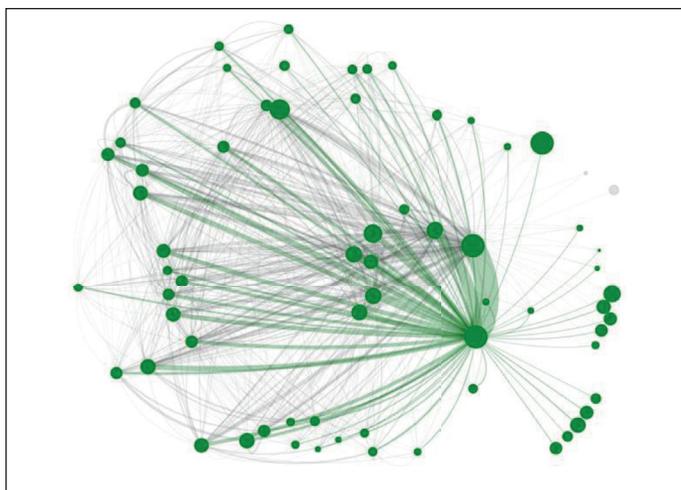


Рис. 4. Социальный граф, отражающий связи аудитории сообществ, аффилированных с университетом

Fig. 4. Social graph showing links of audience of university affiliated communities

ких групп аудитории в небольших (по размеру аудитории) тематических сообществах на графе не отражают достоинства сетевой структуры университета, сигнализируя о слабой функциональности крупных официальных сообществ, которые могут выступать такими хабами. Кроме того, более подробный анализ аудитории сообществ показывает её однородность. То есть движение между сообществами обеспечиваются достаточно узкими группами пользователей, в которые включены наиболее активные студенты и выпускники, в меньшей степени преподаватели и научные сотрудники. Последние две группы пользователей практически не включены в общую структуру вузовских сообществ и существуют отдельно от студенческой аудитории, в то время как основным принципом управления информационным потоком является обеспечение целостности цифровой инфраструктуры и достижение максимального разнообразия тематик для аккумуляции различных аудиторий.

Построенные и проанализированные в рамках настоящего прикладного исследования структуры цифровых аккаунтов и сообществ, аффилированных с университетом в социальных медиа, наиболее ярко

демонстрируют потенциальные факторы роста и кризиса в процессе построения цифровой инфраструктуры и продвижения информационных потоков. С одной стороны, рассмотренный пример обладает высокой плотностью связей, а также масштабом представленности цифровых аккаунтов сотрудников и фирменных сообществ, объединённых общей аудиторией и контентом. Однако, разобщённость различных целевых групп вуза, узость наиболее интегрированных аудиторий и закрытость значительной части представителей университета ограничивают представленные в работе позитивные эффекты цифровой коммуникации, среди которых онлайн-консолидация и мобилизация студентов и сотрудников, распространение информации и продвижение событий в социальных медиа, формирование множественных общеуниверситетских и межуниверситетских комьюнити, обмен информацией с преподавателями, сотрудниками и студентами посредством оперативного и горизонтального взаимодействия.

В ходе проведённого исследования обнаружены различные направления использования сетевого анализа для совершенствования системы управления цифровой структурой

рой университета. Основным интересантом практики построения и анализа сетевых структур выступает руководство университетов, поскольку именно оно непосредственно принимает управленческие решения. Принятие решений на основе открытых цифровых данных представляется наиболее эффективным в условиях упомянутой цифровизации и сетевизации университетов, а также повышенной динамики этих процессов. Построение «цифровых карт», графов и схожих моделей отражения цифровых ресурсов университета помогает руководству вузов понять объективную картину, отражающую темпы и характер цифровизации вуза. Как показано на *рис. 1* и *2*, социальные графы помогают решить проблему определения проблемных зон в организационной сети и выявить точки приложения сил при работе с конкретными структурными подразделениями. Преодоление барьеров цифровизации, связанных с низкой вовлечённостью лиц, принимающих решения, в процесс управления цифровой инфраструктурой вуза, окажет влияние, в том числе, на продвижение академического бренда и конкурентоспособность вуза в условиях коммерциализации образовательной среды в онлайн-пространстве. В таком случае университеты становятся видимыми и самостоятельными акторами цифровых коммуникаций, способными на равных взаимодействовать с молодёжными аудиториями абитуриентов и студентов, молодыми преподавателями и учёными, а также внешними группами (представителями органов государственной власти, журналистами, блогерами и лидерами мнений и др.).

Однако результаты использования сетевого подхода для развития цифровой инфраструктуры университета могут быть интересны не только администраторам и управленческим командам, но и другим профессиональным группам. В частности, в настоящей работе указываются позитивные эффекты формирования плотных цифровых коммуникаций для развития студенческих комьюнити различного типа, академического нетвор-

кинга, внеучебной деятельности, профориентационной работы и программ наставничества. Цифровые площадки предоставляют студентам широкие возможности для самоорганизации, самовыражения и проявления своих творческих способностей, которые могут быть использованы университетами через поддержку наиболее значимых из проектов и инициатив. В частности, позитивной практикой является создание на основе сетевого мониторинга специализированных чат-ботов в ряде отечественных университетов для молодых исследователей по поиску коллег с общими научными интересами и созданию междисциплинарных исследовательских команд («академический мэтчинг»). Аналогичные эффекты цифровизации могут быть использованы преподавателями и научными сотрудниками для продвижения результатов собственной деятельности и укрепления неформального взаимодействия между представителями университета и иными организациями. Развитие межвузовского взаимодействия в данном случае позитивно отражается на обмене профессиональным опытом, укреплении научных и научно-технологических связей, что отвечает стратегическим задачам развития отечественной системы высшего образования.

Выводы

Результаты прикладного исследования позволяют сформулировать рекомендации для решения конкретных проблемных задач, стоящих перед современными университетами в сфере совершенствования системы управления цифровой инфраструктурой.

Рекомендации по большему вовлечению руководства и сотрудников университета в систему цифровых коммуникаций. Проблема отстранённости администрации, профессорско-преподавательского состава и научного сообщества от обучающихся может быть решена посредством создания общих цифровых площадок для взаимодействия, неформального повседневного общения, обмена опытом и мнениями. Для стимулиро-

вания продвижения повестки университета через неформальные цифровые сообщества необходима большая заинтересованность менеджмента вуза и высокая мотивированность административных сотрудников, ответственных за маркетинговое и информационное сопровождение деятельности, а также формирование полноценных проектов и программ, встроенных в политику цифровой трансформации университетов. Поощрение цифровой активности обучающихся и молодых исследователей со стороны университета может позитивно сказаться на качестве фирменного контента, его уникальности, следствием чего является привлечение релевантной интернет-аудитории и уплотнение цифровых связей. Кроме того, уплотнение цифровых связей между пользователями в условиях внедрения новых механизмов управления онлайн-структурой вуза формирует новые площадки коллективного действия, которые могут быть использованы для мобилизации студентов и сотрудников в рамках научно-образовательного процесса и развитии исследовательского/профессионального нетворкинга.

Рекомендации по совершенствованию коммуникации университета с лидерами мнений. Совершенствование цифровой структуры требует от вуза подготовки различных типов социально-медийных акторов: топик-стартеров, инфлюенсеров, микролидеров или лидеров общественного мнения, работа которых позволит обеспечить целенаправленное управляемое продвижение бренда университета за счёт символического капитала данных акторов. Работа университета с аффилированными лидерами мнений должна носить системный характер и отличаться регулярностью и открытостью для выстраивания взаимовыгодного сотрудничества с учётом накопленных символических ресурсов наиболее влиятельных пользователей. Университетам необходимо обеспечить переход к сегментированию и микросегментированию целевой аудитории университета в социальных медиа, применение которой

позволит усилить адресность информационных касаний, прежде всего на основе диверсификации каналов, форматов, инфлюенсеров коммуникации, что возможно только при понимании организационной структуры вуза в цифровом пространстве и её актуальных изменений в динамике. Продвижение цифровых лидеров общественного мнения, работающих на продвижение бренда университета, должно быть институционализировано через систему учебных заданий для студентов профильных направлений обучения, прежде всего для специалистов по связям с общественностью, исследователей интегрированных коммуникаций и информационно-коммуникационных технологий.

Рекомендации по использованию цифровой инфраструктуры для продвижения бренда университета. Для социально-медийного продвижения позитивного бренда современного университета необходимо стимулировать цифровое сопровождение деятельности профессорско-преподавательского состава и научно-исследовательских кадров вуза, создавать необходимые условия для плавной интеграции всех сотрудников в информационные потоки вуза. Координация цифровых сообществ университета, контроль за соблюдением основных правил взаимодействия с целевыми группами, большая открытость университетских сообществ позволят не только увеличить охват аудитории, но и повысить уровень её сплочённости вокруг единой университетской повестки, вес университетского бренда среди внешней аудитории и конкурентоспособность организации в онлайн-пространстве. Кроме того, общее понимание структуры цифровых связей и динамики их развития даст возможность руководству вуза принимать оперативные решения и реагировать на текущие проблемы в процессе цифрового продвижения и коммуникации.

При этом необходимо обозначить следующие *ограничения* при внедрении подобных методик в процесс управления современным университетом. Во-первых, политика продви-

жения персональных профилей в социально-медийном пространстве может столкнуться с противодействием со стороны сотрудников, беспокоящихся за безопасность и сохранность персональных данных. Во-вторых, оптимизация цифровой структуры путём повышения мотивированности целевых групп, включая сотрудников и студентов, требует дополнительных бюджетных вложений, что может быть достаточно затруднительным для региональных и отраслевых университетов. В-третьих, сопровождение социально-медийного мониторинга и разработка программных продуктов, включая интерактивные цифровые карты, требуют от вузов наличия профессиональных кадров или исследовательских групп, способных проводить постоянную аналитическую работу.

Заключение

Представленное исследование цифровой структуры одного из крупнейших российских вузов позволяет подтвердить выдвинутые авторами гипотезы о дисфункциональности процесса управления цифровыми коммуникациями университетов и необходимости совершенствования системы взаимодействия с ключевыми группами в современном информационно-коммуникационном пространстве. На основе результатов прикладного исследования сформулированы рекомендации для решения конкретных проблемных задач, стоящих перед современными университетами в сфере совершенствования системы управления цифровой инфраструктурой.

Исследования цифровых структур университетов обладают высоким потенциалом, поскольку имеют практическую значимость для системы управления вузов. Основное направление сетевого анализа в системе управления организацией высшего образования состоит в понимании движения контента для планирования информационного освещения мероприятий, реализации мер оперативного реагирования и создания системы антикризисных коммуникаций и т. д. При необходимости графы, аналогичные построенным в

данной работе, могут быть дополнены более широкими слоями цифровых и нецифровых данных: биографической справкой, контактами, фотографией, индивидуальным номером сотрудника, метриками страницы (числом подписчиков, пользовательских реакций и др.), которые могут работать в интерактивном формате и обновляться в режиме реального времени, что позволит отслеживать онлайн-активность каждого конкретного пользователя или вузовского сообщества в динамике. Множественные социальные графы могут быть использованы для решения различных управленческих задач, связанных с созданием университетских рабочих сред, облачных сервисов, коммуникационных пространств посредством чат-ботов или иных современных форматов организации взаимодействия между аффилированными интернет-пользователями.

Литература

1. Yu E. Student-Inspired Optimal Design of Online Learning for Generation Z // Journal of Educators Online. 2020. Vol. 17. No. 1. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1241579> (дата обращения: 10.10.2022).
2. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Лукушин В.А. Таргетирование в онлайн-сетевом брендинге российских университетов: масштабы влияния на общественное сознание // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. Т. 11. № 6. С. 86–93. DOI: 10.26794/2226-7867-2021-11-6-86-93
3. Petrosyants D., Simonov K.V., Seleznev P.S., Mitrahovich S.P. Comprehensive Analysis of The Activities of Russian Federal Universities // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2022. Vol. 10. No. 2. P. 133–143. DOI: 10.23947/2334-8496-2022-10-2-133-143
4. Цифровая среда ведущих университетов мира и РФ: результаты сравнительного анализа данных сайтов / Е.В. Бродовская, А.Ю. Домбровская, Т.Э. Петрова и др. // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22
5. Tess P.A. The Role of Social Media in Higher Education Classes (Real and Virtual) – a Litera-

- ture Review// *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29. No. 5. P. 60–68. DOI: 10.1016/j.chb.2012.12.032
6. Шабанов Г.А., Растягаев Д.В. Цифровизация вуза: реальность и ожидания// *Высшее образование сегодня*. 2020. № 1. С. 2–7. DOI: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.02
 7. Костина С.Н. Готова ли инфраструктура региональных вузов к решению задач цифровой трансформации?// *Университетское управление: практика и анализ*. 2021. № 25(3). С. 14–32. DOI: 10.15826/umpa.2021.03.024
 8. Vicente P.N., Lucas M., Carlos V., Bem-Haja P. Higher Education in a Material World: Constraints to Digital Innovation in Portuguese Universities and Polytechnic Institutes// *Education and Information Technologies*. 2020. № 25. P. 5815–5833. DOI: 10.1007/s10639-020-10258-5
 9. Азаров А.А., Давыдова М.А., Лукушин В.А. Цифровая трансформация российских университетов: возможности и вызовы// *Социально-гуманитарные знания*. 2022. № 1. С. 63–74. DOI: 10.34823/SGZ.2022.1.51745
 10. Креховец Е.В., Польдин О.В. Факторы формирования дружеских связей студентов// *Прикладная эконометрика*. 2015. Т. 40. № 4. С. 49–63. EDN: VGSVVR.
 11. Gonzalez R., Gasco J., Llopis J. University Students and Online Social Networks: Effects and Typology// *Journal of Business Research*. 2019. Vol. 101. P. 707–714. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.01.011
 12. Meşe C., Gökçe S. The Use of Social Networks among University Students// *Educational Research and Reviews*. 2019. № 14. P. 190–199. DOI: 10.5897/ERR2018.3654
 13. Raza S.A., Qazi W., Umer B., Khan K.A. Influence of Social Networking Sites on Life Satisfaction Among University Students: a Mediating Role of Social Benefit and Social Overload// *Health Education*. 2020. Vol. 120. No. 2. P. 141–164. DOI: 10.1108/HE-07-2019-0034
 14. Кукушкина А.Г. Персональная страница преподавателя в социальной сети как инструмент педагогического взаимодействия// *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 12. С. 156–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-156-166
 15. Шибаршина С.В. Социальные сети для учёных: новая форма социальности?// *Epistemology & Philosophy of Science*. 2019. Т. 56. № 4. С. 21–28. DOI: 10.5840/eps201956463
 16. Collins K., Shiffman D., Rock J. How Are Scientists Using Social Media in the Workplace?// *PLoS ONE*. 2016. Vol. 10. № 11. DOI: 10.1371/journal.pone.0162680
 17. Fasaе J.K., Adegbilero-Iwari I. Use of Social Media by Science Students in Public Universities in Southwest Nigeria// *The Electronic Library*. 2016. Vol. 34. No. 2. P. 213–222. DOI: 10.1108/EL-11-2014-0205
 18. Assimakopoulos C., Antoniadis I., Kayas O.G., Dvizac D. Effective Social Media Marketing Strategy: Facebook as an Opportunity for Universities// *International Journal of Retail & Distribution Management*. 2017. Vol. 45. No. 5. P. 532–549. DOI: 10.1108/IJRDM-11-2016-0211
 19. Давыдова М.А., Азаров А.А. Архитектура информационного потока Финансового университета в социальных медиа: продвижение бренда// *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2021. Т. 11. № 6. С. 118–126. DOI: 10.26794/2226-7867-2021-11-6-118-126
 20. Castells M. *The Rise of the Network Society*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2009. 656 p.
 21. Zuckerman E. *Rewire: Digital Cosmopolitans in the Age of Connection*. New York: W.W. Norton & Company, 2013. 312 p.
 22. Granovetter M. The Strength of Weak Ties// *American Journal of Sociology*. 1973. Vol. 78. No. 6. P. 1360–1380.
 23. Latour B. *Reassembling the Social: an Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press, 2005. 312 p.
 24. Barnes J.A. Class and Committees in a Norwegian Island Parish// *Human Relations*. 1954. Vol. 7. No. 1.
 25. Katz E., Lazarsfeld P.F. *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*. Milton Park: Routledge, 2005. 434 p.
 26. Сушко В.А. Сетевой подход и социометрические исследования: методологические основания и практика использования// *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2018. Т. 50. № 2. С. 98–108. EDN: UXAPYU.
 27. Структурно-графовая визуализация социальных сетей и исследование сообществ в них/ Р.А. Кочкаров, В.В. Черкасов, А.В. Тимошенко и др.// *Современная математика и концепции инновационного математического образования*. 2021. Т. 8. № 1. С. 169–176. EDN: SGDRQN.

28. Рапаков Г.Г., Горбунов В.А. Экспериментальное сравнение методов анализа социальных сетей в задаче обнаружения сообществ // Вестник Воронежского университета. Серия: Системный анализ и информационные технологии. 2017. № 3. С. 94–102. EDN: ZOGMQB.
29. Красильщиков В.А., Осетров М.А. Анализ активности студентов в социальной сети // Высшее образование в России. 2017. Т. 209. № 2. С. 52–62. EDN: XWWKVV.
30. Predictor Mining: применение методов интеллектуального анализа данных в задачах социального компьютеринга / А.А. Азаров, Е.В. Бродовская, А.Ю. Бубнов и др. // Труды СПИИРАН. 2013. Т. 26. № 3. С. 136–161. DOI: 10.15622/sp.26.11
- Благодарности.** Работа выполнена в рамках государственного задания Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (тема № 222011100251-9 «Финансовый университет в традиционных СМИ и социальных медиа: информационные поток, цифровые сообщества, лидеры общественного мнения»).
- Статья поступила в редакцию 18.10.2022
Принята к публикации 13.01.2023

References

1. Yu, E. (2020). Student-Inspired Optimal Design of Online Learning for Generation Z. *Journal of Educators Online*. Vol. 17, no. 1. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1241579> (accessed 10.10.2022).
2. Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu., Lukushin, V.A. (2021). Targeting Online Network Branding of Russian Universities: Scope of Influence on Public Consciousness. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo Universiteta = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. Vol. 11, no. 6, pp. 86-93, doi: 10.26794/2226-7867-2021-11-6-86-9 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Petrosyants, D., Simonov, K.V., Seleznev, P.S., Mitrakhovich, S.P. (2022). Comprehensive Analysis of the Activities of Russian Federal Universities. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. Vol. 10, no. 2, pp. 133-143, doi: 10.23947/2334-8496-2022-10-2-133-143
4. Brodovskaya, E.V., Dombrovskaya, A.Yu., Petrova, T.E., Pyrna, R.V., Azarov, A.A. (2019). Digital Space of Leading Universities: The Comparative Analysis of Sites. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 12, pp. 9-22, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Tess, P.A. (2013). The Role of Social Media in Higher Education Classes (Real and Virtual) – a Literature Review. *Computers in Human Behavior*. Vol. 29, no. 5, pp. 60–68, doi: 10.1016/j.chb.2012.12.032
6. Shabanov, G.A., Rastyagaev, D.V. (2020). University Digitalization: Reality and Expectations. *Vysshee obrazovanie segodnja = Higher Education Today*. No. 1, pp. 2-7, doi: 10.25586/RNU.HET.20.01.P.02 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kostina, S.N. (2021). Is the Infrastructure of Regional Universities Ready to Meet the Challenges of Digital Transformation? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 3, pp. 14-32, doi: 10.15826/umpa.2021.03.024 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Vicente, P.N., Lucas, M., Carlos, V., Bem-Haja, P. (2020). Higher Education in a Material World: Constraints to Digital Innovation in Portuguese Universities and Polytechnic Institutes. *Education and Information Technologies*. No. 25, pp. 5815-5833, doi: 10.1007/s10639-020-10258-5
9. Azarov, A.A., Davydova, M.A., Lukushin, V.A. (2022). Digital Transformation of Russian Universities: Opportunities and Challenges. *Socialno-gumanitarnye znaniya = Social and Humanitarian Knowledge*. No. 1, pp. 63-74, doi: 10.34823/SGZ.2022.1.51745 (In Russ., abstract in Eng.).

10. Krekhovets, E.V., Poldin, O.V. (2015). An Empirical Analysis of Students' Friendship Ties Formation. *Prikladnaja ekonometrika = Applied Econometrics*. Vol. 40, no. 4, pp. 49-63. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25258188_24023721.pdf (accessed 10.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Gonzalez, R. Gasco, J. Llopis, J. (2019). University Students and Online Social Networks: Effects and Typology. *Journal of Business Research*. Vol. 101, pp. 707-714, doi: 10.1016/j.jbusres.2019.01.011
12. Meşe, C., Gökçe, S. (2019). The Use of Social Networks among University Students. *Educational Research and Reviews*. No. 14, pp. 190-199, doi: 10.5897/ERR2018.3654
13. Raza, S.A., Qazi, W., Umer, B., Khan, K.A. (2020). Influence of Social Networking Sites on Life Satisfaction among University Students: a Mediating Role of Social Benefit and Social Overload. *Health Education*. Vol. 120, no. 2, pp. 141-164, doi: 10.1108/HE-07-2019-0034
14. Kukushkina, A.G. (2020). Teachers' Personal Page in a Social Network as a Tool for Teacher-Student Interaction. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 156-166, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-156-166 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Shibarshina, S.V. (2019). Social Networks for Researchers on the Internet: A New Sociality? *Epistemologia i filosofia nauki = Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 56, no. 4, pp. 21-28, doi: 10.5840/eps201956463 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Collins, K., Shiffman, D., Rock, J. (2016). How Are Scientists Using Social Media in the Workplace? *PLoS ONE*. Vol. 10, no. 11, doi: 10.1371/journal.pone.0162680
17. Fasae, J.K., Adegbilero-Iwari, I. (2016). Use of Social Media by Science Students in Public Universities in Southwest Nigeria. *The Electronic Library*. Vol. 34, no. 2, pp. 213-222, doi: 10.1108/EL-11-2014-0205
18. Assimakopoulos, C., Antoniadis, I., Kayas, O.G., Dvizac, D. (2017). Effective Social Media Marketing Strategy: Facebook as an opportunity for universities. *International Journal of Retail & Distribution Management*. Vol. 45, no. 5, pp. 532-549, doi: 10.1108/IJRDM-11-2016-0211
19. Davydova, M.A., Azarov, A.A. (2021). Financial University Social Media Informational Stream Architecture: Brand Promotion. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Humanities. Bulletin of the Financial University*. Vol. 11, no. 6, pp. 118-126, doi: 10.26794/2226-7867-2021-11-6-118-126 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Castells, M. (2009). *The Rise of the Network Society*. Hoboken: Wiley-Blackwell. 656 p.
21. Zuckerman, E. (2013). *Rewire: Digital Cosmopolitans in the Age of Connection*. New York: W.W. Norton & Company. 312 p.
22. Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*. Vol. 78, no. 6, pp. 1360-1380.
23. Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: an Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press. 312 p.
24. Barnes, J.A. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*. Vol. 7, no. 1, pp. 39-58.
25. Katz, E., Lazarsfeld, P.F. (2005). *Personal Influence*. Milton Park: Routledge. 434 p.
26. Sushko, V.A. (2018) Network Approach and Sociometric Studies: Methodological Grounds and Application Practice. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. Vol. 50, no. 2, pp. 98-108. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35449821_17061135.pdf (accessed 10.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Kochkarov, R.A., Cherkasov, V.V., Timoshenko, A.V., Kochkarov, A.A., Martynov, N.S., Bodrov, A.O. (2021). Structural-graphic Visualization of Social Networks and Study Com-

- munities in them. *Sovremennaiia matematika i koncepcii innovacionnogo matematicheskogo obrazovanija* = *Modern Mathematics and Concepts of Innovative Mathematics Education*. Vol. 8, no. 1, pp. 169-176. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45792920_44851052.pdf (accessed 10.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
28. Rapakov, G.G., Gorbunov, V.A. (2017). Experimental Comparison of the Social Networks Analysis Methods for Community Detection. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Sistemnyj analiz i informacionnye tehnologii* = *Proceedings of Voronezh State University. Series: Systems Analysis and Information Technologies*. Vol. 3, pp. 94-102. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30354605_16389596.pdf (accessed 10.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
29. Krasil'shchikov, V.A., Osetrov M.A. (2017). The Analysis of Students' Activity in Social Network. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 209, no. 2, pp. 52-62. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28371912_22860543.pdf (accessed 10.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
30. Azarov, A., Brodovskaya, E., Bubnov, A., Gibadulin, R., Glazkov, A., Dmitrieva, O., Dolgorukov, A., Zhdanov, R., Musina, V., Nechaev, V., Ognev, A., Sirotkin, A., Suvorova, A., Titov, V., Tulupiev, A., Tulupieva, T., Fil'chenkov, A., Yusupov, R.M. (2013). Predictor Mining: Data Mining Application to Social Computing. *Informatika i Avtomatizaciia (Trudy SPIIRAN)* = *Informatics and Automation (SPIIRAS Proceedings)*. Vol. 26, no. 3, pp. 136-161, doi: 10.15622/sp.26.11 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The research was carried out within the state assignment of Financial University under the Government of the Russian Federation (theme No. 222011100251-9 “Financial University in Traditional Mass media and Social Media: Informational Flow, Digital Communities, Community Opinion Leaders”).

The paper was submitted 18.10.2022
Accepted for publication 13.01.2023

Работающие студенты: образовательная успешность и субъективное благополучие

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96

Лызь Наталья Александровна – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности, SPIN-code: 4942-4113, ORCID: 0000-0002-1911-8434, nlyz@sfedu.ru

Истратова Оксана Николаевна – канд. психол. наук, доцент, SPIN-code: 5725-7366, ORCID: 0000-0001-9668-9372, oistratova@sfedu.ru

Голубева Елена Валериевна – канд. психол. наук, доцент, SPIN-code: 4530-3852, ORCID: 0000-0001-7785-6323, egolubeva@sfedu.ru

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

Адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105, корп. 42

Аннотация. Возрастающее количество студентов, совмещающих учёбу с работой, требует особого внимания вузов к таким обучающимся и актуализирует исследования факторов, влияющих на успешность их обучения. Новизна данного исследования заключается в ракурсе рассмотрения работающих студентов как субъектов обучения и жизни, с позиции приобретаемого в вузе опыта личностного и профессионального развития, вовлечённости в учебный процесс, удовлетворённости обучением, благополучия. Целью эмпирического исследования стало выявление особенностей образовательного опыта, субъективного благополучия и потенциала самоизменений у работающих студентов. В исследовании приняли участие 290 обучающихся бакалавриата и специалитета из пяти университетов. Выборка включает студентов, работающих более полугода ($N=95$), подрабатывающих время от времени ($N=90$) и только обучающихся ($N=105$). Результаты показали, что из всех изучаемых категорий студентов наиболее сформирован образовательный опыт у тех, кто совмещает учёбу с работой по специальности, получаемой в вузе. Продолжительно работающие и подрабатывающие студенты отличаются от неработающих более высоким стремлением участвовать в развивающих мероприятиях, уверенностью в своих способностях успешно решать задачи обучения и социального взаимодействия, опытом самостоятельного управления учебной деятельностью, склонностью к анализу и самоконтролю обучения. Также студенты с опытом работы превосходят тех, кто только обучается, по сформированности потенциала самоизменений и уровню субъективного благополучия. Сделан вывод о том, что успешность и благополучие работающих студентов во многом определяются их ресурсами субъектности и устремлённо-

стью к развитию, которые позволяют им успешно функционировать, объединяя учебную и трудовую деятельность как две сферы накопления опыта. Предложены направления совершенствования вузовской практики в плане создания условий для образовательной успешности работающих студентов.

Ключевые слова: работающие студенты, субъектность, образовательный опыт, успешность, межролевое взаимодействие, благополучие

Для цитирования: Лызь Н.А., Истратова О.Н., Голубева Е.В. Работающие студенты: образовательная успешность и субъективное благополучие? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 80–96. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96

Working Students: Educational Success and Subjective Well-being

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96

Natalia A. Lyz' – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of Department of Psychology and Life Safety, SPIN-code: 4942-4113, ORCID: 0000-0002-1911-8434, nlyz@sfedu.ru

Oksana N. Istratova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., SPIN-code: 5725-7366, ORCID: 0000-0001-9668-9372, oistratova@sfedu.ru

Elena V. Golubeva – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., SPIN-code: 4530-3852, ORCID: 0000-0001-7785-6323, egolubeva@sfedu.ru

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Address: 105, bld. 42, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

Abstract. Recently, there has been an increase in the number of students who combine study with work. This requires special attention of universities to such students and updates the study of educational success factors. The study is relevant as considers working students as subjects of learning and life, from the standpoint of personal and professional development experience acquired at the university, involvement in the educational process, satisfaction with learning, and well-being. The purpose of the empirical study is to identify the features of educational experience, subjective well-being and self-change potential among working students. The study involves 290 students of bachelor and specialist programs from five universities. The sample includes students who work for more than half a year (N=95), work from time to time (N=90) and study only (N=105). The results showed that the educational experience is most formed among those students who combine their studies with work in the specialty which is being received at the university. Long-term and occasionally working students differ from non-working students by a higher desire to participate in developmental activities, confidence in their ability to successfully solve the problems of learning and social interaction, self-directed learning skills, tendency to analyze and self-control their learning. Also, working students are superior to those who are just studying in the self-change potential and the subjective well-being level. It is concluded that the success and well-being of working students are largely determined by their resources of subjectness and aspiration for development. This allows them to function successfully, combining educational and labor activities as two areas of experience accumulation. Directions for improving university practice in terms of creating conditions for the educational success of working students are proposed.

Keywords: working students, agency, educational experience, success, inter-role interaction, well-being

Cite as: Lyz', N.A., Istratova, O.N., Golubeva, E.V. (2023). Working Students: Educational Success and Subjective Well-being. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 80-96, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Актуальность проблем обеспечения качества высшего образования и успешной трудовой деятельности выпускников повышает интерес к работающим студентам. Это проявляется в росте количества публикаций и разнообразии ракурсов изучения феномена совмещения учёбы с работой. Большинство исследований посвящены особенностям трудовой занятости студентов, выявлению её социально-демографических и мотивационных детерминант, определению влияния работы на академическую успеваемость студентов, на их будущее трудоустройство и карьеру. Значительно меньше исследований, рассматривающих психолого-педагогические характеристики работающих студентов и разрабатывающих меры их поддержки.

В настоящее время трудовая занятость весьма распространена среди студентов российских вузов. Почти две трети старшекурсников очной формы обучения совмещают учёбу и работу [1]. Чем старше курс, тем выше вовлечённость студентов в трудовые процессы [2; 3], но и среди младшекурсников каждый второй имеет опыт работы [4]. Многие студенты работают не эпизодически, в свободное от учёбы время, а систематически, вне зависимости от расписания занятий [5]. При этом в 85% случаев работа не соответствует получаемой в вузе специальности [2]. Работа позволяет студентам обрести финансовую независимость, получить трудовой опыт, с пользой провести время. Труд рассматривается ими не с позиции социальной значимости, а как инструментальное средство для самореализации, достижения индивидуальных целей, удовлетворения личных амбиций [6]. Стар-

шекурсники трудятся параллельно с учёбой, чтобы получить опыт работы, приобрести необходимые навыки и связи [1]. Однако главный мотив вторичной занятости большинства студентов – не личностный и профессиональный рост, а материальное благополучие [4; 5; 7; 8].

Студенты, совмещающие работу и учёбу, по сравнению с остальными обучающимися, в вузе имеют как преимущества, так и проблемы. С одной стороны, работающие студенты приобретают важный опыт практической деятельности, освоения трудовых ролей и функций, самоорганизации, межличностного взаимодействия; у них расширяется круг общения, повышается уверенность в себе. С другой стороны, посвящая работе достаточно большое количество времени, студенты зачастую пропускают занятия, меньше участвуют в проектной, исследовательской деятельности и во внеучебных активностях, более поверхностно относятся к выполнению заданий, что может негативно отражаться как на социальной и академической интеграции в университете, так и на качестве получаемого в вузе опыта. Кроме того, более продолжительный рабочий день и высокие нагрузки могут вызывать состояния переутомления, депрессии, стресса, эмоционального выгорания, вести к снижению психологического благополучия. Возникает дилемма «наличие самостоятельных доходов против качества образования» или даже против качества жизни в целом [7].

Учитывая значительную долю работающих студентов, а также снижение курса, с которого они начинают работать, одной из задач вуза становится учёт потребностей и проблем таких студентов, сопровождение их обучения с целью повышения его успеш-

ности. Для решения этой задачи необходимо понимать особенности учебной деятельности работающих студентов и проблемы в достижении ими необходимых образовательных результатов. Важны не только формальные показатели, связанные с академической успеваемостью, удержанием и отсевом, но и образовательная успешность – приобретаемый в вузе опыт личностного и профессионального развития, вовлечённость в учебный процесс, удовлетворённость обучением, а также субъективное благополучие студентов. Именно этой проблематике посвящена настоящая статья.

Обзор литературы

В отечественном предметном поле существуют различные данные о влиянии трудовой занятости на успешность обучения. Так, по данным Е.В. Желниной, на «хорошо» и «отлично» учатся 29% работающих студентов [9], а по результатам исследования Н.В. Цыганенко – 45%, но при этом у работающих студентов больше задолженностей [3]. Ряд авторов указывают на ухудшение результатов учёбы почти у половины студентов, начинающих работать [2; 9]. Неоднозначность влияния работы на академическую успеваемость во многом обусловлена характеристиками трудовой занятости. Работающие по специальности студенты учатся лучше не только работающих не по специальности, но иногда и не работающих вообще [10]; студенческая занятость более 24 часов в неделю негативно влияет на академическую успеваемость [1], а работа на неполный день улучшает результаты учёбы [10]. Многие студенты считают, что им удаётся успешно совмещать учёбу и работу, но, как показано в ряде исследований, это может объясняться невысоким уровнем образовательной нагрузки, а соответственно, и качества образования [1; 2].

Исследователи отмечают ответственное отношение к учёбе работающих студентов. Для многих из них, особенно испытывающих трудности совмещения учёбы и рабо-

ты, очень важно успешно сдать предмет, что повышает их дисциплинированность, организованность, собранность [8]. Работающие студенты обычно пропускают занятия не из-за лени, а по причине работы или плохого качества преподавания, а среди демотиваторов учёбы они редко отмечают увлечённость Интернетом и общение с друзьями [3].

В ряде работ отмечается переживание работающих студентами двух типов конфликта: внешнего (с руководством и преподавателями вуза относительно пропусков занятий и несоблюдения дедлайнов в учебном графике) и внутреннего – ролевого (совмещения ролей обучающегося и работника), что приводит к стрессу и эмоциональному выгоранию [5; 8; 11]. В этом случае студенты плохо учатся, занимают позицию жертвы, оправдывают свои учебные неудачи тем, что работают. Чаще всего это касается студентов, вынужденных работать. Большинство же работающих студентов, по сравнению с неработающими сокурсниками, характеризуются более сильными позициями в личностных ресурсах: помимо указанных выше дисциплинированности и организованности, им присущи бóльшая уверенность в себе, более высокий уровень развития рефлексии и умение работать с собственной тревогой [12], высокая социальная ответственность и интернальность [13], более высокий уровень жизнеспособности [7], более широкое представление о качестве жизни, связанное с социально-экономическим благополучием и самореализацией в противовес потребительскому поведению и большей значимости досуговых развлечений у неработающих студентов [14]. Многие работающие студенты воспринимают свою жизнь как эмоционально насыщенную и наполненную смыслом, они удовлетворены жизнью и теми результатами, которых добились к настоящему времени [9; 15]. При этом они уступают неработающим студентам в показателях инновационного стиля:

генерации идей, контроле, склонности к размышлениям и к исследованиям [13].

В зарубежных работах акцент делается не столько на личностных качествах работающих студентов, сколько на их опыте, восприятии ими ситуации и своей деятельности. Так, исследователями доказано, что ощущение жизни как сложно сочетаемых ритмов в университете и на рабочем месте, повышает стресс и негативно сказывается на результатах обучения, здоровье и благополучии студентов [16; 17]. Многие работающие студенты воспринимают области работы и учёбы как две конкурирующие сферы жизни. Стресс из-за невозможности выполнить учебные требования у работающих студентов зачастую ведёт к психологической отстранённости от учёбы, однако это не повышает психологического благополучия студентов [18]. Исследователи выявили два типа несовместимости, связанных с совмещением работы и учёбы: практическая несовместимость, которая связана с нехваткой времени, недостатком энергии и дружеских контактов; и несовместимость идентичности, которая проистекает из различий в статусе двух ролей и различий между собственным и чужим восприятием себя [19]. С другой стороны, работа рассматривается как «центральный опыт перехода», который обеспечивает процессы обучения на рабочем месте и запускает изменения в развитии идентичности профессионала (развивает представления студентов о самоэффективности, своих знаниях, навыках, отношениях), тем самым увеличивая карьерные ресурсы и возможности трудоустройства [20].

Чтобы объяснить позитивное или негативное влияние работы на успешность и благополучие студентов, ряд зарубежных исследователей рассматривает совмещение работы и учёбы с позиции межролевого взаимодействия, которое отражает субъективный опыт участия человека в нескольких ролях [21; 22]. У работающих студентов может наблюдаться фасилитация взаимодействия, когда участие в одной роли улучшает

и упрощается за счёт участия в другой, или конфликт, когда контекстуальные требования в одной области истощают личные ресурсы, оставляя недостаточно времени, внимания, энергии для удовлетворения требований в другой области [21]. Исследования показали, что фасилитация в межролевом взаимодействии обуславливает эффективность деятельности в сферах учёбы и работы, удовлетворённость и благополучие работающих студентов; а конфликт связан с низкой успеваемостью и негативными чувствами к университету [22]. Работа, которая воспринимается студентами как значимая деятельность, развивающая полезные навыки и ответственность, приносящая права и привилегии, улучшающая самооценку и статус, приводит к большей академической вовлечённости и целеустремлённости в университете, повышает оптимизм и настроение [21].

Таким образом, для ответа на вопросы о том, способствует или препятствует работа учебной успешности, в большей или меньшей мере ощущают работающие студенты удовлетворённость и благополучие, необходимо понимать качество опыта, который формируется у студента в процессе обучения и работы. С позиции оценки успешности обучения и субъективного благополучия студентов очной формы обучения наиболее важен образовательный опыт. Отражая вовлечённость студента в процесс обучения, он может рассматриваться как способность и готовность человека к осознанной и успешной деятельности в вузе [23]. Несмотря на то, что образовательный опыт принадлежит субъективному пространству личности, его анализ позволяет прогнозировать академическую успеваемость [24] и оценивать успешность обучения с позиции его субъекта. Студенческий опыт вовлечённости и самостоятельности в учебно-профессиональной деятельности, опыт реализации в обучении базовых потребностей, а также позитивное оценочное отношение студента к условиям обучения и себе как субъекту деятельности

и развития может рассматриваться как субъективная успешность, которая дополняет внешнюю оценку академической успешности и раскрывает её психологическую основу [25].

Как показал обзор, большинство отечественных исследований сконцентрировано на том, как на учебную деятельность и здоровье студентов влияют внешние факторы: факт работы, объём рабочих часов, соответствие профиля работы осваиваемой в вузе специальности, требования на работе и в университете, благоприятность рабочей и образовательной сред. Полагаем, что успешность и благополучие работающих студентов обусловлены не столько факторами среды, сколько индивидуальными особенностями, субъективным восприятием работы и учёбы, отношением студентов к этим сферам, на которое, в свою очередь, влияет нацеленность на развитие и субъектность – способность к управлению своей жизнедеятельностью. Косвенно это подтверждается выявленными взаимосвязями субъектности студентов (активности, автономности, целостности, опосредованности, креативности, самооценности) с психологическим благополучием [26], а также доказанной ролью проактивности личности и внутреннего локуса контроля студентов в снижении межролевого конфликта между образовательной и рабочей сферами их жизни [27]. В контексте изучения учебной успешности из ресурсов субъектности наиболее интересен потенциал самоизменений студентов, предположительно позволяющий бесконфликтно объединить учёбу и работу как две сферы накопления опыта и позитивно повлиять на успешность обучения. Таким образом, целью эмпирического исследования стало выявление особенностей образовательного опыта, субъективного благополучия и потенциала самоизменений у работающих студентов.

Методы и эмпирическая база

В исследовании использовались анкеты для сбора социально-демографической

информации, сведений о работе и профессиональных планах студентов, а также три стандартизированные методики. Опросник образовательного опыта позволяет анализировать представления студентов о своей учебно-профессиональной деятельности и о себе как субъекте этой деятельности. В структуре образовательного опыта выделяется пять компонентов (удовлетворённость, интенция к расширению опыта, самоэффективность и поддержка, опыт саморегулируемого обучения, вовлечённость), которые в совокупности позволяют судить об успешности обучения с позиции его субъекта [24]. Для диагностики благополучия студентов использовалась шкала субъективного благополучия [28], которая направлена на измерение эмоционального компонента благополучия по следующим показателям: напряжённость и чувствительность, психоэмоциональная симптоматика, изменения настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, удовлетворённость повседневной деятельностью. Для диагностики потенциала самоизменений личности использовался одноимённый опросник [29], позволяющий через оценку потребности, возможности и способности личности к осозанным самоизменениям проанализировать ценностно-мотивационные, регулятивные, формально-динамические психологические подструктуры субъектности, обеспечивающие потенциал психологической изменчивости и саморазвития личности в различных жизненных ситуациях.

В исследовании приняли участие 290 студентов бакалавриата (66%) и специалитета (34%) очной формы обучения 1–5 курсов из университетов г. Москвы (МГТУ им. Н.Э. Баумана), г. Ростова-на-Дону и г. Таганрога (ЮФУ, РГЭУ (РИНХ), РостГМУ, ДГТУ); из них юношей – 109 (38%), девушек – 181 (62%). Средний возраст – 19,9 лет (стандартное отклонение 1,4 года).

В анализе результатов использовался метод контрастных групп. На первом этапе

Таблица 1

Характеристики исследуемых выборок, в % от числа опрошенных

Table 1

Characteristics of the studied samples, in % of the number of respondents

Характеристики	Показатели	РС	ПС	НС
Курс обучения	Младшекурсники (1–2 курсы)	47,4	71,1	58,1
	Старшекурсники (3–5 курсы)	52,6	28,9	41,9
Направление обучения	Естественные и технические науки	55,8	44,4	39,0
	Гуманитарные и социальные науки	44,2	55,6	61,0
Академическая успеваемость	Только «отлично»	14,7	13,3	10,5
	«Хорошо» и «отлично», без задолженностей	50,5	57,8	59,0
	Есть «удовлетворительно», без задолженностей	21,1	18,9	23,8
	Есть задолженности	13,7	10,0	6,7

выделено и проведено сравнение трёх выборок: РС – студенты, работающие более полугодом (N=95), ПС – подрабатывающие время от времени (N=90), НС – студенты, которые только обучаются (N=105). Формальные характеристики обучения студентов данных выборок приведены в *таблице 1*. На втором этапе среди студентов, работающих более полугодом, выделены и проанализированы две подвыборки: работающих по специальности, получаемой в вузе, или в сфере, близкой к направлению обучения (N=45), и работающих не по специальности (N=50).

Для обработки данных были использованы методы описательной статистики и непараметрические методы: а) U-критерий Манна–Уитни, направленный на оценку различий между двумя независимыми выборками; б) критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера, предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Для проведения вычислений применялся статистический пакет Statistica.

Результаты

Результаты исследования потенциала самоизменений, образовательного опыта и субъективного благополучия, полученные на первом этапе в выборках работающих

более полугодом студентов (РС), подрабатывающих время от времени (ПС) и неработающих студентов (НС), а также полученные на втором этапе по подвыборкам студентов, продолжительно работающих по специальности (РСС) и не по специальности (РНС) приведены в *таблице 2*.

Первый этап эмпирического исследования позволил установить, что студенты, работающие более полугодом (как по специальности, так и не по специальности) (РС) и подрабатывающие время от времени (ПС), отличаются от не имеющих опыта работы студентов (НС) более благоприятным образовательным опытом по всем шкалам. Анализ достоверности различий показал, что у работающих и подрабатывающих студентов статистически значимо выше интенция к расширению опыта ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 2989,5$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 2639,5$ при $p \leq 0,01$), воспринимаемая самоэффективность и поддержка со стороны преподавателей и сокурсников ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3575,5$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3498,5$ при $p \leq 0,01$), опыт саморегулируемого обучения ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3453,5$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3626$ при $p \leq 0,01$). Итоговый показатель образовательного опыта также статистически значимо выше в группах работающих и подрабатывающих студентов, чем в группе неработающих студентов ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3650$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3399$ при $p \leq 0,01$).

Таблица 2

Средние значения исследуемых показателей

Table 2

Average values of the studied indicators

Параметры	Показатели	1-й этап			2-й этап	
		РС	ПС	НС	РСС	РНС
Образовательный опыт студентов	Удовлетворённость	25,5	25,8	24,8	26,6	24,5
	Интенция к расширению опыта	22,9	22,9	19,3	24,3	21,7
	Самоэффективность и поддержка	23,8	23,4	21,6	24,1	23,6
	Опыт саморегулируемого обучения	28,4	27,8	26,4	28,9	28,0
	Вовлечённость	21,1	21,5	21,0	22,4	20,0
	Итоговый показатель образовательного опыта	121,7	121,4	113,0	126,3	117,8
Субъективное благополучие*	Напряжённость и чувствительность	13,3	12,2	12,7	13,2	13,4
	Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	11,1	10,6	12,7	10,8	11,3
	Изменения настроения	5,4	5,3	6,5	5,3	5,5
	Значимость социального окружения	7,7	7,6	8,8	8,0	7,4
	Самооценка здоровья	6,6	6,5	7,6	6,6	6,6
	Степень удовлетворённости повседневной деятельностью	10,7	11,2	12,1	10,2	11,1
	Итоговый показатель субъективного благополучия	58,1	57,0	64,3	57,6	58,5
Потенциал самоизменений	Потребность в самоизменениях	22,8	22,8	20,6	22,5	23,1
	Способность к осознанным самоизменениям	19,5	19,3	18,1	19,8	19,3
	Вера в возможность самоизменений	16,9	16,7	16,0	16,1	17,5
	Возможность самоизменений	18,2	18,5	15,7	18,1	18,3
	Итоговый показатель потенциала самоизменений	77,5	77,3	70,3	76,6	78,2

Примечание: В опроснике «Шкала субъективного благополучия» обратная интерпретация: чем меньше полученные значения, тем выше субъективное благополучие.

Исследование субъективного благополучия выявило достоверно более высокий его уровень в группах работающих и подрабатывающих студентов по сравнению с не имеющими опыта работы по признакам, сопровождающим основную психоэмоциональ-

ную симптоматику ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3859,5$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3449$ при $p \leq 0,01$), изменениям настроения ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3906,5$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3537$ при $p \leq 0,01$), значимости социального окружения ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 4145,5$ при $p \leq 0,05$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} =$

Таблица 3

Профессиональные планы студентов, в % от числа опрошенных

Table 3

Professional plans of students, in % of the number of respondents

Планы	РС	ПС	НС	РСС	РНС
Закончить вуз и работать по специальности или в близкой к ней сфере	53,7	53,3	50,5	77,3	33,3
Закончить эту программу, но работать (учиться) в другой профессиональной сфере	16,8	15,6	8,6	4,5	27,5
Получить диплом, а потом принимать решение о работе	18,9	20,0	24,8	9,1	27,5
Перевестись на другое направление обучения или в другое учебное заведение	1,1	4,4	0,0	0,0	2,0
Оставить обучение в вузе и идти работать	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0
Чётких планов нет	8,4	5,6	14,3	6,8	9,8
Другое	1,1	1,1	1,0	2,3	0

3753 при $p \leq 0,01$), самооценке здоровья ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 4038$ при $p \leq 0,05$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3697$ при $p \leq 0,01$). Степень удовлетворённости повседневной деятельностью значимо отличается только в выборках работающих более полугодом и неработающих студентов ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3961$ при $p \leq 0,01$). Итоговый показатель субъективного благополучия статистически значимо выше в группах работающих и подрабатывающих студентов, чем в группе неработающих студентов ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3900$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3588,5$ при $p \leq 0,01$).

Эмпирические данные свидетельствуют о более высоком потенциале самоизменений у работающих и подрабатывающих студентов по сравнению с неработающими. У студентов, относящихся к первым двум выборкам, статистически значимо выше потребность в самоизменениях ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3488$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3431$ при $p \leq 0,01$), способность к осознанному изменению ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3791,5$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3676,5$ при $p \leq 0,01$), возможность самоизменений ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3239$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 2848$ при $p \leq 0,01$), а также итоговый показатель потенциала самоизменений ($U_{\text{эмп. (РС-НС)}} = 3650$ при $p \leq 0,01$; $U_{\text{эмп. (ПС-НС)}} = 3399$ при $p \leq 0,01$).

Второй этап эмпирического исследования позволил выявить отличительные особен-

сти студентов, работающих по специальности (РСС), по сравнению с работающими не по специальности (РНС). У первой подвыборки студентов статистически значимо выше вовлечённость в образовательную деятельность ($U_{\text{эмп. (РСС-РНС)}} = 795,5$ при $p \leq 0,05$), интенция к расширению опыта ($U_{\text{эмп. (РСС-РНС)}} = 769$ при $p \leq 0,01$), а также итоговый показатель образовательного опыта ($U_{\text{эмп. (РСС-РНС)}} = 795$ при $p \leq 0,05$), но ниже вера в возможность самоизменений ($U_{\text{эмп. (РСС-РНС)}} = 839,5$ при $p \leq 0,05$). Кроме того, значимые различия обнаружены в сфере профессиональных планов студентов (Табл. 3): студенты, работающие в сфере, соответствующей направлению обучения, чаще планируют закончить вуз и работать по специальности ($\varphi_{\text{эмп. (РСС-РНС)}}^* = 4,46$ при $p \leq 0,01$), реже стремятся, закончив программу, работать (учиться) в другой профессиональной сфере ($\varphi_{\text{эмп. (РСС-РНС)}}^* = 3,02$ при $p \leq 0,01$) и реже планируют принимать решение о работе после получения диплома ($\varphi_{\text{эмп. (РСС-РНС)}}^* = 2,39$ при $p \leq 0,01$). В сфере субъективного благополучия значимых различий между данными подвыборками студентов не обнаружено.

Обсуждение результатов

Результаты показали, что по образовательному опыту нет различий между студентами, работающими продолжительное

время и подрабатывающими время от времени, но есть существенные различия с их неработающими сверстниками. Студенты, совмещающие учёбу с работой, в большей мере стремятся участвовать в разнообразных активностях, способствующих расширению опыта, приобретению новых компетенций, профессиональному и личностному развитию. Они более уверены в своих способностях успешно решать задачи обучения и социального взаимодействия, а также верят в дружелюбие и помощь со стороны преподавателей и сокурсников. Также работающие и подрабатывающие студенты имеют больший опыт самостоятельного управления учебной деятельностью, склонны к анализу и самоконтролю обучения. Сформированный и благоприятный в плане профессионального и личностного развития образовательный опыт свидетельствует об образовательной успешности и готовности к самообразованию и саморазвитию [24; 25]. Несмотря на то, что среди работающих студентов больше тех, кто имеет академические задолженности, в целом их опыт позволяет надеяться на достижение необходимых образовательных результатов.

Из всех изучаемых категорий студентов наиболее сформирован образовательный опыт у тех, кто совмещает учёбу с работой и при этом работает по специальности, получаемой в вузе. Они заинтересованы в обучении и удовлетворены им, считают, что реализуют в нём свои интересы и управляют своим обучением; ориентированы на сверхнормативную развивающую активность, верят в свои возможности и поддержку окружающих. По сравнению с работающими не по специальности, студенты, чья трудовая деятельность соответствует направлению обучения, более мотивированы на развитие и вовлечены в процесс обучения, т. е. воспринимают его как целенаправленное и осмысленное и инвестируют достаточно усилий в учебную деятельность. Это объясняет более высокую академическую успеваемость таких студентов, выявленную в

других исследованиях [3; 10]. Также среди работающих по специальности студентов больше всего тех, кто планирует и после окончания вуза работать в соответствии с получаемым образованием (77,3%) и меньше всего тех, кто откладывает принятие решения о работе (9,1%) или предлагает в дальнейшем изменить сферу деятельности (4,5%). Тогда как среди студентов, работающих не по специальности, больше всего тех, кто планирует закончить эту программу, но работать (учиться) в другой профессиональной сфере (27,5%) или принимать решение о работе, только получив диплом (27,5%). Возможно, в процессе учёбы и работы в силу накопленного жизненного опыта происходит переосмысление профессионального выбора, и с учётом современных реалий, прежде чем принимать решения, студенты стремятся получить опыт самореализации в разных сферах.

Студенты, продолжительно работающие и подрабатывающие время от времени, по сравнению с неработающими, характеризуются более высоким уровнем субъективного благополучия: они более спокойны, в том числе в реагировании на препятствия и неудачи, выше оценивают своё самочувствие, больше чувствуют свою связанность с другими людьми, у них преобладает позитивное настроение. Кроме того, студенты, работающие более полугода, по сравнению с неработающими, более вовлечены в повседневную деятельность и удовлетворены ею.

Таким образом, несмотря на большие нагрузки, студенты, совмещающие учёбу с работой, оказываются более успешны в учёбе и субъективно благополучны. Здесь возможны несколько объяснений. Во-первых, работать стремятся наиболее активные, целеустремлённые, ориентированные на развитие студенты. Так, результаты нашего исследования показали, что работающие студенты отличаются от неработающих более высоким потенциалом самоизменений: у них выше стремление к новизне, более сформировано позитивное отношение к

изменениям и направленность на личностный рост; более развита способность к сознательной работе над собой и способность планомерно воплощать задуманное в жизнь; больше психологическая гибкость в ситуациях, требующих изменений. В ранее проведённых исследованиях показано, что чаще всего совмещают учёбу и работу студенты, обладающие более высоким уровнем способностей [1]. На наш взгляд, речь должна идти не только о когнитивных способностях, но и о ресурсах субъектности: самостоятельности, ответственности, осознанности жизни и целеустремлённости, настойчивости, саморегуляции, а также ценностях развития и самореализации, которые способствуют построению своего жизненного пути и успешному преодолению трудностей. Реализация субъектности ведёт к ощущению контроля над своей деятельностью, вовлечённости в работу и учёбу, что позволяет снизить стресс, связанный с высокими нагрузками, и способствует субъективному благополучию.

Второе объяснение полученным результатам можно найти в теории межролевого взаимодействия, согласно которой у работающих студентов возможен эффект фасилитации, когда участие в одной роли улучшается и упрощается за счёт участия в другой [21; 22]. Если работа имеет смысл и приносит удовлетворение, то это может мотивировать и повышать вовлечённость в учёбу, и наоборот, осмысленная учёба заряжает энергией для трудовой деятельности. Кроме того, знания и умения, полученные в одной области, помогают достигать успехов в другой. Можно предположить, что эффект фасилитации проявился в первую очередь у студентов, работающих по специальности, получаемой в вузе, что обусловило сформированность их образовательного опыта и высокую вовлечённость в обучение. Но и работающие не по специальности, и подрабатывающие студенты могут получать «выгоды», связанные с повышением статуса и развивающимися возможностями

трудовой деятельности. Об этом свидетельствуют исследования, связывающие вторичную занятость студентов с их взрослением, развитием личностной автономии и зрелости [15]. Финансовая независимость работающих студентов повышает уверенность в себе, а опыт преодоления трудностей – воспринимаемую самоэффективность, что способствует успешности деятельности и субъективному благополучию [7; 9]. Кроме того, бóльшая занятость продуктивной деятельностью уменьшает негативные факторы, связанные с прокрастинацией и «зависанием» в интернете. В силу загруженности и многозадачности студенты быстрее учатся управлять временем, планировать и регулировать свою деятельность.

Ещё одно объяснение связано с использованием работающими студентами когнитивных стратегий и психологических техник, позволяющих эффективно накапливать опыт в учёбе и работе, а также быстро восстанавливаться после нагрузок. Так, например, использование расслабляющей деятельности, над которой человек имеет высокий контроль, уменьшает вероятность истощения на работе и в вузе [16]. Открытость опыту, расстановка приоритетов, разделение контекстов позволяют работающим студентам преодолевать испытываемые несовместимости и уменьшать передачу стресса между областями работы и учёбы [19]. Это наиболее актуально для студентов, работающих не по специальности, многие из которых ещё не определились с дальнейшими профессиональными планами. Их более высокий потенциал самоизменений отвечает потребности найти себя и обеспечивает открытость новому опыту, что способствует поддержанию субъективного благополучия в условиях многоцелевого функционирования.

Заключение

Настоящее исследование выявило ряд особенностей студентов, совмещающих учёбу с работой. Поскольку речь идёт о студентах очной формы, акцент сделан на

обучении как основной занятости для них. Результаты показали, что работающие студенты отличаются от неработающих большей образовательной успешностью, более высокими уровнями субъективного благополучия и потенциала самоизменений. С точки зрения данных характеристик не важно, постоянно работает студент или подрабатывает время от времени, однако наиболее сформированный и благоприятный в плане профессионально-личностного развития образовательный опыт имеют студенты, вторичная занятость которых связана с направлением обучения. В целом можно говорить о том, что работающие студенты будут успешны и благополучны, если у них достаточно ресурсов субъектности и устремлённости к развитию, которые позволяют им успешно функционировать, объединяя учебную и трудовую деятельность как две сферы накопления опыта.

Полученные результаты, раскрывающие психологические особенности работающих студентов, несмотря на относительно небольшой объём выборки, показали свою достоверность, подтвердили обоснованность исследовательского замысла относительно субъектного потенциала образовательной успешности и акцента не столько на её внешних параметрах, отражающих успеваемость, сколько на внутренних, связанных с вовлечённостью, самостоятельностью, верой в себя, удовлетворённостью обучением, интенцией к развитию.

Проведённое исследование носит поисковый характер и может выступать основой дальнейших научных работ, связанных с изучением проблемы успешности обучения при совмещении учёбы и работы. На его основе можно сформулировать ряд перспективных вопросов. Насколько тесно взаимосвязаны внешние и внутренние параметры успешности обучения у работающих студентов? Применяют ли студенты знания и умения, формируемые в вузе, в трудовом контексте? Осмысливают ли студенты опыт трудовой деятельности и используют ли его в обучении?

При каких условиях интегрируется опыт, возникающий в результате участия в нескольких ролях? Может ли вуз способствовать такой интеграции? Как учитывать опыт трудовой деятельности студентов в учебном процессе и в результатах обучения? Необходимо ли расширять возможности трудоустройства и помогать студентам найти работу? Какая поддержка нужна работающим студентам?

На наш взгляд, характеристики образовательного процесса и вузовской среды играют значимую роль в формировании опыта многоцелевой активности работающих студентов, в их учебной успешности и поддержании благополучия. Как показали полученные результаты, работающие студенты имеют богатый образовательный опыт и значительный потенциал развития. С другой стороны, у совмещения учёбы с работой высокая «психологическая цена». Поэтому вузу необходимо сопровождать таких обучающихся, создавать условия их опережающего развития. На этом пути можно предложить следующие подходы к совершенствованию вузовской практики. Во-первых, это меры на уровне администрации вуза. Целесообразно вести мониторинг студентов, как работающих, так и желающих найти работу, анализировать их запросы и на этой основе разрабатывать обновления институциональной политики и меры поддержки таких студентов. Так, например, карьерные консультанты могут помочь студентам определить свой карьерный потенциал и подобрать работу, соответствующую их интересам. Тьюторы или наставники могут способствовать выбору оптимальной образовательной траектории, преодолению учебных трудностей и повышению вовлечённости в обучение, а психологическая служба может взять на себя функции поддержки работающих студентов, развития их саморегуляции, стрессоустойчивости и других ресурсов. Во-вторых, это изменения на уровне организации образовательного процесса. Для работающих студентов важен гибкий

график и значительная доля асинхронного обучения, чтобы бесконфликтно объединять учебное и рабочее время. Индивидуализация обучения, вариативность содержания, более крупные формы работы (проекты, исследования), а также компетентностно-ориентированные экзамены позволят студентам использовать свой опыт профессиональной деятельности для достижения академических успехов, а также применять в работе знания, полученные в вузе. В-третьих, значительную роль в успешности работающих студентов играют преподаватели. На уровне учебной дисциплины можно интегрировать образовательный опыт студентов с их опытом работы, например, включая реальные примеры в содержание заданий, поощряя работающих студентов делиться своим опытом решения профессиональных задач и учитывать его при выборе тематики докладов, эссе, проектов. В целом эти и другие меры могут выступать частью политики вуза, ориентированной на многообразие образовательно-профессиональных потребностей и успешность всех обучающихся.

Литература

1. *Роцин С.Ю., Рудаков В.Н.* Совмещение учёбы и работы студентами российских вузов // Вопросы образования. 2014. Т. 2. С. 152–179. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-152-179
2. *Болотин И.С., Михайлов А.А., Пугач В.Ф., Смирнова Т.С., Сорокина Н.Д.* Особенности совмещения студентами учёбы в вузе и работы: результаты прикладного исследования // Инновации в гражданской авиации. 2016. № 3. С. 44–56. EDN XBDFTN.
3. *Цыганёнок Н. В.* Учебная успеваемость работающих студентов // Образование и проблемы развития общества. 2021. № 4 (17). С. 113–120. EDN VEXHCHN.
4. *Мурадова Э. И.* Работающий студент как новый вызов высшей школе // Совет ректоров. 2015. № 9. С. 56–61. EDN WXTWRV.
5. *Цветкова Н.А., Петрова Е.А., Савченко Д.В.* Особенности личностной направленности, жизненных позиций и эмпатии работающих студентов // Перспективы науки и образования. 2022. № 1(55). С. 444–463. DOI: 10.32744/pse.2022.1.28
6. *Ретивина В.В.* Трудовые ценности и установки современной студенческой молодёжи // Высшее образование в России. 2019. Т. 29. № 1. С. 57–63. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-57-63
7. *Горьковая И.А., Микляева А.В.* Жизнеспособность работающих студентов: гендерный аспект // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. Москва: Институт психологии РАН, 2021. С. 625–637. EDN WCSTPTB.
8. *Заборова Е.Н., Мылмасова О.В.* Работающий студент в современной высшей школе // Не расстанусь с молодёжью, буду...: сборник научных статей к 80-летию профессора Ю.Р. Вишневого / под общей редакцией Ю. Р. Вишневого, ответственный за выпуск Д.Ю. Нархов. Екатеринбург: Издательство Уральского ун-та, 2018. С. 202–213. EDN YVWRIG.
9. *Желнина Е.В., Панчихина М.А.* Социальный портрет современного работающего студента: социологический анализ // Научный вектор Балкан. 2019. № 3(3). С. 59–66. DOI: 10.34671/SCH.SVB.2019.0303.0015
10. *Янбарисова Д.М.* Работа во время учёбы в вузах Татарстана: влияет ли она на успеваемость? // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 217–237. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-1-218-237
11. *Коротец О.А., Баландина Т.Ю., Гафурова Т.Р.* Педагогическое сопровождение работающих студентов с синдромом эмоционального выгорания // Глобальный научный потенциал. 2020. № 1(106). С. 86–90. EDN HTAUGB.
12. *Ксенафонтова А.Н.* Особенности самосознания работающих студентов // Молодёжь. Образование. Наука. 2014. Т. 1. № 1. С. 186–189. EDN NUBIED.
13. *Артемьева В.А., Веселова Е.К., Дворецкая М.Я., Коржова Е.Ю.* Социальная ответственность и инновационность личности студентов с опытом и без опыта работы по специальности // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. 2018. Т. 8. № 5. С. 73–90. DOI: 10.15293/2226-3365.1805.05.
14. *Чечурова Ю.Ю.* Ценностные детерминанты представлений о качестве жизни студенческой молодёжи // Вестник Тверского гос. тех. ун-та. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2019. № 1 (16). С. 71–79. EDN PAQXZZ.

15. Годунова А. Д., Грицков В. Л. Мотивационные особенности работающих и неработающих студентов (на примере студентов-психологов Санкт-Петербургского государственного университета) // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2015. Т. 3. С. 41–47. EDN VJGDMX.
16. Gabriel A.S., Calderwood C., Bennett A.A., Wong E.M., Dabbling J.J., Trougakos J.P. Examining recovery experiences among working college students: A person-centered study // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol. 115. Article no. 103329. DOI: 10.1016/j.jvb.2019.103329
17. Taylor A. 'Being there': rhythmic diversity and working students // Journal of Education and Work. 2022. Vol. 35. No. 5. P. 572–584. DOI: 10.1080/13639080.2022.2092607
18. Taylor W.D., Snyder L.A., Lin L. What free time? A daily study of work recovery and well-being among working students // Journal of Occupational Health Psychology. 2020. Vol. 25. No. 2. P. 113–125. DOI: 10.1037/ocp0000160
19. Grozev V.H., Easterbrook M.J. Accessing the phenomenon of incompatibility in working students' experience of university life // Tertiary Education and Management. 2022. Vol. 28. P. 241–264. DOI: 10.1007/s11233-022-09096-6
20. Inceoglu I., Selenko E., McDowall A., Schlachter S. (How) Do work placements work? Scrutinizing the quantitative evidence for a theory-driven future research agenda // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol. 110. Part B. P. 317–337. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.09.002
21. Creed P., French J., Hood M. Working while studying at university: The relationship between work benefits and demands and engagement and well-being // Journal of Vocational Behavior. 2015. Vol. 86. P. 48–57. DOI: 10.1016/j.jvb.2014.11.002
22. Choo C.E.K., Kan Z.X., Cho E. A review of the literature on the school-work-life interface // Journal of Career Development. 2021. Vol. 48. No. 3. P. 290–305. DOI: 10.1177/089484319841170
23. Корнеев Т. Н., Щеглова И. А. Оценка образовательного опыта студентов как инструмент принятия управленческих решений в университете // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 3. С. 82–99. DOI: 10.15826/шупра.2021.03.029
24. Лызь Н. А., Голубева Е. В., Истратова О. Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2022. № 3. С. 67–98. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
25. Лызь А. Е., Лызь Н. А., Нецадим И. О. Успешность обучения в вузе: опыт студентов технических направлений // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. С. 41. DOI: 10.17513/spno.31915
26. Маралов В. Г., Кариев А. Д., Крежевских О. В., Кудака М. А., Агеева Л. Е., Азранович Е. Н. Субъектность, самоэффективность и психологическое благополучие: сравнительное исследование российских и казахстанских студентов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-135-149
27. McNall L.A., Michel J.S. A dispositional approach to work-school conflict and enrichment // Journal of Business and Psychology. 2011. Vol. 26. P. 397–411. DOI: 10.1007/s10869-010-9187-0
28. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль: НППЦ «Психодиагностика», 1996. 12 с.
29. Манукян В. Р., Муртазина И. Р., Гришина Н. В. Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 4. С. 35–58. DOI: 10.17759/cpp.2020280403

Статья поступила в редакцию 19.12.2022

Принята к публикации 30.01.2023

References

1. Roshchin, S.Yu., Rudakov, V.N. (2014). Combining Work and Study by Russian Higher Education Institution Students. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 2, pp. 152-179, doi: 10.17323/1814-9545-2014-2-152-179 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Bolotin, I.S., Pugach, V.F., Mikhailov, A.A., Smirnova, T.S., Sorokina, N.D. (2016). Features of Combining Studies of Students in High School and Work: The Results of Applied Research. *Innovacii v grazhdanskoj aviacii* [Innovations in civil aviation]. No. 3, pp. 44-56. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27378524> (accessed 22.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

3. Tsyganenko, N.V. (2021). Academic Performance of Working Students. *Obrazovanie i problemy razvitiya obschestva* [Education and problems of social development]. Vol. 17, no. 4, pp. 113-120. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47411174> (accessed 22.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Muradova, E.I. (2015). Working Student as a New Challenge for Higher Education. *Sovet rektorov* [Council of Rectors]. No. 9, pp. 56-61. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27225000> (accessed 22.12.2022). (In Russ.).
5. Tsvetkova, N.A., Petrova, E.A., Savchenko, D.V. (2022). Socio-psychological Peculiarities of Working Students: Personal Orientation, Life Position, Polycommunicative Empathy. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. Vol. 55, no. 1, pp. 444-462, doi: 10.32744/pse.2022.1.28 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Retivina, V.V. (2019). Labor Values and Attitudes of Modern Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 57-63, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-57-63 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Gorkovaya, I.A., Miklyaeva, A.V. (2021). [The Resilience of Employed students: Gender Perspective]. In: *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoi psikhologii* [The Current State and Prospects for the Development of Labor Psychology and Organizational Psychology]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., pp. 625-637. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47694249> (accessed 22.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Zaborova, E.N., Myltasova O.V. (2018). [Working Student in Modern Higher School] In: Vishnevskii Yu.R., Narkhov D.Yu. (Eds). *Ne rasstanus' s molodezh'yu, budu... : sbornik nauchnykh statei k 80-letiyu professora Yu R. Vishnevskogo* [I Will Not Part with the Youth, I Will ... : a collection of scientific articles for the 80th anniversary of Professor Yu.R. Vishnevsky]. Yekaterinburg: Ural University Publ., pp. 202-213. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32794211> (accessed 22.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Zhelnina, E.V., Papchikhina, M.A. (2019). Social Portrait of a Modern Working Student: a Sociological Analysis. *Nauchnyy vektor Balkan = Scientific vector of the Balkans*. No. 3(3), pp. 59-66, doi: 10.34671/SCH.SVB.2019.0303.0015 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Yanbarisova, D.M. (2014). Work While Studying at the Universities of Tatarstan: Does it Affect Academic Performance? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 217-237, doi: 10.17323/1814-9545-2014-1-218-237 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Koropets O.A., Balandina T.Yu., Gafurova T.R. (2020). Pedagogical Support for Working Students with Burnout Syndrome. *Global'nyi nauchnyi potentsial* [Global Scientific Potential]. No. 1(106), pp. 86-90. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42600498> (accessed 22.12.2022). (In Russ.).
12. Ksenafontova, A.N. (2014). Features of Self-awareness of Working Students. *Molodezh'. Obrazovanie. Nauka* [Youth. Education. Science]. Vol. 1, no. 1, pp. 186-189. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32724100> (accessed 22.12.2022). (In Russ.).
13. Artemeva, V.A., Veselova, E.K., Dvoret'skaya, M.Ya., Korzhova E.Yu. (2018). Social Responsibility and Personal Innovativeness of Working and Non-working Students. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. Vol. 8, no. 5, pp. 73-90, doi: 10.15293/2226-3365.1805.05 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Chechurova, Yu.Yu. (2019). Valuable Determinants Representations about the Quality of Life of Students. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Nauki ob obschestve i gumanitarnye nauki* [Bulletin of the Tver State Technical University. Series: Social and Human Sciences].

- cial Sciences and Humanities]. No. 1(16), pp 71-79. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38061124> (accessed 22.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Godunova, A.D. (2015). Motivational Characteristics of Working and Non-working Students (a Case of Undergraduate Phycologists of St.Petersburg State University). *Nauchnye issledovaniya vypusknikov fakul'teta psibologii SPbGU* [Scientific Research of Graduates of the Faculty of Psychology of St. Petersburg State University]. Vol. 3, pp. 41-47. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25372950> (accessed 22.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Gabriel, A.S., Calderwood, C., Bennett, A.A., Wong, E.M., Dahling, J.J., Trougakos, J.P. (2019). Examining Recovery Experiences among Working College Students: A Person-centered Study. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 115, article no. 103329, doi: 10.1016/j.jvb.2019.103329
 17. Taylor, A. (2022). 'Being There': Rhythmic Diversity and Working Students. *Journal of Education and Work*. Vol. 35, no. 5, pp. 572-584, doi: 10.1080/13639080.2022.2092607
 18. Taylor, W.D., Snyder, L.A., Lin, L. (2020). What Free Time? A Daily Study of Work Recovery and Well-Being among Working Students. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 25, no. 2, pp. 113-125, doi: 10.1037/ocp0000160
 19. Grozev, V.H., Easterbrook, M.J. (2022). Accessing the Phenomenon of Incompatibility in Working Students' Experience of University Life. *Tertiary Education and Management*. Vol. 28, pp. 241-264, doi: 10.1007/s11233-022-09096-6
 20. Inceoglu, I., Selenko, E., McDowall, A., Schlachter, S. (2019). (How)Do Work Placements Work? Scrutinizing the Quantitative Evidence for a Theory-Driven Future Research Agenda. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 110, part B, pp. 317-337, doi: 10.1016/j.jvb.2018.09.002
 21. Creed, P., French, J., Hood, M. (2015). Working While Studying at University: The Relationship Between Work Benefits and Demands and Engagement and Well-Being. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 86, pp. 48-57, doi: 10.1016/j.jvb.2014.11.002
 22. Choo, C. E. K., Kan, Z. X., Cho, E. (2021). A Review of the Literature on the School-Work-Life Interface. *Journal of Career Development*. Vol. 48, no. 3, pp. 290-305, doi: 10.1177/0894845319841170
 23. Korneenko, T. N., Shcheglova, I. A. (2021). Assessment of the Student's Educational Experience as a Tool for Making Management Decisions in the University. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 3, pp. 82-99, doi: 10.15826/umpa.2021.03.029 (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Lyz', N.A., Golubeva, E.V., Istratova, O.N. (2022). Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 67-98, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98 (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Lyz', N.A., Lyz', A.E., Neshchadim, I.O. (2022). The Success of Studying at Higher Education Institution: The Engineering Students' Experience. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*. No. 4, p. 41, doi: 10.17513/spno.31915 (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Maralov, V.G., Kariyev, A.D., Krezhevskikh, O.V., Kudaka, M.A., Ageeva, L.E., Agranovich, E.N. (2022). Students' Subjectness, Self-Efficacy and Psychological Well-Being: Comparative Research of Russian and Kazakhstan Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 135-149, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-810-135-149 (In Russ., abstract in Eng.).
 27. McNall, L.A., Michel, J.S. (2011). A Dispositional Approach to Work-School Conflict and Enrichment. *Journal of Business and Psychology*. Vol. 26, pp. 397-411, doi: 10.1007/s10869-010-9187-0

28. Sokolova, M.V. (1996) *Shkala sub'ektivnogo blagopoluchiya [Scale of Subjective Well-being]*. Yaroslavl': NPC "Psihodiagnostika". 12 p. (In Russ).
29. Manukyan, V.R., Murtazina, I.R., Grishina, N.V. (2020). Questionnaire for Assessing the Self-Change Potential of a Person. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*. Vol. 28, no. 4, pp. 35-58, doi: 10.17759/cpp.2020280403 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 19.12.2022
Accepted for publication 30.01.2023*

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля журнала, как правило, не превышающие 40 000 знаков.

Название файла со статьёй – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию *на русском и английском языках*:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок на английском языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания.

В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.

Харассмент в высшей школе глазами студентов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-97-110

Ястреб Наталья Андреевна – д-р философ. наук, доцент, директор Института социальных и гуманитарных наук, ORCID: 0000-0001-6635-6008, Researcher ID: R-3323-2017, nayastreb@mail.ru

Корякина Ксения Антоновна – магистрант Института социальных и гуманитарных наук, ksuup@mail.ru

Вологодский государственный университет, Вологда, Россия

Адрес: 160035 г. Вологда, ул. Ленина, 15

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию отношения студентов вузов к проблеме харассмента в университетах, в том числе выявлению имеющихся у них стереотипов. В рамках настоящей работы были проанализированы отечественные и зарубежные исследования харассмента в академической среде и был разработан опросник для выявления представлений студентов вузов о сущности и практиках харассмента. Всего в опросе приняли участие 250 студентов очной формы одного из российских вузов.*

Проведённое исследование показало, что в представлении студентов харассмент не сводится к сексуальным домогательствам и включает при этом множество практик, ранее полностью или частично приемлемых для сферы образования. В сознании студентов происходит денормализация травли, оценивания и комментирования личности и внешнего вида, дискриминации по полу, возрасту, политическим взглядам и другим параметрам. Среди студентов наиболее распространены стереотипы о том, что харассмент является медийным конструктом, что носителем практик домогательств является старшее поколение мужчин, а жертвами становятся только женщины; также распространено убеждение, что жертва сама должна справляться с ситуацией в случае домогательств. Также была зафиксирована поляризация мнений в студенческой среде по поводу реальности проблемы и сущности харассмента и стратегий действия в случае домогательств.

В результате проведённого исследования авторами статьи были сформулированы предложения по внедрению форм предотвращения харассмента и разрешения конфликтных ситуаций на уровне вуза.

***Ключевые слова:** харассмент, домогательства, студенты университетов, высшая школа, этический кодекс, профессиональная этика*

***Для цитирования:** Ястреб Н.А., Корякина К.А. Харассмент в высшей школе глазами студентов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 97–110. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-97-110*

Harassment in Universities through the Eyes of Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-97-110

Natalia A. Yastreb – Dr. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Director of the Institute of Social Sciences and Humanities, ORCID: 0000-0001-6635-6008, Researcher ID: R-3323-2017, nayastreb@mail.ru

Ksenia A. Koryakina – Master's student, ksuup@mail.ru

Vologda State University, Vologda, Russia

Address: 160035 Vologda, Lenin str., 15

Abstract. The article is devoted to the study of the attitude of university students to the problem of harassment in universities, including the identification of their existing stereotypes. Within the framework of this research, domestic and foreign studies of harassment in the academic environment were analyzed and a questionnaire was developed to identify the ideas of university students about the essence and practices of harassment. In total, 250 full-time students from one of the Russian universities took part in the survey.

The conducted research has shown that in the students' view, harassment is not limited to sexual harassment and at the same time includes many practices that were previously fully or partially acceptable for the field of education. In the minds of students, there is a denormalization of bullying, evaluation and commenting on personality and appearance, discrimination based on gender, age, political views and other parameters. The most common stereotypes among students are that harassment is a media construct, that the older generation of men is the bearer of harassment practices, and only women become victims; there is also a widespread belief that the victim herself should cope with the situation in case of harassment. It was also recorded a polarization of opinions in the student environment about the reality of the problem and the essence of harassment and the strategies of action in case of harassment.

As a result of the study by the authors of the article, proposals were formulated on the implementation of forms of preventing harassment and resolving conflict situations at the university level.

Keywords: harassment, University students, Higher Education Institution, code of ethics, professional ethics

Cite as: Yastreb, N.A., Koryakina, K.A. (2023). Harassment in Universities through the Eyes of Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 97-110, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-97-110 (In Russ., abstract in Eng.)

Введение

Харассмент относится к числу наиболее обсуждаемых тем, связанных со взаимоотношениями людей в коллективах вузов. При этом в вузовском сообществе нет единства в понимании сущности и границ данного термина. Наблюдается столкновение противоположных мнений не только по поводу

справедливости тех или иных действий сотрудников и администрации вузов в случае домогательств, но и по поводу того, является ли харассмент реальной проблемой или медийным конструктом.

Термин «харассмент» представляет собой транслитерацию английского слова *harassment*, что означает «домогательство»,

«приставание». В свою очередь, английское «харассмент» происходит от французского глагола *harasser*, означавшего в XVII в. «загонять дичь», «натравить охотничью собаку на дичь». В современном контексте он стал употребляться в 70-х годах прошлого столетия. Кэрри Бейкер в книге, посвящённой истории харассмента, отмечает, не называя имён, что термин «сексуальное домогательство» (*sexual harassment*) придумали в 1975 г. несколько женщин из Корнелльского университета в США [1]. Хотя часто слово «харассмент» ассоциируется с сексуальными домогательствами, сам термин гораздо шире. В Конвенции Международной организации труда № 190 «Об искоренении насилия и домогательств в сфере труда», принятой в 2019 г., термин «насилие и домогательства (*harassment*)» определяется как «ряд неприемлемых форм поведения и практики или угрозы таковых – будь то единичный или повторный случай, – целью, результатом или возможным следствием которых является причинение физического, психологического, сексуального или экономического вреда, включая гендерное насилие и домогательства»¹. В рамках данного исследования мы используем «харассмент» и «домогательства» как синонимы и трактуем их в широком смысле как нарушение личных границ и субординации, приставания, унижение и нарушение неприкосновенности частной жизни.

Проблема харассмента в вузах не является новой, однако практически всегда она была в той или иной степени табуирована. Повышение уровня прозрачности сферы образования, в том числе за счёт доступности современных технологий, и понижение уровня терпимости молодого поколения к нарушению их прав и оскорблению лич-

ности позволили проблеме домогательств перейти в публичное пространство. Широкое обсуждение случаев неподобающего поведения преподавателей и студентов в российских вузах раскололо вузовскую общественность. Часть студентов и преподавателей активно поддерживает обсуждение проблемы харассмента. Одновременно с этим высказываются мнения о том, что проблемы харассмента не существует, а борьба с ним противоречит традиционным ценностям. Этот раскол определил проблему исследования, а именно отношение студентов вузов к проблеме харассмента, их представления о сущности данного понятия и имеющиеся стереотипы.

В настоящее время проведён ряд отечественных и зарубежных исследований проблемы харассмента в университетах. Разработаны опросники для выявления фактов домогательств и определения сопутствующих им факторов [2–4]. Проведены исследования коллективов конкретных вузов Швеции [5], Норвегии [6], Дании [7], Германии [8], США [9] и др. Проблематика исследований харассмента в вузах представлена рядом направлений, среди которых наиболее изучаемыми являются: степень распространённости практик домогательств в высшем образовании; последствия переживания опыта домогательств для жертвы; меры профилактики и предотвращения харассмента в вузах [10].

Значительная часть работ посвящена исследованию сексуальных домогательств в студенческой среде [11]. При этом появляются отдельные исследования харассмента в отношении аспирантов [12] и преподавателей [13]. В качестве наиболее уязвимых категорий называются студенты [10; 14], а также аспиранты и молодые сотрудники [12]. В гендерном отношении исследуются преимущественно домогательства мужчин в отношении женщин, хотя есть работы, выявляющие особенности харассмента женщин в отношении мужчин в университетской среде [16]. Отдельную проблему представляет

¹ Конвенция Международной организации труда № 190 об искоренении насилия и домогательств в сфере труда. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_739332.pdf (дата обращения 28.01.2023).

распространённость практик замалчивания случаев харассмента [13]. В связи с распространением домогательств в социальных сетях исследуются формы и особенности враждебного поведения в онлайн-среде [17], а также роль средств массовой информации в индустрировании домогательств [18]. Особо острой является проблема методологии исследования домогательств в вузах. Сами ситуации анкетирования или проведения фокус-групп сильно влияют на мнение респондентов. Вследствие крайней чувствительности темы исследователи отмечают сложность проведения опросов, особенно массовых [19].

В отечественной науке также в последние годы начались исследования проблемы харассмента на рабочем месте [20–22]. Отдельно стоит отметить проведённое ВЦИОМ исследование специфики восприятия проблемы харассмента и различных форм домогательств на работе². Отдельно проводятся исследования домогательств в университетской и академической среде [23]. Наиболее значимой представляется работа Ю.Е. Островской и О.А. Мирясовой, в которой анализировались сайты вузов на предмет наличия документов, направленных на противодействие харассменту, а также было проведено 25 структурированных неформализованных интервью с преподавателями (обоих полов) и экспертами (включая обучающихся) [24]. В наименьшей степени на данный момент исследованы представления студентов вузов о сущности и практиках харассмента. Заполнение данных пробелов, по мнению авторов, может помочь администрации вузов выработать оптимальные формы профилактики и разрешения нежелатель-

ных случаев межличностных отношений в коллективе.

Методология и методы исследования

На первом этапе был проведён анализ отечественных и зарубежных исследований харассмента в вузах, в результате которого был выявлен дефицит количественных и качественных данных о том, как студенты вузов понимают термин «харассмент» и насколько серьёзно они относятся к данной проблеме. Для получения таких данных на втором этапе исследования в 2022 г. авторами был проведён анонимный опрос студентов Вологодского государственного университета. Первый блок вопросов фиксировал факторы, которые могут влиять на отношение респондента к проблеме харассмента. В исследовании учитывались, помимо пола и возраста, такие факторы, как: область наук, к которой относятся направление подготовки или специальность студента; гендерное соотношение в учебной группе; наличие у респондентов личного опыта переживания домогательств. В рамках данного опроса авторы отказались от учёта религиозных или национальных факторов. Вопросы второго блока были направлены на выявление того, считают ли студенты харассмент реальным явлением, видят ли они в этом проблему, как они относятся к публичному обсуждению проблемы и его влиянию на репутацию вуза, какие действия могут называться харассментом, а какие нет, какие гендерные или возрастные стереотипы существуют в этой сфере. Заключительный корпус вопросов был направлен на выявление стратегий поведения респондентов в случае домогательств и их представлений о том, кем и как должны регулироваться отношения в коллективе университета.

Генеральная совокупность, представленная студентами очной формы обучения, составила 3960 человек. Опрос проводился в дистанционной форме, ссылка на анкету распространялась по неформальным каналам, таким как беседы студенческих групп,

² Исследование специфики восприятия проблемы харассмента и различных форм домогательств на работе. URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/issledovanie-spezifiki-vosprijatie-problemykharassmenta-i-razlichnykh-form-domogatelstv-na-rabote> (дата обращения: 31.11.2022).

общезитий и чаты старост. На просьбу заполнить анкету откликнулось 250 человек. Выборка не получилась однородной. Женщины среди респондентов составили 79,2%, что обусловлено отчасти тем, что большинство в коллективе обучающихся – студентки. Также можно предположить, что девушки считают проблему харассмента более серьёзной. Большинство (66,8%) респондентов указали, что обучаются на социальных и гуманитарных направлениях подготовки, остальные опрошенные являются студентами естественно-научных и технических направлений. В опросе также приняли участие несколько выпускников последних лет и преподавателей. Авторами было принято решение оставить в выборке выпускников, так как, судя по возрасту, они окончили вуз недавно и могут быть носителями ценного для исследования опыта. Из выборки было исключено 14 анкет преподавателей и сотрудников вуза (5,6%) из-за несоответствия статуса респондента исследуемой группе, но их результаты были проанализированы отдельно.

Ещё одной особенностью анкет стало то, что многие респонденты дают на разные вопросы противоречивые ответы. В некоторых случаях это может быть связано с некорректным заполнением анкеты, однако возможно, что проблема гораздо глубже и кроется в обыденном нерефлексивном отношении к харассменту, о котором многие стараются не думать. В ряде случаев видно, что при ответе на первые вопросы респондент отрицал проблему и негативно относился к её обсуждению, однако к концу опроса не только вспоминал реальные случаи, но и начинал высказываться за обязательное этическое и правовое регулирование харассмента. В связи с этим авторы сохранили в выборке противоречивые анкеты.

Результаты исследования

Представления студентов вуза о проблеме харассмента

В большинстве упомянутых во введении исследований домогательств в вузах ме-

тодология предполагает детальное прояснение терминов практически при каждом вопросе. Особенно тщательно это делается в отношении форм сексуальных домогательств. В рамках данного исследования авторам было важно выявить, что же студенты считают харассментом и что нет. В связи с этим было дано общее определение харассмента в обращении к респондентам перед анкетой, но не конкретизированы его виды и формы.

Ключевым для исследования был вопрос о том, считают ли студенты харассмент реальной проблемой. Он был задан трижды: в прямой форме в начале опроса без возможности выбрать вариант «затрудняюсь ответить»; в косвенной форме в середине и в конце опроса. На прямой вопрос 54,4%, то есть более половины, опрошенных ответили, что харассмент в высшей школе отсутствует или встречается крайне редко. 41,6% респондентов высказали мнение, что харассмент является проблемой, которую нужно решать. Около 4% опрошенных сочли харассмент нормальным явлением. Во второй раз, когда была возможность выбрать вариант ответа «затрудняюсь ответить», только примерно половина студентов, отрицавших реальность проблемы харассмента в первом случае, предпочли ответить таким же образом. Из этого можно сделать вывод, что реальная доля студентов, отрицающих явление харассмента, составляет не более 30%.

Поскольку харассмент в основном ассоциируется с сексуальными домогательствами, но при этом не сводится к ним, авторы попытались выявить, какие действия студенты не считают харассментом. 43,2% опрошенных не считают домогательствами ухаживания и комплименты, 20,8% – комментарии по поводу внешнего вида. Далее идут дискриминация по политическим взглядам (15,6%), дискриминация по полу, возрасту и буллинг (по 12,8% соответственно). 12% респондентов не видят харассмента в непристойных анекдотах. При этом 39,2%

студентов считают харассментом все перечисленные действия. Из результатов видно, что если по поводу травмы, дискриминации по полу и возрасту и непристойных анекдотов в целом достигнут консенсус, и большинство считает эти действия харассментом, то по поводу ухаживаний и комплиментов аудитория раскололась практически пополам. Такая поляризация свидетельствует об отсутствии единого понимания границ дозволенного. Действия тех, кто не видит ничего плохого в ухаживаниях и комплиментах, могут, с их точки зрения, быть корректными, но при этом будут расцениваться как домогательства другими студентами. Такое непонимание является благоприятным условием для возникновения конфликтов. Также это может приводить к обесцениванию переживаний жертвы, либо, наоборот, к очернению проявлений доброжелательности.

Для выявления наличия или отсутствия у респондентов опыта, связанного с домогательствами, авторы использовали несколько стратегий. На прямой вопрос о том, становились ли они лично объектом харассмента или травмы в университете, положительный ответ дали 13,2% студентов, ещё 9,6% затруднились ответить³. На вопрос о том, известно ли студентам о случаях харассмента в вузе, утвердительно ответили 28% опрошенных. 4,4% респондентов указали, что некоторые их собственные действия можно назвать харассментом. Этот факт крайне важен, так как понимание сущности харассмента помогает не только потенциальным жертвам обезопасить себя, но и потенциальным виновникам харассмента понимать чужие границы и не переходить их.

Авторы исследования, проведённого в шведском университете, обнаружили, что проявления харассмента в интернете по частотности упоминания респондентами зна-

чительно уступают домогательствам «лицом к лицу» [5]. В результате опроса в рамках настоящей работы была зафиксирована другая ситуация. Большая часть случаев харассмента, с которыми сталкивались респонденты настоящего исследования, или о возникновении которых им было известно, происходили в социальных сетях (28,8%), за пределами университета (25,5%) и в онлайн-переписке (21,6%).

Важной проблемой является понимание причин харассмента и условий, способствующих ему. Основной причиной харассмента в университетах 54% студентов назвали наличие власти у преподавателей в отношении студентов, у руководителей в отношении подчинённых. Также респонденты в качестве причин харассмента назвали гендерное неравенство (18,4%), человеческую природу (14,4%), распущенность молодёжи (10%) и тесную коммуникацию в университетской среде (3,2%).

Зависимое положение жертвы, страх отчисления или увольнения, боязнь публичного обсуждения и унижения способствуют возникновению и распространению харассмента. Один из респондентов на открытый вопрос ответил интересной фразой: «слово студента не имеет никакого веса, если на кафедре только один преподаватель данного предмета». Она актуализирует ещё один аспект властных отношений, а именно зависимость вуза от конкретного сотрудника. Действительно, если преподавателя можно заменить, конфликты часто регулируются кадровыми методами, например, переводом или перераспределением нагрузки. Возможность воздействия на сотрудника в этом случае достаточно высока. Если нет возможности заменить преподавателя, становится крайне сложно разрешать конфликтные ситуации в пользу студента.

В целом, современные студенты вуза относятся достаточно серьёзно к проблеме домогательств как в традиционных формах «лицом к лицу», так и в мессенджерах, и в

³ Для сравнения: под данным исследования, проведённого в Швеции, 26,8% студентов заявили о том, что становились объектом сексуального харассмента (без учёта других видов домогательств) [5].

социальных сетях. Хотя наблюдается раскол мнений относительно реальности проблемы харассмента и того, какие действия считать или не считать домогательствами, можно говорить о том, что молодое поколение в меньшей степени согласно терпеть различные формы нарушения собственных границ, даже такие, казалось бы, безобидные, как неприличные анекдоты или ухаживания и комплименты. Ключевым фактором, превращающим действия в харассмент, большинство студентов называет наличие у субъекта власти и злоупотребление ею.

Стереотипы студентов о харассменте

На основе анализа литературы и публикаций СМИ был определён некоторый набор стереотипов, затрудняющих предотвращение домогательств и своевременное разрешение случаев харассмента. В перечень стереотипов авторы включили те, которые связаны с искусственностью проблемы харассмента, гендерными и возрастными аспектами харассмента, возможным положительным влиянием опыта переживания домогательств для развития женщины, а также с ролью жертвы в возникновении домогательств. Отобранные стереотипы были сформулированы в виде утверждений, которые испытуемым нужно было оценить по 5-ступенчатой шкале Ликерта. Выбор шкалы Ликерта всегда является некоторым риском, так как большинство респондентов может выбрать нейтральный ответ, но в данном случае такое произошло только в одном из 10 вопросов подобного типа.

1. *Харассмент является медийным конструктом, используя который разные силы продвигают свои интересы.* С таким утверждением скорее согласны или полностью согласны 42% опрошенных. При этом не согласны или категорически не согласны 28% студентов. Остальные 30% затруднились ответить. Из результатов видно, что гипотеза о поляризации студенческого сообщества по поводу реальности или ис-

кусственности проблемы харассмента подтверждается. Среди тех, кто затруднился ответить на этот вопрос, более половины считают, что проблема харассмента реальна. Интересно, что треть студентов, назвавших харассмент медийным конструктом, в другом вопросе подтвердили, что им известно о случаях харассмента в университете, и абсолютно все респонденты не согласились с утверждением о том, что публичное обсуждение харассмента в вузах приносит больше вреда, чем пользы.

2. *В основном носителем практик домогательств является старшее поколение мужчин.* С данным утверждением согласился 61% респондентов. Важно отметить, что это именно стереотип. Источником домогательств может стать человек любого пола или возраста. По данным упомянутых во введении зарубежных исследований, большая часть домогательств в европейских университетах происходит на общественных мероприятиях. Возникающие случаи домогательств со стороны мужчин-преподавателей широко обсуждаются в СМИ и непосредственно внутри университетов, при этом домогательства студентов к другим студентам или к преподавателям часто просто не принимаются во внимание, хотя их последствия для душевного и физического здоровья жертвы могут быть не менее серьёзными.

При анализе результатов опроса авторы обратили внимание ещё на один фактор, способствующий закреплению данного стереотипа, а именно, на перенос информации о случаях харассмента от одного поколения студентов к другому. Последний вопрос анкеты содержал обращение к студентам: «Если у вас есть история, которой вы готовы поделиться, напишите её». Всего был получен 31 ответ, среди которых примерно треть составили рассказы о том, что сам респондент с харассментом не сталкивался, но студенты прошлых лет, характеризуя того или иного преподавателя, рассказывали о его некорректном поведении. Бытование та-

ких историй и их превращение в своего рода университетские легенды, по-видимому, способствует как профилактике харассмента (студенты более осторожно ведут себя с этим преподавателям), так и закреплению стереотипа о том, что практики домогательства свойственны только преподавателям с определёнными личностными особенностями. Ещё раз напомним, что по результатам опроса как данного исследования, так и исследований зарубежных коллег, подавляющее большинство случаев харассмента, особенно сексуальных домогательств, происходит внутри студенческой среды [5], и нормализация этого факта препятствует безопасному существованию вуза.

3. *С проблемой харассмента в вузе сталкиваются только молодые люди.* Данный стереотип наименее распространён. Среди опрошенных с ним согласились 15,6% респондентов, ещё 32% затруднились ответить, остальные высказались против данного утверждения. Это позволяет говорить о том, что студенты в целом понимают, что не только они, но и преподаватели, и сотрудники вуза могут столкнуться с домогательствами.

4. *С харассментом сталкиваются только женщины.* С утверждением о том, что с харассментом чаще сталкиваются женщины полностью или частично согласились 100% респондентов, что в целом согласуется с результатами других исследований, показывающих, что женщины чаще сталкиваются с харассментом [9; 24]. Однако высказывание «с харассментом сталкиваются только женщины» представляет собой опасный стереотип, создающий иллюзию неуязвимости для мужчин [16]. Такие убеждения также способствуют формированию представлений о том, что только люди с определёнными особенностями (кроме пола это может также быть манера поведения, стиль одежды и т. д.) могут стать жертвой домогательств.

5. *Жертва харассмента несёт ответственность за создание ситуации, в кото-*

рой он стал возможен. Данное утверждение встретило единодушное отрицание студентов. 66% из них категорически с ним не согласились, однако 20% проявили сомнение. Непринятие переноса вины за домогательства на жертву представляет собой позитивный сигнал, свидетельствующий о наличии у респондентов понимания неправомерности домогательств и наличия вины у их источника. Однако при этом публичное заявление жертвы о случае домогательств рассматривается как «вариант не первого выбора».

6. *Администрация вузов предпочитает замалчивать проблемы и покрывать виновных в харассменте.* Большинство студентов (44%) ответили, что расскажут о случае домогательств друзьям, которые не обучаются и не работают в вузе. 39,6% студентов сказали, что, столкнувшись с харассментом, поделятся этим с семьёй, а 28,8% студентов заявили, что в такой ситуации попытаются справиться своими силами (вопрос предполагал возможность выбора нескольких вариантов ответа). Авторы отмечают, что, хотя респонденты не обвиняют жертву в проявлении домогательств, большинство всё же предполагает, что именно жертва, её ближний круг и семья должны своими силами разрешать возникшую ситуацию. Это согласуется с исследованиями, проведёнными и в зарубежных вузах [13; 17]. Второй по частотности ответ «обращусь к куратору и преподавателю» выбрали 38% опрошенных, ещё 24,8% обратятся к руководителю структурного подразделения. Таким образом, заметен чёткий раскол в студенческом коллективе между теми, кто предпочитает не обсуждать случаи харассмента в университете, и теми, кто считает, что кураторы и руководители подразделений могут и должны оказывать помощь тем, кто столкнулся с домогательствами.

В вопросе о том, что сделают респонденты, столкнувшись с харассментом, авторы также предоставили студентам возможность дописать свой вариант ответа. Здесь были получены ответы трёх видов. К первой

группе относятся следующие ответы: «обращусь в полицию / правоохранительные органы», «пройду медицинское освидетельствование». Такие студенты одновременно заявляют о серьёзности проблемы в их понимании (требует вмешательства правоохранительных органов), но в то же время показывают, что серьёзными являются только те случаи, которые могут привести к наступлению уголовной или административной ответственности. При этом, например, непристойные намёки и комментарии также могут быть травмирующими для жертвы харассмента. Настораживает факт, что студенты считают, что справиться с ситуацией может только полиция. Во вторую группу авторы включили высказывания: «применю силовые методы», «решу проблему, а не буду терпеть», которые демонстрируют готовность студентов к ответной агрессии вплоть до физического насилия. Выбор такой стратегии говорит, с одной стороны, о некоторой самонадеянности, представлении о том, что жертва должна разбираться с ситуацией сама, и свидетельствует о неверии в возможность получения помощи со стороны университета, а с другой – о нормализации насилия. Такая установка потенциально опасна для самих жертв, которые могут либо не справиться с ситуацией, либо привыкнуть к тому, что насилие представляет собой лучший способ решения конфликта. Третья группа открытых ответов представлена фразами: «мне будет страшно кому-нибудь об этом рассказать». Выбирая такую стратегию, жертва стремится обезопасить себя от общественного порицания и обсуждения, минимизировать травмирующие последствия. Однако, оставшись один на один со своей проблемой, студент зачастую не может справиться с ней самостоятельно. За этими высказываниями, наличие которых абсолютно понятно и объяснимо, по мнению авторов, помимо инстинкта самосохранения, могут стоять стереотипы о том, что жертве домогательств никто не поверит и

что администрация всегда заинтересована в замалчивании. В этом случае важно, чтобы студенты понимали возможность обращения к независимому компетентному человеку, которому они могут доверять, например, к психологу.

Отношение к регулированию проблемы харассмента

Несмотря на то, что, как было показано выше, большинство студентов, столкнувшись с домогательствами, предпочтёт справиться с ситуацией самостоятельно либо обратиться к семье и друзьям за пределами вуза, в целом они положительно отнеслись к идее регулирования данной проблемы. 64,8% опрошенных считают, что нужно специально регламентировать отношения людей в университетском коллективе для предотвращения харассмента. Против этого высказались 12,8% респондентов. Среди основных способов регулирования были названы правовые, этические нормы и корпоративная культура.

В настоящее время в российском законодательстве отсутствует понятие харассмента или его аналога, а также отсутствуют разработанные политики по противодействию ему. Конвенция Международной организации труда № 190 «Об искоренении насилия и домогательств в сфере труда» к моменту написания статьи не была ратифицирована Россией. В ходе опроса 21,1% респондентов высказались за то, чтобы проблема харассмента регулировалась Трудовым кодексом РФ. 18,4% опрошенных считают, что в документах учредителей вузов, в частности Министерства науки и высшего образования, должна быть обозначена недопустимость харассмента в академической среде. В большей степени студенты высказываются за регулирование проблемы на уровне вуза. 39% опрошенных считают, что соответствующие положения должны быть внесены в устав вуза, примерно столько же поддерживают отражение проблемы харассмента в этических кодексах вузов. Можно выска-

зать предположение, что студенты не вполне осознают разницу между нормативными и этическими способами регулирования.

Этическая инфраструктура вуза представляет собой совокупность средств, используемых для регулирования межличностных отношений в академической среде [25]. Основными элементами этической инфраструктуры являются устав вуза, кодексы поведения (этические кодексы), этические комиссии или этические советы, правила и инструкции по отдельным вопросам, а также институты обратной связи. 38,5% опрошенных авторами студентов считают, что вопросы предотвращения харассмента и разрешения возникающих случаев должны регулироваться этическим кодексом университета. В большинстве российских вузов отсутствуют этические кодексы или другие документы подобного рода; в нормативных актах вузов, как правило, нет рекомендаций, предотвращающих харассмент.

Большую роль при наличии или отсутствии практик харассмента играет корпоративная культура. 45,6% респондентов считают, что она может как провоцировать, так и минимизировать проблему харассмента. Политика администрации, высказывание отношения к случаям харассмента может способствовать либо укоренению, либо исключению практик, расцениваемых студентами как неприемлемые. При этом отсутствие реакции на заявления о домогательствах или травле со стороны преподавателя однозначно рассматривается студентами как замалчивание проблемы, защита виновных и поощрение безнаказанности.

С учётом общественного мнения, сложившегося в России по поводу проблемы харассмента⁴, вряд ли стоит ожидать ско-

рой разработки и внедрения соответствующих федеральных документов. Тем не менее, учитывая опасность харассмента для работы университета, а также для психологического и физического благополучия сотрудников и обучающихся [26], целесообразно предпринять шаги к построению системы предотвращения и разрешения случаев домогательств на уровне отдельных вузов и их консорциумов.

Заключение

Проведённое исследование позволило взглянуть на проблему харассмента глазами студентов, увидеть их представления, стереотипы, страхи и ожидания. Харассмент в их представлении не сводится к сексуальным домогательствам и включает при этом множество практик, ранее полностью или частично приемлемых для сферы образования. Очевидно, что в сознании нынешних студентов происходит денормализация травли, оценивания и комментирования личности и внешнего вида, дискриминации по полу, возрасту, политическим взглядам и другим параметрам. Непристойный анекдот, который мог даже понравиться студентам в 1980-е, сейчас вызовет неприятие и будет воспринят молодыми людьми как грубое нарушение профессиональной этики. Эти факты необходимо учитывать вне зависимости от отношения к проблеме харассмента.

Среди студентов наиболее распространены стереотипы о том, что харассмент является медийным конструктом, носителем практик домогательств является старшее поколение мужчин, а жертвами становятся только женщины. Также распространено убеждение, что жертва сама должна справляться с ситуацией в случае домогательств. Было отмечено наличие в студенческой среде поляризации мнений по поводу реальности проблемы и сущности харассмента и стратегий действия в случае домогательств. Многие из выявленных авторами проблем могут быть полностью или частично решены внутри вуза путём разработки соответствую-

⁴ Исследование специфики восприятия проблемы харассмента и различных форм домогательств на работе. URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/issledovanie-specifikivosprijatie-problemykharassmenta-i-razlichnykhform-domogatelstv-na-rabote> (дата обращения: 31.11.2022).

ющих документов и реализации политики противодействия всем видам харассмента.

Литература

1. Baker C.N. *The Women's Movement against Sexual Harassment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 286 p.
2. Sojo V.E., Wood R.E., Genat A.E. Harmful Workplace Experiences and Women's Occupational Well-being: a Meta-analysis// *Psychology of Women Quarterly*. 2016. No. 40(1). P. 10–40. DOI: 10.1177/0361684315599346
3. Sexual Harassment of Canadian Medical Students: a National Survey/ S.P. Phillips, J. Webber, S. Imbeau et al. // *EClinicalMedicine*. 2019. No. 7. P. 15–20.
4. Sexual Harassment: Prevalence, Outcomes, and Gender Differences Assessed by Three Different Estimation Methods/ M. Nielsen, B. Bjurkelo, G. Notelaers et al. // *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. 2010. No. 19(3). P. 252–74.
5. Sexual Harassment among Employees and Students at a Large Swedish University: Who Are Exposed, to What, by Whom and Where – a Cross-sectional Prevalence Study/ A. Agardh, G. Priebe, M. Emmelin et al. // *BMC Public Health*. 2022. No. 22. P. 5–14. DOI: 10.1186/s12889-022-14502-0
6. Sexual Harassment and Assault among University Students in Norway: a Cross-sectional Prevalence Study// B. Sivertsen, M.B. Nielsen, I.E.H. Madsen et al. // *BMJ Open*. 2019. No. 9(6). DOI: 10.1136/bmjopen-2018-026993
7. Onset of Workplace Sexual Harassment and Subsequent Depressive Symptoms and Incident Depressive Disorder in the Danish Workforce/ R. Rugulies, K. Sorensen, P.T. Aldrich et al. // *Journal of Affect Disord*. 2020. No. 277. P. 21–29. DOI: 10.1016/j.jad.2020.06.058
8. Пантельман Х. Сексуальные домогательства в немецких вузах: как это бывает. URL: <https://www.dw.com/ru/сексуальные-домогательства-в-немецких-вузах-как-это-бывает/-a-53581367> (дата обращения 12.02.2022).
9. Clancy K., Cortina L, Kirkland A. Opinion: Use Science to Stop Sexual Harassment in Higher Education// *Proceedings National Academy of Sciences USA*. 2020. No. 117(37). P. 22614–22618. DOI: 10.1073/pnas.2016141117
10. Bondestamand F. Lundqvist M. Sexual Harassment in Higher Education – a Systematic Review// *European Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 10. No. 4. P. 397–419. DOI: 10.1080/21568235.2020.1729833
11. Medical Education Too: Sexual Harassment within the Educational Context of Medicine – Insights of Undergraduates/ E. Schoenefeld, B. Marschall, B. Paul et al. // *BMC Medical Education*. 2021. Vol. 21. No. 81. P. 1–6. DOI: 10.1186/s12909-021-02497-y
12. Employees, Advisees, and Emerging Scholars: A Qualitative Analysis of Graduate Students' Roles and Experiences of Sexual Violence and Sexual Harassment on College Campuses/ B.E. Bloom, C.R. Sorin, J.A. Wagman et al. // *Sexuality & Culture*. 2021. Vol. 25. P. 1653–1672. DOI: 10.1007/s12119-021-09841-w
13. Kirkner A.C., Lorenz K., Mazar L. Faculty and Staff Reporting & Disclosure of Sexual Harassment in Higher Education// *Gender and Education*. 2022. Vol. 34. P. 199–215. DOI: 10.1080/21568235.2020.1729833
14. Identifying Correlates of Peer and Faculty/Staff Sexual Harassment in US Students/ Kotze J.-L., Frazier P.A., Huber K.A. et al. // *The Journal of Sex Research*. 2022. Vol. 59. No. 8. P. 1060–1072. DOI: 10.1080/00224499.2021.1966355
15. McCarry M., Jones C. The Equality Paradox: Sexual Harassment and Gender Inequality in a UK University// *Journal of Gender Studies*. 2022. Vol. 31. No. 8. P. 928–940. DOI: 10.1080/09589236.2021.2007471
16. Bovill H., Waller R., McCartan K. Discussing Atypical Sexual Harassment as a Controversial Issue in Bystander Programmes: One UK Campus Study// *Sexuality & Culture*. 2020. Vol. 24. P. 1252–1270. DOI: 10.1007/s12119-019-09682-8
17. Hate and Harassment in Academia: the Rising Concern of the Online Environment/ A. Okanen, M. Celuch, R. Latikka et al. // *Higher Education*. 2022. Vol. 84. P. 541–567. DOI: 10.1007/s10734-021-00787-4
18. Galdi S., Guizzo F. Media-Induced Sexual Harassment: the Routes from Sexually Objectifying Media to Sexual Harassment// *Sex Roles*. 2021. Vol. 84. P. 645–669. DOI: 10.1007/s11199-020-01196-0
19. Ceccato V., Loukaitou-Sideris A. Sexual Harassment in Transit Environments among College Students in the #MeToo Era: Reporting Evidence from Six Continents// *American Journal of Criminal Justice*. 2021. Vol. 46. P. 107–129. DOI: 10.1007/s12103-020-09583-9

20. Балабанов С.С., Саралиева З.Х. Сексуальные домогательства на работе в России // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2010. № 1 (17). С. 7–12. EDN: MTJLBH.
21. Петров В.Е. Харассмент как социально-психологический феномен и проблематика отношений между сотрудниками полиции противоположного пола // Наука и практика. № 1(58). 2014. С. 206–209. EDN: SHLIYV.
22. Харитонов М.М. Понятие сексуального домогательства (харассмента) и механизмы противодействия ему в трудовом праве России // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2019. № 3. С. 52–75. DOI: 10.17-323/2072-8166.2019.3.52.75
23. Войта У.А. Нужно ли России ратифицировать Конвенцию МОТ Международной организации труда № 190 «Об искоренении насилия и домогательств в сфере труда»? // Материалы XX Международной научной конференции молодых учёных и студентов «Эволюция российского права». Уральский государственный юридический университет. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2022. С. 590–598. EDN: SMXJOA.
24. Островская Ю.Е., Мирясова О.А. Проблема харассмента в высшей школе. Предпосылки для профсоюзной работы по продвижению ратификации Конвенции МОТ № 190. М.: Фонд Фридриха Эберта в России, 2020. URL: <https://library.fes.de-pdf-files/bueros/moskau/17073.pdf> (дата обращения: 30.11.2022).
25. Дремлова О.В., Бекова С.К. Этические кодексы в университетах: что и как они регулируют? // Образовательная политика. 2021. № 1 (85). С. 88–98. DOI: 10.22394/2078-838X-2021-1-88-98
26. Агазадзе Н. Психологическое притеснение (харассмент) на рабочем месте и проблемы психического здоровья, сопровождающиеся суицидальными тенденциями // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2013. № 3 (20). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2013_3_20/nomer/nomer18.php (дата обращения 17.12.2022).

Статья поступила в редакцию 21.12.2022

Принята к публикации 22.01.2023

References

1. Baker C.N. (2008). *The Women's Movement against Sexual Harassment*. Cambridge: Cambridge University Press. – 286 p.
2. Sojo V.E., Wood R.E., Genat A.E. (2016). Harmful Workplace Experiences and Women's Occupational Well-Being: A Meta-Analysis. *Psychology of Women Quarterly*. Vol. 40, no. 1, pp. 10-40, doi: 10.1177/0361684315599346
3. Phillips S.P., Webber J., Imbeau S., et al. (2019). Sexual Harassment of Canadian Medical Students: a National Survey. *Eclinical Medicine*. Vol. 7, pp. 15-20.
4. Nielsen M., Vjshrkelo B., Notelaers G., Einarsen S. (2010). Sexual Harassment: Prevalence, Outcomes, and Gender Differences Assessed by Three Different Estimation Methods. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. Vol. 19, no. 3, pp. 252-74.
5. Agardh A., Priebe, G., Emmelin, M. et al. (2022). Sexual Harassment among Employees and Students at a Large Swedish University: Who Are Exposed, to What, by Whom and Where – a Cross-Sectional Prevalence Study. *BMC Public Health*. Vol. 22, pp. 5-14, doi: 10.1186/s12889-022-14502-0
6. Sivertsen B., Nielsen M.B., Madsen I.E.H., et al. (2019). Sexual Harassment and Assault among University Students in Norway: a Cross-Sectional Prevalence Study. *BMJ Open*. Vol. 9, no. 6, doi: 10.1136/bmjopen-2018-026993
7. Rugulies R., Sorensen K., Aldrich P.T., et al. (2020). Onset Of Workplace Sexual Harassment and Subsequent Depressive Symptoms and Incident Depressive Disorder in the Danish Workforce. *Journal of Affect Disord*. Vol. 277, pp. 21-29, doi: 10.1016/j.jad.2020.06.058
8. Pantel'man H. *Sexual Harassment in German Universities: How it Happens*. Available at: <https://www.dw.com/ru/сексуальные-домогательства-в-немецких-вузах-как-это-бывает/a-53581367> (accessed 12.02.2022). (In Russ.).

9. Clancy K., Cortina L, Kirkland A. (2020). Opinion: Use Science to Stop Sexual Harassment in Higher Education. *Proceedings National Academy of Sciences USA*. Vol. 117, no. 37, pp. 22614-22618, doi: 10.1073/pnas.2016164117
10. Bondestamand F. Lundqvist M. (2020). Sexual Harassment in Higher Education – a Systematic Review. *European Journal of Higher Education*. Vol. 10, no. 4, pp. 397-419, doi: 10.1080/21568235.2020.1729833
11. Schoenefeld, E., Marschall, B., Paul, B. et al. (2021). Medical Education Too: Sexual Harassment within the Educational Context of Medicine – Insights of Undergraduates. *BMC Medical Education*. Vol. 21, no. 81, pp. 1–6, doi: 10.1186/s12909-021-02497-y
12. Bloom, B.E., Sorin, C.R., Wagman, J.A. et al. (2021). Employees, Advisees, and Emerging Scholars: A Qualitative Analysis of Graduate Students’ Roles and Experiences of Sexual Violence and Sexual Harassment on College Campuses. *Sexuality & Culture*. Vol. 25, pp. 1653–1672, doi: 10.1007/s12119-021-09841-w
13. Kirkner A.C., Lorenz K., Mazar L. (2022). Faculty and Staff Reporting & Disclosure of Sexual Harassment in Higher Education. *Gender and Education*. Vol. 34, pp. 199-215, doi: 10.1080/21568235.2020.1729833
14. Kotze J.-L., Frazier P.A., Huber K.A., Marcoulides K.M., Lust K.A. (2022). Identifying Correlates of Peer and Faculty/Staff Sexual Harassment in US Students. *The Journal of Sex Research*. Vol. 59, no. 8, pp. 1060-1072, doi: 10.1080/00224499.2021.1966355
15. McCarry M., Jones C. (2022). The Equality Paradox: Sexual Harassment and Gender Inequality in a UK University. *Journal of Gender Studies*. Vol. 31, no. 8, pp. 928-940, doi: 10.1080/09589236.2021.2007471
16. Bovill, H., Waller, R. & McCartan, K. (2020). Discussing Atypical Sexual Harassment as a Controversial Issue in Bystander Programmes: One UK Campus Study. *Sexuality & Culture*. Vol. 24, pp. 1252-1270, doi: 10.1007/s12119-019-09682-8
17. Oksanen, A., Celuch, M., Latikka, R. et al. (2022). Hate and Harassment in Academia: the Rising Concern of the Online Environment. *Higher Education*. Vol. 84, pp. 541-567, doi: 10.1007/s10734-021-00787-4
18. Galdi, S., Guizzo, F. (2021). Media-Induced Sexual Harassment: the Routes from Sexually Objectifying Media to Sexual Harassment. *Sex Roles*. Vol. 84, pp. 645-669, doi: 10.1007/s11199-020-01196-0
19. Ceccato, V., Loukaitou-Sideris, A. (2021). Sexual Harassment in Transit Environments among College Students in the #MeToo Era: Reporting Evidence from Six Continents. *American Journal of Criminal Justice*. Vol. 46, pp. 107-129, doi: 10.1007/s12103-020-09583-9
20. Balabanov S.S., Saralieva Z.H. (2010). Sexual Advances on Work in Russia. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. Vol. 17, no. 1, pp. 7-12. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_15142471_86855904.pdf (accessed 05.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Petrov V.E. (2014). Harassment as a Socio-Psychological Phenomenon and Problems of Relations between Police Officers of the Opposite Sex. *Nauka i praktika [Science and Practice]*. Vol. 58, no. 1, pp. 206-209. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21726299_36196572.pdf (accessed 27.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Kharitonov M.M. (2019). The Concept of Sexual Harassment (Harassment) and Mechanisms to Counter It in the Labor Law of Russia. *Pravo. Zhurnal Vysshey Shkoly Ekonomiki [Law. Journal of the Higher School of Economics]*. Vol. 3, pp. 52-75. doi: 10.17-323/2072-8166.2019.3.52.75 (In Russ., abstract in Eng.).

23. Vojta U.A. (2022). [Should Russia Ratify International Labor Organization ILO Convention No. 190 “On the Elimination of Violence and Harassment in the World of Work”?]. In: *Materialy XX Mezhduнародnoy nauchnoy konferentsii molodykh uchenykh i studentov “Evolutsiia rossiyskogo prava”* [The Evolution of Russian Law. Proceedings of the XX Intern. Sci. Conf. of Young Scientists and Students]. Ural State Law University. Yekaterinburg: UrFU Publishing House, 2022, pp. 590-598. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49507236_89656045.pdf (accessed 27.12.2022). (In Russ.).
24. Ostrovskaya Yu.E., Miryasova O.A. (2020). [The Problem of Harassment in High School. Prerequisites for Trade Union Work to Advance the Ratification of ILO Convention No. 190], Moscow: Friedrich Ebert Stiftung. Available at: <https://library.fes.de-pdf-files/bueros/moskau/17073.pdf> (accessed 30.11.2022). (In Russ.).
25. Dremova O.V., Bekova S.K. (2021). University Codes of Ethics: What do They Regulate and How? *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*. Vol. 1 (85), pp. 88-98, doi: 10.22394/2078-838X-2021-1-88-98 (In Russ.).
26. Agazadze N. (2013). Harassment at the Workplace and its Consequences: Mental Health Problems and Suicide Tendencies. *Medicinskaya psikhologiya v Rossii = Medical Psychology in Russia: electronic scientific journal*. Vol. 20, no. 3. Available at: http://mprj.ru/archiv_global/2013_3_20/nomer/nomer18.php (accessed 17.12.2022).

*The paper was submitted 21.12.2022
Accepted for publication 22.01.2023*



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 2,350; показатель Science Index – 2,002**

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



Незапланированная беременность в студенческой среде: должен ли вуз оставаться в стороне?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-111-124

Самутичева Екатерина Юрьевна – канд. юр. наук, ассистент кафедры медицинского права Института социальных наук, ORCID: 0000-0001-7105-3271, e.yu.samuticheva@gmail.com
ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), Москва, Россия
Адрес: 119991, г. Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2

Аннотация. Несмотря на широкое освещение темы контрацепции в медицинских организациях и СМИ, вопрос о профилактике искусственного прерывания беременности среди студентов по-прежнему остаётся актуальным. В связи с тем, что обучение в вузе является для студентов следующим этапом социализации после окончания ими среднего общего и/или среднего профессионального образования, в этот период они могут определяться с выбором не только профессии, но и супруга или супруги. Наступление незапланированной беременности в результате развития их личных отношений с противоположным полом способно внести коррективы в намеченные ими планы. В связи с этим в силу различных причин у студентов, столкнувшихся с данной ситуацией, может возникнуть желание прервать беременность. Вместе с тем искусственное прерывание беременности способно неблагоприятно отразиться на их репродуктивном здоровье. Кроме того, данное медицинское вмешательство до настоящего времени подвергается критике с морально-этической точки зрения. Целью исследования явилось изучение мнения студентов о необходимости осуществления мер поддержки со стороны вузов в связи с наступлением беременности в период обучения. Результаты анкетирования показали, что студенты нуждаются в указанных мерах. Так, по мнению 91,2% из 650 респондентов, студентке, забеременевшей в период обучения, либо студенту, являющемуся отцом будущего ребёнка, требуется поддержка вуза. На основе опроса автором сделаны выводы о необходимости совершенствования политики вуза в сфере профилактики искусственного прерывания беременности среди студентов и даны рекомендации по созданию антикризисной команды, способной организовать помощь студентам, находящимся в трудной жизненной ситуации, в том числе в случае наступления незапланированной беременности. Кроме того, в статье впервые, с учётом результатов опроса, предложены различные способы взаимодействия вуза с некоммерческими организациями, оказывающими поддержку нуждающимся беременным женщинам и/или матерям.

Ключевые слова: вуз, воспитание, антикризисная команда, некоммерческие организации, профилактика, искусственное прерывание беременности, студенты

Для цитирования: Самутичева Е.Ю. Незапланированная беременность в студенческой среде: должен ли вуз оставаться в стороне? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 111–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-111-124

Unplanned Student Pregnancy: Should the University Be There for Its Students?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-111-124

Ekaterina Yu. Samuticheva – Cand. Sci. (Law), Assistant Professor of the Department of Medical Law of the Institute of Social Sciences, ORCID: 0000-0001-7105-3271, e.yu.samuticheva@gmail.com I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Sechenov University), Moscow, Russia
Address: 8, bld. 2, Trubetskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The issue of discouraging students from having an induced termination of pregnancy is still relevant. Studying at university is a socialization stage, coming after finishing school or college. In this period students may not only choose their future profession, but also their partner. Their relationship with the opposite sex may result in the unplanned pregnancy that can affect the student's plans. In this case, owing to various reasons, the student is likely to seek a termination of the pregnancy. However, this medical intervention could result in negative reproductive health outcomes. Moreover, until now it has been carrying moral stigma. The present paper aims to research students' opinions concerning support measures, provided to students by their universities in case of the pregnancy during their study. The results of the survey through the Google Forms have revealed the students' need for these measures. Thus, 91,2% of 650 respondents stated that the university support is vital for both the pregnant girl and the future father. On the basis of the received answers the author suggests changing the policy of the universities by increasing their role in discouraging students from the termination decision and provide recommendations for the creation of the anti-crisis team, offering the support to the students in difficult life situations including cases of the unplanned pregnancy. In addition, the author deriving the conclusions from polling the students is the first to have suggested the various means of interaction between the university and other non-profit organizations that can provide assistance to pregnant women or mothers in need.

Keywords: university, nurture, anti-crisis team, non-profit organizations, prevention, termination of pregnancy, students

Cite as: Samuticheva E.Yu. (2023). Unplanned Student Pregnancy: Should the University Be There for Its Students? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 111-124, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-111-124 (In Russ., abstract in Eng.)

Введение

О важности участия вузов в жизни общества и необходимости их взаимодействия с иными организациями в рамках реализации «третьей миссии» неоднократно упоминалось в научной литературе [1; 2]. В частности, исследователями обосновывалась

значимость роли образовательных учреждений в сфере охраны здоровья обучающихся, в том числе в связи с наличием у них низкого уровня развития установок в сфере сексуальных отношений [3]. Задумываясь о жизненных ценностях, студенты в силу достигнутого ими возраста могут беспоко-

иться не только о карьере, но и о выборе будущего супруга или супруги. Но, несмотря на развитие личных отношений с противоположным полом, создание семьи в период обучения не для всех студентов становится первостепенной задачей в связи с материальными трудностями, желанием сначала получить высшее образование или другими причинами. Возникновение в таких условиях незапланированной беременности может привести к проблеме репродуктивного выбора: сохранять или прерывать беременность. Так, например, социологический опрос, проведённый в 2018 г. среди студентов РУДН, выявил, что две трети студентов допускают искусственное прерывание беременности в целях реализации намеченных планов [4]. В связи с этим по-прежнему актуальным остаётся вопрос профилактики искусственного прерывания беременности среди студентов.

Следует отметить, что проблема искусственного прерывания беременности в научной литературе исследована глубоко и с различных сторон. По-прежнему остаётся дискуссионным вопрос о допустимости признания права женщины на проведение данного медицинского вмешательства. Сторонники консервативного подхода (*pro-life*) отстаивают позицию, согласно которой эмбрион в утробе беременной женщины с биологической точки зрения является человеком, жизнь которого начинается с зачатия, поэтому искусственное прерывание беременности противоречит нормам морали и религиозным канонам [5; 6]. Приверженцы либерального подхода (*pro-choice*), напротив, выдвигают разнообразные аргументы в защиту возможности прерывания беременности. Они считают, что женщина имеет право распоряжаться собственным телом и аборт на ранних стадиях не считается лишением жизни человека, поскольку эмбрион им не является [7]. Кроме того, по их мнению, ограничения, устанавливаемые государством, и особенно криминализация абортов, нарушают право женщины на частную жизнь (*right*

to privacy) [8] и на физическую неприкосновенность в связи с наличием обязанности вынашивать ребёнка (*right to bodily integrity*) [9]. В литературе также можно встретить упоминание о существовании компромиссного подхода к рассматриваемой проблеме, который предполагает допустимость проведения искусственного прерывания беременности с учётом нормативно установленных правил (например, при определении в законодательстве срока беременности, до которого данное вмешательство возможно; при наступлении беременности в результате изнасилования или в случае, если беременность несёт угрозу жизни матери) [10]. По мнению автора, достижение баланса, который удовлетворял бы в полной мере сторонников крайних точек зрения, невозможно. Вместе с тем, законодатели разных государств предпринимают попытки его найти [11].

В связи с тем, что в России проведение медицинского вмешательства по искусственному прерыванию беременности допускается законодательством (ст. 56 Федерального закона от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»), и, по данным Всемирной организации здравоохранения на 2019 г., наша страна находится на третьем месте по числу абортов на 1000 живорождённых, значение работ учёных, изучающих роль профилактики абортов в улучшении демографической ситуации в государстве, трудно переоценить [12]. В свою очередь, в медицинской науке описывается негативное влияние искусственного прерывания беременности на репродуктивное здоровье женщины [13–15]. Этому же факту уделено внимание в современной Концепции государственной семейной политики на период до 2025 г., утверждённой Распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р (далее – Концепция государственной семейной политики). В связи с этим в ней предлагается совершенствовать профилактические мероприятия по сохранению репродуктивного здоровья молодёжи.

В качестве общих мер профилактики искусственного прерывания беременности исследователи выделяют контрацепцию [16], а также «культурно-нравственное воспитание населения, проведение специальной работы с беременными женщинами, направленной на сохранение беременности» [17]. В Концепции государственной семейной политики также подчёркивается важность укрепления семейных ценностей в обществе. При этом Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г., утверждённая Указом Президента России от 9 октября 2007 г. № 1351, в качестве одного из решений задачи по возрождению и сохранению духовно-нравственных традиций семейных отношений определяет проведение комплекса мер по дальнейшему сокращению количества вмешательств по преждевременному прерыванию беременности.

Воспитание семейных ценностей может осуществляться различными субъектами. В Основах государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 г., утверждённых Распоряжением Правительства России от 29 ноября 2014 г. № 2403-р, подчёркивается важность воспитательной роли семьи, общества и государства. Образование как социальный институт невозможно представить только как обучающий процесс без элементов воспитания, что подтверждается ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Необходимость воспитания студентов в вузе также поддерживается многими исследователями [18–20]. Автор работы полагает, что воспитательная деятельность в образовательной организации способствует, в частности, развитию чувства ответственности за принятие собственных решений, что является немаловажным, когда возникает ситуация репродуктивного выбора.

Несмотря на то, что отношение студентов к проблеме искусственного прерывания беременности неоднократно исследовалось [21–23], отечественными учёными при про-

ведении опроса не ставилось в качестве основной цели изучение мнения студентов о необходимости организации различных видов деятельности со стороны вуза в сфере профилактики искусственного прерывания беременности, в том числе о его взаимодействии с иными некоммерческими организациями. В изученных зарубежных трудах проводился анализ отношения студентов медицинских факультетов к искусственному прерыванию беременности и степени их профессиональной готовности осуществлять данный вид медицинского вмешательства в целях усовершенствования существующих учебных программ [24–26]. Авторами, которые изучали мнение будущих социальных работников, консультирующих беременных женщин, ставился акцент не на необходимости профилактики искусственного прерывания беременности, а на воспитании уважения к выбору женщины прервать беременность как реализации своего права и недопустимости склонения её к противоположной точке зрения, в том числе если она связана с определёнными жизненными взглядами и религиозными мотивами [27].

Таким образом, в связи с недостаточной разработанностью предложенной темы, потребовалось проанализировать, в какой степени вуз, осуществляя воспитательную функцию и имея различные ресурсы, способен реализовать «третью миссию» в целях сокращения медицинских вмешательств по искусственному прерыванию беременности среди студентов.

Материалы и методы

В ходе исследования, проведённого автором в 2022 г., были изучены представленные в рамках Единой межведомственной информационно-статистической системы данные о медицинских вмешательствах по искусственному прерыванию беременности за 2004–2021 гг., в которые «включены все случаи прерывания беременности до 2011 г. в течение 27 полных недель (27 недель 6 дней), с 2012 г. в течение 22 недель (21 неделя 6 дней), как про-

Таблица 1

Основные причины искусственного прерывания беременности*

Table 1

Basic reasons for termination of pregnancy*

Основные причины искусственного прерывания беременности	Количество опрошенных (%)
Давление со стороны партнёра / родственников / сокурсников / друзей	51,2
Финансовые трудности	84,2
Желание получить высшее образование до создания семьи	61,1
Бытовые трудности (малая жилая площадь, проживание в общежитии и пр.)	65,1
Страх расставания с любимым человеком	13,8
Неготовность обременять себя новыми обязанностями по воспитанию ребёнка	71,4
Желание построить карьеру до создания семьи	62,5

* По данным опроса, проведённого в рамках исследования автора.

* According to survey in the author's research framework.

ведённые в лечебно-профилактической организации, так и начатые или начавшиеся вне лечебной организации, по поводу которых женщина поступила в стационар»¹.

Кроме того, в целях получения эмпирических данных посредством использования сервиса Google Forms проводилось онлайн-анкетирование, в котором приняли участие 650 студентов вузов Москвы, Ивановской и Самарской областей, а именно ФГБОУ ВО ИвГМА Минздрава России (36,1%), Сеченовский Университет (31,5%), МГУ им. М.В. Ломоносова (18,2 %), Самарский университет (14,2 %).

Результаты исследования

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики в 2021 г. проводилось 517737 медицинских вмешательств по искусственному прерыванию беременности. В целом с 2004 г. наблюдается тенденция к сокращению их числа. Как отмечается в Концепции государственной семейной политики, «во многом снижению числа аборт-ов способствовала реализация комплекса мероприятий, проводимых в субъектах Рос-

сийской Федерации, по оказанию женщинам консультативной, медицинской и социально-психологической помощи в случае незапланированной беременности». Вместе с тем, их количество по-прежнему остаётся высоким.

Наибольшее количество медицинских вмешательств по искусственному прерыванию беременности проводилось женщинами от 18 до 44 лет (например, 542025 – в 2020 г., 505899 – в 2021 г.). В данный возрастной диапазон входят в том числе студенты вузов. Хотя следует согласиться с теми учёными, которые считают, что существовавшее ранее разбиение по пятилетним возрастным группам имело бы большее аналитическое значение [28]. Так, официальная статистика Росстата за 2008–2012 гг. показала, что максимальное число прерываний беременности встречалось среди женщин от 25 до 29 лет, при этом с 2008 по 2011 гг. на втором месте стояла группа с возрастным диапазоном в пределах 20–24 лет, который соответствует возрасту студента вуза, и на третьем – группа в возрасте от 30 до 34 лет, а впоследствии в 2012 г. последние две группы поменялись местами с разницей в возрастном коэффициенте абортов на 1000 женщин в 0,1% [29].

Результаты проведённого авторами анкетирования показывают, что подавляющее большинство студентов (84,2%) считает, что финансовые трудности являются основной

¹ Число прерываний беременности. Единая межведомственная информационно-статистическая система. Государственная статистика. URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/31595#> (дата обращения: 12.12.2022).

Таблица 2

Оценка студентами возможных мер профилактики искусственного прерывания беременности*

Table 2

Students' estimation of possible precautionary measures for termination of pregnancy*

Меры профилактики искусственного прерывания беременности	Количество опрошенных (%)
Проведение образовательных семинаров, научных кружков и т. п.	23,1
Оказание материальной поддержки со стороны государства	74,5
Оказание профессиональной психологической помощи	62,8
Поддержка родственников/ ровесников	69,5
Согласие отца будущего ребёнка вступить в брак	27,4
Гибкая форма организации учебного процесса в случае наличия ребёнка до 1,5 лет	63,4
Консультации врачей акушеров-гинекологов, в том числе о возможных осложнениях	44,3
Оказание материальной помощи со стороны образовательной организации	53,1
Предоставление вузом отдельной комнаты в общежитии	45,7

* По данным опроса, проведённого в рамках исследования автора.

* According to survey in the author's research framework.

причиной искусственного прерывания беременности. Среди других значимых причин проведения указанного медицинского вмешательства респонденты отметили неготовность обременять себя новыми обязанностями по воспитанию ребёнка, бытовые трудности, желание построить карьеру либо получить высшее образование до создания семьи.

Несмотря на то, что страх расставания с любимым человеком в качестве причины искусственного прерывания беременности указало только 13,8% студентов, исходя из *таблицы 2* следует, что 27,4% респондентов считают, что согласие отца ребёнка вступить в брак является мерой профилактики данного вида медицинского вмешательства. Таким образом, поддержка партнёра и принятие им сложившейся ситуации, по мнению некоторых студентов, имеет решающее значение для беременной женщины при осуществлении репродуктивного выбора.

Отвечая на вопрос об иных мерах профилактики искусственного прерывания беременности, респонденты отметили важность различных аспектов. Среди них подавляющее большинство студентов (74,5%) выделило оказание материальной поддержки со стороны государства. Следует отметить, что в анкете два раза упоминалось оказание вузом материальной помощи: в первом случае – в

качестве возможного ответа среди иных предложенных мер профилактики искусственного прерывания беременности, во втором – в качестве отдельного вопроса, на который требовалось получить утвердительный или отрицательный ответ о необходимости данного способа поддержки. Вызывает интерес тот факт, что, по мнению студентов, оказание материальной помощи со стороны вуза уступает по значимости таким способам профилактики искусственного прерывания беременности, как поддержка родственников/ ровесников и гибкая форма организации учебного процесса в случае наличия ребёнка до 1,5 лет, но превалирует над такими мерами, как предоставление вузом отдельной комнаты в общежитии и проведение предварительных консультаций врачами акушерами-гинекологами, в том числе о возможных осложнениях указанного медицинского вмешательства (Табл. 2).

Отвечая на отдельный вопрос, касающийся возможности возникновения потребности у студентки, забеременевшей в период обучения, либо у студента, являющегося отцом будущего ребёнка, в какой-либо поддержке со стороны вуза, подавляющее большинство студентов ответили утвердительно (91,2%). Уточняющие вопросы выявили, что студенты в такой ситуации могут нуждаться в психологической и материальной помощи.

Таблица 3

Позиция студентов в отношении взаимодействия вуза и НКО*

Table 3

Students' Opinion on the University and Non-profit Organizations Interaction*

Формы взаимодействия вуза и НКО	Количество опрошенных, %
Приглашение представителей НКО в качестве ведущих семинаров	47,1
Приглашение представителей НКО для участия в проектах по сохранению беременности	33,5
Заказ демонстрационных материалов (плакаты, модели эмбрионов и пр.)	15,1
Информирование студентов о существовании подобных организаций	78,3
Вуз не должен взаимодействовать ни в какой форме	9,4

* По данным опроса, проведённого в рамках исследования автора.

* According to survey in the author's research framework.

Так думают 84,9% и 75,7% респондентов соответственно. Кроме того, большинство студентов (81,1%) полагает, что администрацией вуза должен быть предусмотрен механизм обращения обучающихся к ответственному лицу в кризисных ситуациях, в том числе в случаях незапланированной беременности, в целях предоставления им мер поддержки.

В онлайн-анкете также содержался вопрос о возможных формах взаимодействия вуза и некоммерческих организаций, занимающихся непосредственно профилактикой искусственного прерывания беременности, в связи с тем, что данный вид услуг признан государством общественно полезным на основании Постановления Правительства Российской Федерации от 29 июня 2019 г. № 834 «О внесении изменения в перечень общественно полезных услуг». Деятельность указанных организаций направлена на оказание финансовой, продуктовой, психологической, юридической, медицинской и другой помощи беременным женщинам и матерям, находящимся в сложной жизненной ситуации. В число данных организаций, в частности, входят автономная некоммерческая организация по содействию в повышении рождаемости «Агентство социальных технологий в защиту семейных ценностей «За жизнь!», автономная некоммерческая организация помощи женщинам с осложнённой беременностью «Жизни луч», автономная некоммерческая организация «Центр защиты семьи, материнства и детства «Умиле-

ние», благотворительный фонд поддержки семьи, материнства и детства «Женщины за жизнь», благотворительный фонд поддержки семьи, материнства и детства «Покров». Данные в *таблице 3* показывают, что большинство студентов (78,3%) положительно отнеслись к тому, чтобы вуз информировал о существовании помогающих организаций в данной сфере. Некоторые респонденты выразили одобрение в отношении возможности приглашать в вуз представителей некоммерческих организаций в качестве ведущих семинаров (47,1%) и/или для участия в совместных проектах по сохранению беременности (33,5%). Меньшинство опрошенных (9,4%) считает, что не должно быть никакого взаимодействия между образовательным учреждением и некоммерческими организациями, занимающимися профилактикой искусственного прерывания беременности.

Анализ результатов

Полученные результаты исследования позволяют определить роль вуза в сфере профилактики искусственного прерывания беременности среди студентов. Как известно, когда женщина узнает о беременности, сразу возникают вопросы о материальных и/или социально-бытовых условиях проживания с будущим ребёнком, психологической готовности женщины к материнству, возможности продолжить учёбу или построить карьеру. Наличие таких жизненно важных проблем подтверждают ответы студентов о причинах

искусственного прерывания беременности, полученные в рамках не только настоящей работы (Табл. 1), но и других отечественных и зарубежных исследований [21; 23].

В Письме Министерства здравоохранения Российской Федерации от 17 июля 2017 г. № 15-4/10/2-4792 «О направлении методического письма “Психологическое консультирование женщин, планирующих искусственное прерывание беременности”» (далее – Письмо Министерства здравоохранения России от 17 июля 2017 г. № 15-4/10/2-4792) также приводятся схожие причины: конкуренция мотивов в жизненных планах (45%); неудовлетворительное финансовое положение (20%); неудовлетворительные жилищные условия (13%); нестабильность отношений с отцом ребёнка (10%); страхи, связанные с собственным здоровьем или здоровьем будущего ребёнка (и другие страхи) (7%); давление со стороны близких (5%).

На основании этого следует заключить, что вопрос, касающийся принятия мер профилактики искусственного прерывания беременности, требует комплексного подхода, и предлагаемые вузом решения должны отвечать тем потребностям обучающихся, которые у них появляются в связи со сложившейся ситуацией.

В связи с тем, что большинство студентов высказалось за назначение ответственного лица, к которому можно обратиться в случае возникновения незапланированной беременности, по мнению автора, возможно создание в образовательных организациях высшего образования антикризисной команды, оказывающей различные меры поддержки в решении сложных жизненных ситуаций, возникших у студента. В её состав могут входить штатные и внештатные специалисты-психологи, социальные и медицинские работники. Попытки решения тяжёлых жизненных ситуаций посредством создания антикризисных команд предпринимаются в рамках государственных школ. Автор считает возможным и немаловажным расширить сферу деятельности данного социального

института и распространить этот опыт в рамках вузов в целях оказания помощи студентам, в том числе в случае наступления незапланированной беременности.

По решению антикризисной команды образовательные организации также смогут оказывать не только материальную поддержку в случае принятия студентом решения о сохранении беременности, но и решать вопрос о предоставлении по желанию студента вместо академического отпуска возможности выбрать гибкую форму обучения до достижения ребёнком возраста полутора лет, которая, по нашему мнению, может предполагать участие в работе на занятии в дистанционном онлайн режиме, индивидуальный план устранения задолженностей, а также прохождения промежуточной и итоговой аттестации. Данные виды поддержки способны снизить уровень тревожности, неизбежно возникающей в случае наступления незапланированной беременности.

Отдельным направлением деятельности антикризисной команды в целях профилактики искусственного прерывания беременности следует рассматривать организацию просветительской работы в данной области. Так, автор исследования считает возможным проведение тематических семинаров или лекций, на которых говорится о важности семейных ценностей и существующих мерах государственной поддержки, а также о различных отечественных и зарубежных исследованиях, касающихся развития плода (например, восприятию им боли [30; 31], дородовой памяти [32]) и здоровья женщины, в том числе об осложнениях после данного вида вмешательства, постабортном синдроме [33]. Приглашение представителей некоммерческих организаций в качестве ведущих мероприятий, по мнению автора, привлекло бы внимание широкой аудитории, поскольку приводимые ими примеры из практики наиболее интересны и доступны для понимания. Предоставление с их стороны печатных материалов и моделей эмбрионов способно повысить эффективность подобных мероприятий.

Несмотря на то, что результаты нашего исследования показали, что меньше половины студентов выступают за проведение подобных образовательных тематических лекций и семинаров, в том числе с приглашением сотрудников и волонтеров от некоммерческого сектора, следует отметить, что в ходе проведения автором семинаров и заседаний научного кружка наблюдалась недостаточная осведомленность студентов в данных вопросах. Кроме того, в одном из проводимых учёными опросов было выявлено, что по итогам лекции преподавателя об искусственном прерывании беременности и его последствиях 68,2% девушек поменяли своё отношение к искусственному прерыванию беременности, тогда как на 62,9% юношей она не оказала никакого влияния, и, исходя из полученных данных, авторы сделали вывод о значимости просветительской деятельности среди студентов, в том числе направленной на повышение ответственности у мужчин [34]. О необходимости проведения психолого-педагогических мероприятий с целью просвещения студенческой молодёжи и профилактики среди них искусственного прерывания беременности упоминалось и в работах психологов [35].

Большинство студентов полагает, что вузу следует предоставлять возможность получения психологической помощи в ситуации наступления незапланированной беременности. Значимость психологической помощи как меры профилактики искусственного прерывания беременности подчёркивается в Письме Министерства здравоохранения России от 17 июля 2017 г. № 15-4/10/2-4792. В настоящее время согласно п. 94 Порядка оказания медицинской помощи по профилю «акушерство и гинекология», утверждённого Приказом Министерства здравоохранения России от 20 октября 2020 г. № 1130н, перед проведением искусственного прерывания беременности осуществляется психологическое консультирование. Вместе с тем для этого требуется направление врача. Автор высказывает уверенность, что получение данной помощи в более ранние сроки, т. е. до обращения в ме-

дицинскую организацию с целью прерывания беременности, более эффективно и способно вызвать меньше конфронтации со стороны женщины. Оказание данной помощи может быть организовано в вузе, либо вузу следует информировать о возможности её получения в иных некоммерческих организациях. В связи с этим автор работы считает необходимым создание телефонов и почты доверия в высших учебных заведениях, посредством которых студент в случае трудной жизненной ситуации, в том числе в случае возникновения проблемы незапланированной беременности, получит требующиеся ему сведения о существующих мерах поддержки.

Информацию об антикризисной команде и различных некоммерческих организациях, занимающихся профилактикой искусственного прерывания беременности, также следует размещать на стендах. При этом вузы могут проводить конкурсы среди студентов на создание лучшего лозунга для плаката в поддержку сохранения беременности, например, следующего содержания: «Ты уже не одна, и родной университет (институт) тебя поддержит». По мнению автора, указанную информацию, вуз способен оказать психологическую поддержку и развеять чувства растерянности и безысходности, которые возникают, когда студент находится наедине со своей проблемой.

Заключение

На основании проведённого исследования можно сделать вывод, что в рамках реализации «третьей миссии» вузу следует осуществлять воспитательную деятельность в сфере профилактики искусственного прерывания беременности среди студентов не только путём организации просветительской работы в форме тематических лекций и семинаров, но и посредством создания условий для оказания помощи обучающимся, которые в ней нуждаются. Взаимодействие вуза с иными некоммерческими организациями, деятельность которых связана с поддержкой беременных женщин и матерей, положительно

бы отразилось на понимании студентами значимости социальных институтов материнства, отцовства и детства. Представления студенческой молодёжи о том, что рождение детей может стать материальным бременем, препятствием к получению образования и для развития карьеры, могут привести к неоправданному решению об искусственном прерывании беременности. В связи с этим задача вуза состоит в том, чтобы помочь студентам увидеть не антагонизм понятий «обучение» и «деторождение», а возможность сосуществования этих социальных явлений. Содействуя в устранении факторов, являющихся причинами искусственного прерывания беременности, вузы способны дать молодой семье возможность взвешенно подойти к принятию решения о деторождении. Предоставляя поддержку, они тем самым оказывают положительное влияние на мировоззрение студента, воспитывают его в духе укрепления семейных ценностей, и, соответственно, реализуют задачи, стоящие перед государством и обществом. Создание в вузе единого ответственного органа в лице антикризисной команды позволит сократить бюрократические проволочки и временные затраты на решение срочных проблем, возникающих у студента, в том числе в связи с наступлением незапланированной беременности.

Литература

1. *Зиневич О.В., Балмасова Т.А.* «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов // *Власть*. 2015. № 6. С. 69–72. EDN: UCTLVL.
2. *Перфильева О.В.* Университет и регион: на пути к реализации третьей функции // *Вестник международных организаций*. 2011. Т. 32. № 1. С. 133–144. EDN: NPRRRP.
3. *Симаева И.Н., Алимтиева А.В.* Охрана здоровья и образование: институциональный подход. Ч. 2. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. 162 с. EDN: RAOIOB. ISBN: 978-5-9971-0165-7.
4. *Назарова И.Б., Зеленская М.П.* Брак, семья, обучение: установки и представления студентов // *Социологические исследования*. 2019. № 7. С. 78–89. DOI: 10.31857/S013216250005795-7
5. *Силуянова И.В.* Современная медицина и православие. М.: Московское Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1998. 208 с. URL: http://opv-kem.org/docs/books/Sovremennaya_meditcina_i_Pravoslavie.pdf (дата обращения: 11.11.2022).
6. *Семенова Н.С.* Запрет на аборт в свете защиты традиционных ценностей: международно-правовой аспект // *Пробелы в российском законодательстве*. 2016. № 8. С. 337–342. EDN: XGSQFB.
7. *Thomson, J.* A Defense of Abortion // *Philosophy & Public Affairs*. 1971. Vol. 1. No. 1. Pp. 47–66.
8. *Sifris, R., Belton S.* Australia: Abortion and Human Rights // *Health and Human Rights*. 2017. Vol. 19. No. 1. Pp. 209–220. URL: <https://ssrn.com/abstract=2984645> (дата обращения: 11.11.2022).
9. *Neff K.* Woman, Womb, and Bodily Integrity // *Yale Journal of Law and Feminism*. 1991. Vol. 3. No. 2. Pp. 327–353. URL: <https://typeset.io/pdf/woman-womb-and-bodily-integrity-23byrvbg7d.pdf> (дата обращения: 11.11.2022).
10. *Jackson, E.* *Medical Law: Text, Cases, and Materials*: 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 2019. 991 p.
11. *Самутшчева Е.Ю.* Искусственное прерывание беременности в России и Соединённом Королевстве Великобритании и Северной Ирландии: сравнительно-правовой анализ // *Медицинское право*. 2020. № 6. С. 50–55. EDN: ANRVKD.
12. *Аборты и абортивное поведение в контексте поиска резервов демографического развития в России / С.В. Рязанцев, Т.К. Ростовская, Е.П. Сигарева, и др.* // *Экология человека*. 2019. № 7. С. 17–23. DOI: 10.33396/1728-0869-2019-7-17-23.
13. *Влияние искусственного прерывания беременности на репродуктивные возможности женщин / А.Г. Алехина, Ю.А. Петров, А.Е. Блесманович, и др.* // *Журнал научных статей «Здоровье и образование в XXI веке»*. 2019. Т. 21. № 1. С. 15–19. DOI: 10.26787/nydha-2226-7425-2019-21-1-15-19
14. *Димитрова В.И., Плавунов Н.Ф., Готт М.Ю.* Осложнения искусственных аборт-

- тов и их профилактика // Вестник РУДН. Серия: Медицина. 2002. № 1. С. 292–206. EDN: IMQJNL.
15. Социально-гигиенические аспекты профилактики абортот / В.С. Полунина, Н.В. Полунина, Г.Н. Буслаева, и др. // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2018. Т. 26. № 3. С. 148–150. DOI: 10.18821/0869-866X-2018-26-3-148-150
 16. Баранов А.Н., Санников А.А., Сизюхина Н.Н. Аборт: междисциплинарный взгляд // Экология человека. 2006. № 6. С. 50–55. EDN: HSMXKT.
 17. Проблема абортов и пути совершенствования анализа репродуктивного поведения женщины / Т.М. Максимова, В.Б. Белов, Н.П. Лушкина, и др. // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2012. № 4. С. 13–17. EDN: RBXPHV.
 18. Бубнов Ю.А., Мазкина О.Б. Развитие нравственного иммунитета у студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 132–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-132-143
 19. Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 99–111. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111
 20. Харьковская Е.В., Тугаева Г.Н. Роль духовного воспитания в образовании студентов вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 1-2. С. 171–174. EDN: RXAIGP.
 21. Ефременко И.И., Прусакова О.И. Отношение студенческой молодежи к искусственному прерыванию беременности // Охрана материнства и детства. 2016. Т. 27. № 1. С. 15–19. EDN: WKQURT.
 22. Карась И.С., Антонова Т.А. Особенности социальных представлений студенческой молодежи России и Польши об искусственном прерывании беременности // Вестник Балтийского федерального университета им И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. № 4. С. 93–100. EDN: XNTTGY.
 23. Стасенко О.В. Отношение современной студенческой молодежи к искусственному прерыванию беременности // Мир науки, культуры, образования. 2014. Т. 46. № 3. С. 308–310. EDN: SHMPYD.
 24. What Should Medical Students Be Taught about Abortion? An Evaluation of Students' Attitudes towards Their Abortion Teaching and Their Future Involvement in Abortion Care / P. Cohen, J. Maybew, F. Gisben, et al. // BMC Medical Education. 2021. Vol. 21. No 4. DOI: 10.1186/s12909-020-02414-9
 25. Attitudes of Medical and Health Sciences Students towards Abortion in Jordan / R. Saadeh, M. Alfaqib, A. Odat, et al. // BioMed Research International. 2021. 26 April. DOI: 10.1155/2021/6624181
 26. Medical Students' Attitudes Toward Abortion Education: Malaysian Perspective / N-p. Tey, S-y. Yew, W-y. Low et al. // PLoS ONE. 2012. Vol. 7. No. 12. DOI: 10.1371/journal.pone.0052116
 27. Social Work Students' Attitudes Toward the Social Work Perspective on Abortions / G. Ely, C. Flaberty, Sh.L. Akers et al. // Journal of Social Work Values and Ethics. 2012. Vol. 9. No. 2. Pp. 34–45.
 28. Сакевич В.И., Денисов Б.П., Никитина С.Ю. Прерывания беременности в России по данным официальной статистики // Социологические исследования. 2021. № 9. С. 42–53. DOI: 10.31857/S013216250014958-6
 29. Денисов Б., Сакевич В. Аборты в постсоветской России: есть ли основания для оптимизма? // Демографическое обозрение. 2014. Т. 1. № 1. С. 144–169. EDN: TLMUXJ.
 30. Кондик М.А. Развитие фетального восприятия боли // Сб. мат-лов межд. науч. симпозиума «Фундаментальные представления современной науки о начале человеческой жизни», Москва, 7 июля 2015 г.: под ред. В.В. Потихин и С.В. Чеснокова. М.: АНО «За жизнь», 2017. С. 50–61. ISBN: 978-5-9905014-1-6.
 31. Saxena, K. Anaesthesia for Fetal Surgeries // Indian J Anaesth. 2009. Vol. 53. No. 5. Pp. 554–559.
 32. Брехман Г.И. Эмоциональная жизнь ребёнка до рождения // Сб. мат-лов межд. науч. симпозиума «Фундаментальные представления современной науки о начале человеческой жизни», Москва, 7 июля 2015 г.: под ред. В.В. Потихин и С.В. Чеснокова. М.: АНО «За жизнь», 2017. С. 62–75. ISBN: 978-5-9905014-1-6.
 33. Полякова Е.Я. Клинико-психологические аспекты постабортного синдрома // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2009. Т. 3. № 1. С. 121–135. EDN: KNVWLH.

34. Степанова Т.Н., Федоренко Е.В. Отношение студентов-медиков как будущих врачей к искусственному прерыванию беременности // Материалы VII Научно-практической конференции «Забайкальские рождественские образовательные чтения. Нравственные ценности и будущее человечества»: [региональный этап Международных Рождественских образовательных чтений, 7-15 декабря 2017 г.]. Чита: Забайкальский гос. Университет: под ред. К.А. Стародубцева, Н.А. Прокофьева, Н.Н. Волнина. 2018. С. 119–22. EDN: XNQGJX.
35. Жушьева Е.И. Исследование представлений студентов об аборте // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 3А. С. 217–224. DOI: 10.34670/AR.2022.86.24.028

Статья поступила в редакцию 12.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

References

- Zinevich, O.V., Balmasova, T.A. (2015). The Third Mission and Social Engagement of Universities. *Vlast' = The Power*. No. 6, pp. 69-72. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23888341_49903390.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
- Perfil'eva, O.V. (2011). The University in the Region: Steps towards Third Mission. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii = International Organizations Research Journal*. Vol. 32. No. 1, pp. 133-144. Available at: <https://iorj.hse.ru/data/2011/03/30/1211844208/11.pdf> (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
- Simaeva, I.N., Alimpieva, A.V. (2011) *Obrana zdorov'ya i obrazovanie: institucional'nyj podhod* [Health Protection and Education: Institutional Approach]. P. 2. Kaliningrad: Immanuel Kant BFU Publ., 162 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20223523_72395150.pdf (accessed 05.12.2022). ISBN: 978-5-9971-0165-7. (In Russ.).
- Nazarova, I.B., Zelenskaya, M.P. (2019). Marriage, Family, Students' Social Attitudes and Representations. *Sotsiologicheskie issledovaniia = Sociological Studies*. No. 7, pp. 78-89, doi: 10.31857/S013216250005795-7 (In Russ., abstract in Eng.).
- Siluyanova, I.V. (1998). *Sovremennaya medicina i pravoslavie* [Modern medicine and Orthodoxy]. Moscow: Moskovskoe Podvor'e Svyato-Troickoj Sergievoj Lavry Publ. 208 p. Available at: http://opv-kem.org/docs/books/Sovremennaya_meditcina_i_Pravoslavie.pdf (accessed 11.11.2022). (In Russ.).
- Semenova, N.S. (2016) Ban on Abortion in Light of the Protection of Traditional Values: the International Legal Aspect. *Probely v rossijskom zakonodatel'stve = Gaps in Russian Legislation*. No. 8, pp. 337-342. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_27634082_85971505.pdf (accessed 11.11.2022). (In Russ.).
- Thomson, J. (1971) A Defense of Abortion. *Philosophy & Public Affairs*. Vol. 1, no. 1, pp. 47-66.
- Sifris, R., Belton S. (2017). Australia: Abortion and Human Rights. *Health and Human Rights*. Vol. 19, no. 1, pp. 209-220, Available at: <https://ssrn.com/abstract=2984645> (accessed 11.11.2022).
- Neff, K. (1991) Woman, Womb, and Bodily Integrity. *Yale Journal of Law and Feminism*. Vol. 3. no. 2, pp. 327-353, URL: <https://typeset.io/pdf/woman-womb-and-bodily-integrity-23byrvbg7d.pdf> (accessed 11.11.2022).
- Jackson, E. (2019). *Medical Law: Text, Cases, and Materials*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press. 991 p.
- Samuticheva, E.Yu. (2020) Induced Termination of Pregnancy in Russia and the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: a Comparative Law Analysis. *Medicinskoe pravo = Medical law*. No. 6, pp. 50-55. (In Russ.).
- Ryazantsev, S.V., Rostovskaya, T.K., Sigareva, E.P., Sivoplyasova, S.Yu. (2019). Abortions and Abortive Behavior in the Context of Searching for Demographic Development Reserves in Russia. *Ekologiya cheloveka = Human Ecology*. No. 7, pp. 17-23, doi: 10.33396/1728-0869-2019-7-17-23 (In Russ., abstract in Eng.).

13. Alekhina, A.G., Petrov, Yu., Blesmanovich A.E., Galushchenko E.M. (2019). The Impact of Abortion on the Reproductive Capabilities of Women. *Zhurnal nauchnykh statej «Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke» = The Journal of scientific articles "Health and Education Millenium"*. Vol. 21, no. 1, pp. 15-19, doi: 10.26787/nydha-2226-7425-2019-21-1-15-19 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Dimitrova, V.I., Plavunov, N.F., Gott, M.Yu., Semyatov, S.M. (2002). Complications of Induced Abortions and Their Prevention. *Vestnik RUDN. Seriya: Medicina. Akusherstvo i ginekologiya* [Bulletin of RUDN University. Series: Medicine. Obstetrics and Gynecology]. No. 1, pp. 292-206. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_10082237_16852395.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Polunin, V.S., Polunina, N.V., Buslaieva, G.N., Turbina, Yu.O. (2018). The Social Hygienic Aspects of Prevention of Abortions. *Problemy social'noj gigieny, zdavoobraneniya i istorii mediciny = The Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine*. Vol. 26, no. 3, pp. 148–150, doi: 10.18821/0869-866X-2018-26-3-148-150 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Baranov, A.N., Sannikov, A.L., Sizukhina, N.N. (2006). Abortion: Interdisciplinary Opinion. *Ekologiya cheloveka = Human Ecology*. No. 6, pp. 50-55. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_9162194_19001595.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Maksymova, T.M., Belov, V.B., Lushkina, N.P., Nikitina, S.Yu., Redina, M.A. (2012). The Problem of Abortions and Enhancement of Analysis of Reproductive Behavior of Women. *Problemy social'noj gigieny, zdavoobraneniya i istorii mediciny = The Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine*. No. 4, pp. 13-17. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20285496_29453713.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Bubnov, Yu.A., Mazkina, O.B. (2021). Development of Moral Immunity among Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 132–143, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-132-143 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Puzanova, Zh.V., Larina, T.I. (2021). Influence of University Education on Changes in Students' Value Orientations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 99–111, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-11. (In Russ., abstract in Eng.).
20. Khar'kovskaya, E.V., Tugaeva, G.N. (2014). Rol' duhovnogo vospitaniya v obrazovanii studentov vuza [The Role of Spiritual Nurture in Education of Students]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. [Actual Problems of Humanitarian and Natural Sciences]. No. 1-2, pp. 171-174. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21249942_58063485.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ.).
21. Yefremenko, I.I., Prusakova, O.I. (2016). The Stance of Students on Artificial Termination of Pregnancy. *Obrana materinstva i detstva* [Protection of motherhood and childhood]. Vol. 27, no. 1, pp. 15-19. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26625523_84091470.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Karas', I.S., Antonova, T.A. (2017). The Social Representations of Russian and Polish Students as Regards Induced Termination of Pregnancy. *Vestnik IKBFU. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya* [Bulletin of IKBFU. Series: Philology, Pedagogy, Psychology]. No. 4, pp. 93-100. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_31062145_96121499.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
23. Stasenko, O.V. (2014). The Standpoint of Modern Students on Abortion. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*. Vol. 46, no. 3, pp. 308-310. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21728528_44940316.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Cohen, P., Mayhew, J., Gishen, F., Lohr, P., Kavanagh, J. (2021). What Should Medical Students Be Taught about Abortion? An Evaluation of Students' Attitudes towards Their Abortion Teaching and Their Future Involvement in Abortion Care. *BMC Medical Education*. Vol. 21, no. 4, doi: 10.1186/s12909-020-02414-9 (In Eng.).

25. Tey, N-p., Yew, S-y., Low, W-y., Su'ut, L., Renjhen P., Tong, H., Lai, S-l. (2012). Medical Students' Attitudes toward Abortion Education: Malaysian Perspective. *PLoS ONE*. Vol. 7, no. 12, doi: 10.1371/journal.pone.0052116 (In Eng.).
26. Saadeh, R., Alfaqih, M., Odat, A., Allouh, M. (2021). Attitudes of Medical and Health Sciences Students towards Abortion in Jordan. *BioMed Research International*. 26 April, doi: 10.1155/2021/6624181 (In Eng.).
27. Ely, G., Flaherty, C., L. Akers, Sh., Bonistall Noland, T., Potts, H. (2012). Social Work Students' Attitudes toward the Social Work Perspective on Abortions. *Journal of Social Work Values and Ethics*. Vol. 9, no. 1. (In Eng.).
28. Sakevich, V.I., Denisov, B.P., Nikitina, S.Yu. (2021). Pregnancy Terminations in Russia according to Official Statistics. *Sotsiologicheskie issledovaniia = Sociological Studies*. No 9, pp. 42-53, doi: 10.31857/S013216250014958-6 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Denisov, B., Sakevich, V. (2014). Abortion in Post-Soviet Russia: Is There Any Reason for Optimism. *Demograficheskoe obozrenie = Demographic Review*. Vol. 1, no. 1, pp. 144-169. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23099792_34533517.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
30. Kondik, M.L. (2017). [Development of Fetal Pain Perception]. In: Potikhin, V.V., Chesnokov, S.V. (eds.) *Mezhdunarodnyj nauchnyj simpozium: Fundamental'nye predstavleniya sovremennoj nauki o nachale chelovecheskoj zhizni* [Fundamental Views of Contemporary Science about the Beginning of Human Life: Int. Sci. Symp., July 7, 2015]. M.: ANO «Za zhizn'», pp. 50-61. ISBN: 978-5-9905014-1-6. (In Russ.).
31. Saxena, K. (2009). Anaesthesia for Fetal Surgeries. *Indian J Anaest.* Vol. 53, no. 5, pp. 554-559 (in Eng.).
32. Brekhan, G.I. (2017). [The Emotional Life of a Child Before Birth]. In: Potikhin, V.V., Chesnokov, S.V. (Eds.) *Mezhdunarodnyj nauchnyj simpozium: Fundamental'nye predstavleniya sovremennoj nauki o nachale chelovecheskoj zhizni*. [Fundamental Views of Contemporary Science about the Beginning of Human Life: Int. Sci. Symp., July 7, 2015]. M.: ANO «Za zhizn'», pp. 62-75. ISBN: 978-5-9905014-1-6. (In Russ.).
33. Polyakova, E.Ya. (2009). Clinicopsychological Aspects of Postabortal Syndrome. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psibologiya*. [Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Psychology]. Vol. 3, no. 1, pp. 121-135. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_12513871_28974435.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
34. Stepanova, T.N., Fedorenko, E.V. (2018). [The Attitude of Medical Students as Future Doctors towards Induced Termination of Pregnancy]. In: Starodubceva, K.A., Prokofeva, N.A., Volnina, N.N. *Materialy VII Nauchno-prakticheskoi konferencii "Zabajkal'skie rozhdestvenskie obrazovatel'nye chteniya. Nravstvennye cennosti i budushchee chelovechestva": [regional'nyj etap Mezhdunarodnyh Rozhdestvenskih obrazovatel'nyh chtenij* [Proceedings of the VII Sci. and Pract. Conf. "Transbaikal Christmas Educational Readings. Moral Values and the Future of Mankind", Dec. 7-15, 2017]. Chita: Transbaikal State University Publ., pp. 119-122. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_34937477_37060372.pdf (accessed 05.12.2022). (In Russ.).
35. Zhupieva, E.I. (2022). Study of Students' Ideas about Abortion. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniia = Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*. Vol. 11, no. 3A, pp. 217-224, doi: 10.34670/AR.2022.86.24.028 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 12.12.2022
Accepted for publication 15.01.2023*

Применение MOOK в преподавании в российских вузах: почему нет роста спроса на них в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148

Захарова Ульяна Сергеевна – канд. филол. наук, науч. сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, ORCID: 0000-0003-4262-3057, Researcher ID: H-8105-2012, uzakharova@hse.ru

Вилкова Ксения Александровна – канд. наук об образовании, мл. науч. сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, ORCID: 0000-0003-2161-0409, Researcher ID: Y-5455-2018, kvilkova@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

Абрамов Роман Николаевич – д-р соц. наук, профессор департамента социологии, вед. науч. сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, вед. науч. сотрудник ФНИСЦ РАН, ORCID: 0000-0002-0349-3264, Researcher ID: H-4728-2015, rabramov@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия, Адрес: 101000, г. Москва, Мясницкая ул., д. 20

Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук (ФНИСЦ РАН), г. Москва, Россия, Адрес: 17218, г. Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, корп. 5

Аннотация. В условиях резкого перехода на дистанционный формат работы вузов в связи с пандемией встала острая потребность в онлайн-ресурсах. Создание аналогов традиционных очных курсов в системе LMS требовало компетенций и временных ресурсов, а готовые массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) должны были стать самым очевидным и быстрым решением для вузов. Однако оптимистичные прогнозы сторонников MOOK не нашли подтверждения в аналитике. Это противоречие послужило стимулом к проведению данного исследования, которое включает анализ нереактивных данных (аналитика платформ MOOK), а также анализ реактивных данных, собранных в формате опроса и интервью с преподавателями российских вузов. Согласно результатам исследования, причины относительно невысокой популярности MOOK в российских вузах в условиях пандемии кроются в особенностях формата, слабой мотивации преподавателей и административных рисках

интеграции их в учебный процесс, а также неясности университетских и национальных политик относительно этих курсов. Статья будет полезна лицам, определяющим образовательную политику в России, администраторам вузов, методистам, ответственным за развитие цифровых образовательных технологий в вузе, а также исследователям высшего образования.

Ключевые слова: цифровизация высшего образования, COVID-19, массовые открытые онлайн-курсы, дистанционное обучение, педагогические практики

Для цитирования: Захарова У.С., Вилкова К.А., Абрамов Р.Н. Применение MOOC в преподавании в российских вузах: почему нет роста спроса на них в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 125–148. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148

MOOCs Usage in Russian Higher Educational Institutions: Why Is Not There Any Increasing Demand for MOOCs During Emergency Distance Learning

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148

Ulyana S. Zakharova – Cand. of Sci. (Philology), Research Fellow, Center of Higher Education Sociology, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-4262-3057, Researcher ID: H-8105-2012, email: uzakharova@hse.ru

Kseniia A. Vilкова – Cand. of Sci (Educational Science), Junior Research Fellow, Center of Higher Education Sociology, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-2161-0409, Researcher ID: Y-5455-2018, kvilkova@hse.ru

HSE University, Moscow, Russia

Address: 16, bldg. 10, Potapovsky alley, Moscow, 101000, Russian Federation

Roman N. Abramov – Dr of Sci. (Sociological Science), Professor of the Department of Sociology, Leading Research Fellow at the International Laboratory for Social Integration Research; Leading Research Fellow at Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, ORCID: 0000-0002-0349-3264, Researcher ID: H-4728-2015, rabramov@hse.ru

HSE University, Moscow, Russia

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation

Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences

Address: 24/35, bldg. 5 Krzyzanovskogo Str., 17218, Moscow, Russian Federation

Abstract. The abrupt transition to distance learning during the outbreak of the COVID-19 pandemic triggered an urgent need for online resources at higher education institutes (HIEs). Creating analogues of traditional full-time courses demanded for competencies and time resources. In this case ready-made massive open online courses (MOOCs) were supposed to be the most obvious and fastest solution for HIEs. However, analytics demonstrated that educational institutions did not consider MOOC a promising option. This contradiction served as an incentive to conduct this research, which includes the analysis of both non-reactive (MOOCs platform analytics) and reactive (online survey and interviews with instructors) data. Based on our research, we can conclude that the reasons for not integrating MOOCs at Russian HIEs during the COVID-19 pandemic are the following: the peculiarities

of MOOCs format, low motivation of instructors, administrative risks, and the uncertainty of HIEs' and national policies on MOOCs integration. This article will be useful for those who determine educational policy in Russia, university administrators, methodologists responsible for the development of digital educational technologies in HIEs, as well as researchers of higher education.

Keywords: digitization in higher education, COVID-19, massive open online courses, distance learning, teaching practices

Cite as: Zakharova, U.S., Vilkova, K.A., Abramov, R.N. (2023). MOOCs Usage in Russian Higher Educational Institutions: Why Is Not There Any Increasing Demand for MOOCs During Emergency Distance Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 125-148, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Перевод учебного процесса на дистанционные форматы в период пандемии COVID-19 в 2020 г. стал беспрецедентным вызовом для систем образования всех стран. В сравнении со школьным и дошкольным уровнями высшее образование находилось в лучшем положении, как в плане технической, так и методической базы для перехода на обучение с помощью дистанционных образовательных технологий. Самый существенный задел, необходимый в свете карантинных мер, связан с имеющимися и уже используемыми платформами дистанционного обучения – внутрикорпоративными, кампусными, развёрнутыми на базе систем дистанционного обучения LMS (*learning management systems*), таких как Moodle, Blackboard, Canvas и другие, а также внешними, открытыми, как Coursera, edX, FutureLearn, и национальными, подобными французской FUN, испанской MiriadaX, китайской Xuetang, российской «Открытое образование» и т. д. И, хотя создание онлайн-аналогов традиционных очных курсов в системе LMS требовало временных ресурсов, которых весной 2020 г. у преподавателей не было, можно было предположить, что готовые массовые открытые онлайн-курсы (МООК), представленные на перечисленных внешних платформах, должны были стать самым очевидным и быстрым решением для вузов, и с педагогической, и с экономической [1] точки зрения, в условиях глобального кризиса.

С одной стороны, в пользу роста популярности МООК говорят и СМИ, и беспрецедентные инициативы самих платформ. Журналисты таких крупных периодических изданий, как *The New York Times*¹, а также специализирующиеся на вопросах образования медиа-площадки EdSurge², U.S. News³, Campus Technology⁴ прогнозировали, что МООК в период COVID-19 вернут к себе внимание общественности и получат новую дозу популярности. Действительно, регистрации пользователей на крупнейших платформах в начальный период пандемии составили треть от регистраций за всё время их существования⁵. Сами МООК-плат-

¹ Lohr S. Remember the MOOCs? After Near-Death, They're Booming// The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2020/05/26/technology/moocs-online-learning.html> (дата обращения: 21.12.2022).

² Young J.R. Will COVID-19 Lead to Another MOOC Moment?// EdSurge. URL: <https://www.edsurge.com/news/2020-03-25-will-covid-19-lead-to-another-mooc-moment> (дата обращения: 21.12.2022).

³ McCluskey M. Taking a MOOC During COVID-19: What to Know// U.S. News. URL: <https://www.usnews.com/higher-education/online-education/articles/taking-a-mooc-during-coronavirus-pandemic-what-to-know> (дата обращения: 21.12.2022).

⁴ Schaffhauser D. MOOCs Gain Pickup, Respond to COVID-19// Campus Technology. URL: <https://campustechnology.com/articles/2020/05/06/moocs-gain-pickup-respond-to-covid-19.aspx> (дата обращения: 21.12.2022).

⁵ Shab D. By the Numbers: MOOCs During the Pandemic// Class Central. URL: <https://www.class>

формы инициировали ряд нововведений, которые способствовали росту спроса: открывали пользователям свободный доступ к платным курсам, выдавали сертификаты об окончании обучения бесплатно, зачисляли на любые свои курсы студентов всех вузов, пострадавших от пандемии, в том числе не являющихся партнёрами платформы. Также такие платформы предоставляли образовательным учреждениям учебную аналитику по работе студентов, проводили автоматический анализ преподаваемых в вузах кампусных программ на соответствие с имеющимися на платформе курсами⁶, массово обучали преподавателей, работающих в традиционной системе образования, использованию ресурсов платформы⁷.

С другой стороны, рейтинг предметных областей, пользующихся наибольшим спросом на MOOK-площадках, и слабая представленность MOOK, по крайней мере в российских аналитических материалах, посвящённых высшему образованию в условиях самоизоляции, дают не столь однозначную картину. Исследование, проведённое крупнейшим MOOK-агрегатором *Class Central*, показало, что в пяти самых популярных сферах, в которые накануне пандемии входили компьютерные науки, программирование, предпринимательство, личностное развитие, менеджмент и лидерство, действительно произошли некоторые изменения: компьютерные науки и программирование уступили место мягким навыкам (*soft skills*), искусству и дизайну, а лидером

стало личностное развитие⁸, которое уже переживало взлёт в 1990-е гг. на волне освоения наследия американского гуру личного преуспевания Д. Карнеги [2]. Это позволяет выдвинуть гипотезу, что прирост пользователей на MOOK обеспечен скорее не студентами в поиске онлайн-курсов по изучаемым в вузе дисциплинам, а неаффилированными с вузами людьми, интересующимися саморазвитием и курсами для хобби. Опосредованным свидетельством незначительной роли MOOK в пандемию, на наш взгляд, являются и данные обширных аналитических обзоров, опубликованных в интересующий нас период. В аналитическом докладе о деятельности российских университетов в условиях карантина аббревиатура MOOK вовсе не встречается, а «онлайн-курсы» упомянуты в разделе, посвящённом необходимости нормативного закрепления возможности осуществить перезачёт студентам одного вуза результатов их обучения на онлайн-курсах другого⁹. В публикации Д.М. Рогозина [3], основанной на материалах всероссийского опроса преподавателей вузов в период пандемии, MOOK также совсем не фигурируют.

Возникает вопрос, почему же MOOK, хотя и являются востребованной формой получения дополнительных знаний и накопления credenциалистского [4] потенциала, не стали универсальной заменой не только

central.com/report/mooc-stats-pandemic/ (дата обращения: 21.12.2022).

⁶ *Shab D.* How Different MOOC Providers are Responding to the Pandemic (Updated)// Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/mooc-providers-response-to-the-pandemic> (дата обращения: 21.12.2022).

⁷ *Jiayi X.* Wang Shuiguo, President of Xuetang Online: The Rain Classroom Toolbox model is “teach no fixed method” online education// Weixin. URL: <https://mp.weixin.qq.com/s/lrvrGdNSrFdqXRDwiXPRpw> (дата обращения: 21.12.2022).

⁸ *Shab D.* By the Numbers: MOOCs During the Pandemic// Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-pandemic/> (дата обращения: 21.12.2022); *Rindlisbacher E.* The 100 Most Popular Courses During the Pandemic// Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/coronavirus-most-popular-courses> (дата обращения: 21.12.2022).

⁹ Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё. Аналитический доклад. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2020. Дата публикации: 03.07.2020. URL: https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (дата обращения: 21.12.2022).

очному обучению, но и живому обучению в онлайн-среде.

Противоречие между представленными выше свидетельствами обуславливает проведение данного исследования, которое включает анализ научных и новостных публикаций по теме, анализ нереактивных данных, а именно статистик изменения посещения крупных российских и зарубежных MOOK-платформ пользователями до и во время пандемии, а также анализ реактивных данных, собранных в формате опросов и интервью с преподавателями российских вузов.

Обзор возможностей и барьеров применения MOOK в учебном процессе в вузе

Публикации 2020 г. по теме «MOOK во время пандемии COVID-19» можно разделить на несколько групп по обсуждаемым аспектам: 1) обзор типичных достоинств и недостатков MOOK как потенциального формата обучения в период режима самоизоляции [5], в том числе при сравнении с другими решениями [6–8] 2) заключение о том, что преподавателям, имеющим опыт создания и использования MOOK, было легче перевести учебный процесс на новый вынужденный формат, чем их коллегам¹⁰; 3) описание опыта создания MOOK по медицинской тематике [9; 10]. Х. Аль-Квайдум и А. Шах [11] объясняют отсутствие значимых исследований по данной тематике новизной пандемии как явления и приводят множество рекомендаций, чтобы заполнить этот пробел. Авторы же имеющихся публикаций редко подвергают анализу вклад MOOK в переход на дистанционное обучение весной 2020 г., а среди потенциальных проблем данного формата в нынешних реалиях указываются нехватка личного присутствия и трудности самоор-

ганизации студентов (которые предлагается решать с помощью добавления к MOOK синхронных, вебинарных занятий [8]), недостаточные компетенции преподавателей для работы с MOOK [12], а также техническое несовершенство MOOK-платформ. Согласно исследованию Т. Чен с коллегами [7], за время пандемии зафиксировано даже снижение положительных комментариев о MOOK.

При важности и глубине обозначенных проблем причины неактивного использования MOOK в высшем образовании в период карантина, однако, представляются авторам более многочисленными и разноплановыми, и потому достойны рассмотрения в данной статье. Ниже приведены некоторые авторские предположения относительно данных причин, которые позже будут проверены на эмпирическом материале.

MOOK – не замена очных курсов

Вопреки утверждениям как технооптимистов, так и алармистов, что онлайн-курсы созданы для замены преподавателя за кафедрой, интеграция MOOK в учебный процесс не была приоритетным мотивом вузов-создателей таких курсов. Главными мотивами создания таких курсов являлись повышение видимости организации во внешней информационной среде и предоставление качественного образования широкой аудитории (реализация «третьей миссии»), о чём свидетельствуют исследования, основанные на анализе информации, полученной от зарубежных и российских руководителей вузов [13]. Последняя тенденции допандемического периода в определении целевой аудитории зарубежных MOOK – это ориентация на беженцев, зачастую не имеющих других образовательных возможностей в стране пребывания¹¹. Вузы, увидевшие в MOOK некие

¹⁰ Mukberjee M. What coronavirus outbreak means for global higher education // Outlook. URL: <https://www.outlookindia.com/website/story/opinion-coronavirus-outbreak-what-does-it-mean-for-global-higher-education-in-the-time-of-covid-19/349666> (дата обращения: 21.12.2022).

¹¹ Kluijfhout E., Henderikx P., Ubachs G. MOOC status in European HEIs – with special reference to opening up education for refugees // Status report based on a mapping survey conducted in April–June 2019. EADTU, 2019. URL: <https://bit.ly/2Zs8SRH> (дата обращения: 21.12.2022).

возможности для своей организации и признававшие их, обменивались этими курсами в общих и дополнительных образовательных программах, и эта прозрачность представлялась неизменной частью деятельности современного вуза [14].

Сегодня, говоря о перспективах применения MOOK в учебном процессе, стоит выделить следующие проблемы формата. Во-первых, очевидно, что качественные онлайн-курсы, достойные интеграции в высшее образование, могут дорого стоить, а отсутствие непосредственного общения может создать риски новых форм социальной изоляции. К тому же онлайн-образование, как и другие цифровизированные услуги (консультации юристов, покупки), может стать уделом бедных слоёв населения («секонд-хенд образование»), так как сегодня большинство имеет доступ к компьютеру с интернетом, тогда как получить преподавателя и компьютер с обучающей программой – дешёвое удовольствие.

Во-вторых, типичный пользователь MOOK – человек, уже имеющий высшее образование и использующий онлайн-курсы для самообучения. Студенты, с одной стороны, редко обладают требуемыми навыками самостоятельного обучения [15; 16], а с другой – их ставки на результаты по образовательному курсу выше, чем у тех, кто выбрал обучение в качестве хобби. Решением двух вышеуказанных проблем формата является участие в этом процессе преподавателя, который и организует поддержку студентов при удалённом обучении, в том числе с помощью синхронных онлайн-мероприятий [8], и является гарантом качества обучения в случае несовершенства используемого MOOK, в том числе оценки знаний, которая в MOOK, как правило, проводится в форме автоматически проверяемого тестирования. Это соответствует ещё двум проблемным факторам обучения: 1) онлайн-обучение уступает по эффективности смешанному формату; в данном случае состоящее из самостоятельного асинхронного обучения на

платформе и «очного» с преподавателем в вебинарной комнате [12]; 2) социальное присутствие (присутствие человека) повышает удовлетворённость обучением, особенно для пользователей с низким уровнем сознательности [17]. Проведение синхронных учебных мероприятий также могло способствовать сохранению у студентов в период самоизоляции чувства принадлежности к своей учебной группе. Проведение занятий в формате вебинаров, а не MOOK, позволяло избежать и ещё одного недостатка асинхронного онлайн-обучения – проблемы подтверждения личности, хотя, по умолчанию, отключённые видеокamеры и микрофоны студентов сделали для многих преподавателей это достоинство неактуальным [18].

В-третьих, MOOK неравномерно покрывают предметные области, изучаемые в вузах, – узкопрофильные MOOK экономически нежизнеспособны, MOOK по практикоориентированным предметам не гарантируют обучения навыкам и нисходят до исключительно теоретической составляющей дисциплины. Таким образом, на момент закрытия вузов на карантин в открытом доступе и MOOK-формате в распоряжении преподавателей были не совсем, а возможно и совершенно не те курсы, которые были необходимы для замены очных дисциплин.

Нежелание преподавателей использовать MOOK в учебном процессе

Ещё до пандемии звучали опасения, что использование MOOK в большей степени, чем другие форматы дистанционного обучения, ставит под угрозу сохранение нагрузки за реализующими очную дисциплину преподавателями¹² [19; 20]. Для современных университетов выгода заключается в оптимизации производственных сил через сокращение издержек на аудитории, постоянные

¹² What Campus Leaders Need to Know about MOOCs // An EDUCAUSE Executive Briefing, 2012. URL: <https://library.educause.edu/resources/2012/12/what-campus-leaders-need-to-know-about-moocs> (дата обращения: 21.12.2022).

преподавательские ставки, административное обеспечение оффлайн-учебного процесса и т. д. [21]. Конечно, требуется разработка и компьютерная поддержка онлайн-обучения, что является дорогостоящим процессом, но снижение материальных затрат и рост гибкости университета окупают эти инвестиции. В декабре 2020 г. в СМИ действительно появились заявления от представителей администрации нескольких вузов США о планируемых сокращениях¹³. В России сокращение преподавателей также активно обсуждается, а заявления первых лиц ведущих вузов в пользу этой меры освещались ещё в конце 2019–2020 учебного года¹⁴. В какой степени эти меры обусловлены финансовыми трудностями вузов в период коронакризиса, а в какой – решением, что преподаватели в условиях тотального дистанционного обучения оказываются менее необходимы, остаётся неясным. Однако можно предположить, что преподаватели, опасавшиеся потерять нагрузку и, следовательно, работу из-за интеграции MOOK в свою дисциплину, как эксперты, определяющие, какими средствами будет реализована программа, могли осознанно не включать данный формат в перечень этих средств.

Другая сторона данного аспекта касается уже не желания, а умения работать с MOOK. Допандемийные опросы преподавателей выдавали оптимистичные выводы о высоком уровне цифровых компетенций у профессорско-преподавательского состава (ППС)

[22] и даже относили их к ранним пользователям новых технологий [23]. Разразившаяся весной 2020 г. пандемия стимулировала проведение новых исследований по данной теме, и их результаты, даже основанные на таких же реактивных данных, говорили уже о неудовлетворённости уровнем технической подготовки участников учебного процесса в условиях дистанционного взаимодействия [24]. Разумеется, пандемия – это особое условие, к которому невозможно было подготовиться, но сомнительно, что устойчивые навыки использования MOOK в преподавании могли обесцениться с увеличением онлайн-компоненты.

Высокие риски интеграции MOOK в вузы в административном измерении

Основные вопросы, возникающие перед ещё одним интересантом высшего образования – администрацией вуза, по мнению авторов, лежат в трёх областях: обострение конкуренции с другими образовательными организациями, проведение проверок контролирующих органов, формирование стоимости обучения.

Во-первых, пандемия объединила игроков образовательного рынка, и не только MOOK-платформы, но и вузы, создавшие эти курсы, пошли на предоставление свободного доступа к своим продуктам для того, чтобы система образования воспользовалась ими в тяжёлые времена. Однако пандемия – явление временное, а конкуренция вузов¹⁵ носит перманентный характер, включая соперничество между ведущими, столичными университетами и остальными, часто «региональными», в условиях образовательной мобильности, стимулированной ЕГЭ [25]. Так, вузы, чувствующие отток потенциальных абитуриентов или своих студентов между

¹³ Flaherty c. 'Never Waste a Good Pandemic' // Inside Higher ED. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2020/12/04/boulder-arts-and-sciences-dean-wants-build-back-faculty-post-pandemic-one-non-tenure> (дата обращения: 21.12.2022); Burke L. Cuts, Cuts, Cuts // Inside Higher ED. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2020/12/14/college-saint-rose-u-evansville-and-marquette-see-severe-cuts-proposed> (дата обращения: 21.12.2022).

¹⁴ Ректор МГИМО сообщил об оптимизации штата сотрудников в вузе // ТАСС. URL: <https://tass.ru/moskva/8777203> (дата обращения: 21.12.2022).

¹⁵ Digital experience insights survey 2019: Findings from teaching staff in UK further and higher education / M. Langer-CRAME, C. Killen, J. Francis, H. Beetham, et al. // Jisc, 2019. URL: <https://www.jisc.ac.uk/reports/digital-experience-insights-survey-2019-staff-uk> (дата обращения: 21.12.2022).

ступенями образования, могут в пандемию отказываться от бесплатного использования MOOK, которые зачастую созданы именно ведущими вузами, чтобы, во-первых, не инициировать отток студенческого контингента в эти образовательные центры, а во-вторых, не попасть в дальнейшую, возможно, уже финансовую, зависимость от них.

Если конкуренция между вузами является естественным процессом, происходящим внутри национальной системы высшего образования, и опосредованно контролируется регулятором, то взаимодействие с онлайн-платформами или, говоря шире, *OPM* (*online program manager* – менеджер онлайн-программ), происходит уже исключительно по рыночным законам. Пользователи MOOK-площадок, изначально приглашаемые к обучению на безвозмездной основе, наблюдают всё большую коммерциализацию платформ¹⁶: оплата может взиматься за выдачу сертификата с идентификацией личности, прохождение итоговой аттестации, доступ к оцениваемым заданиям, доступ к любым материалам курса. Ключевой вопрос вузов, интегрирующих в свой учебный процесс такие онлайн-курсы, созданные сторонними организациями, в том числе и другими вузами: «Кто платит за обучение наших студентов?», ведь если сами студенты, то возникает ситуация двойной оплаты.

Для вузов, создающих MOOK, *OPM* предлагают широкий спектр услуг, связанный с реализацией образовательных программ в онлайн-среде: предоставление площадки для образовательных продуктов и техническая поддержка, рекламная кампания онлайн-программы, набор обучающихся на програм-

му и даже разработка учебного курса, что традиционно являлось зоной ответственности университета; стоимость таких услуг, согласно имеющимся публикациям, начинается от 50% от доходов с программы¹⁷. MOOK-платформы соответственно устанавливают оплату своих услуг в виде фиксированной суммы или доли от прибыли от онлайн-курсов, разработанных вузом-партнёром [19; 26]. Размышления на более высоком уровне обобщения приводят авторов к мысли, что *OPM*, и в частности MOOK-платформы, в совокупности и в долгой перспективе реализуют политику неокOLONIALИЗМА [27], презентуемую как выгодное решение вузам, испытывающим сокращение бюджетов, выталкивание в сферу рыночной экономики и усиливающийся государственный контроль [28]. Возможно, стремлением не зависеть от внешнего актора (чем к национальной системе высшего образования и являются *OPM*, равно отечественные или зарубежные) в реализации своей непосредственной деятельности – обучение аффилированных студентов – и обусловлен отчасти уход вузов от активного производства MOOK к собственным *SPOC* (*small private online courses* – небольшие частные онлайн-курсы). Вузы, которые ещё не работали с MOOK-платформами ни в роли производителей, ни в роли интеграторов этих онлайн-курсов, могут их избегать, не желая даже начинать какое-либо взаимодействие.

Во-вторых, использование MOOK сторонних организаций может стать проблемой при прохождении регулярных проверок, реализуемых контролирующими органами. Данное предположение основано на невысоком уровне осведомлённости преподавателей о юридических и нормативных аспектах использования онлайн-курсов в учебном процессе [20] и высоком приоритете у руководителей образовательных организаций со-

¹⁶ *Shab D.* Year of MOOC-based Degrees: A Review of MOOC Stats and Trends in 2018 // Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2018> (дата обращения: 21.12.2022); *Shab D.* Year of MOOC-based Degrees: A Review of MOOC Stats and Trends in 2016 // Class Central. URL: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2016> (дата обращения: 21.12.2022).

¹⁷ *McKenzie L.* A Tipping Point for OPM? // Inside Higher ED. URL: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/06/04/shake-out-coming-online-program-management-companies> (дата обращения: 21.12.2022).

трудничества с Министерством образования и науки РФ и федеральными агентствами [29].

В-третьих, один из острых вопросов в этой связи состоит в обоснованности сохранения прежней стоимости обучения при полной или частичной реализации дисциплины на сторонней площадке и учебном курсе, созданном и поддерживаемом другим вузом. Этот вопрос лаконично вписывается как в национальную дискуссию проверок вузов Прокуратурой РФ, так и в глобальную повестку пересмотра ценообразования оказываемых вузом услуг в условиях неполноценного образовательного опыта¹⁸. В 2021 г. Российский союз ректоров принял решение не поднимать стоимость обучения¹⁹, на 2022–2023 учебный год большинство вузов повысили её для студентов и первого, и последующих курсов на 3–4%, в пределах инфляции²⁰.

В итоге масса возможностей и рисков включения MOOK в учебные планы способствует развитию противоречивых политик на различных уровнях управления или полному отсутствию таковых.

Таким образом, список причин слабого использования MOOK в учебном процессе высшей школы в условиях карантина включает: неподходящий формат MOOK для замены очных курсов; отсутствие мотивации или компетенций в области интеграции MOOK в учебный процесс у преподавателей и высокие риски такой интеграции в вузы в

административном измерении. Анализ публикаций позволил сформулировать следующие вопросы для данного исследования:

1. Какова реальная ситуация на MOOK-платформах в период пандемии: есть ли прирост студентов?

2. Интегрируют ли преподаватели MOOK в учебный процесс? Есть ли характеристики, отличающие преподавателей российских вузов, использующих MOOK в преподавании, от их коллег?

3. Какие возможности и риски интеграции MOOK в учебный процесс приводят преподаватели российских вузов?

Поиск ответов на эти вопросы предпринимался в ходе анализа различных данных – нереактивных (статистика MOOK-платформ) и реактивных (опрос и интервью).

Анализ изменения спроса на MOOK среди студентов в период пандемии

Весной 2020 г. люди стали больше интересоваться онлайн-образованием. В этот период был зафиксирован рекордный рост записей на MOOK-платформы *Coursera*²¹. Прирост составил 644% по сравнению с аналогичным периодом 2019 г., в основном это были слушатели из США, Индии и Китая. Однако в России такая тенденция не наблюдалась. Согласно данным *SimilarWeb*²², посещаемость российской Национальной платформы «Открытое образование» (НПОО) в апреле 2020 г. выросла в два раза по сравнению с январём того же года.

Во время второй волны COVID-19 существенного роста популярности MOOK зафиксировано не было. Так, с июня по ноябрь 2020 г. трафик посещаемости платформы

¹⁸ Coughlan S. Coronavirus: online students face full tuition fees // BBC. URL: <https://www.bbc.com/news/education-52506283> (дата обращения: 4.05.2020, на момент публикации статьи доступ для российской аудитории ограничен).

¹⁹ Фальков рассказал, когда примут решение о стоимости обучения в вузах // РИА Новости. URL: <https://na.ria.ru/20210317/falkov-1601633594.html> (дата обращения: 21.12.2022).

²⁰ Российские вузы повысили стоимость обучения в 2022/2023 году в среднем на 4% // Российский союз ректоров. URL: <https://rsr-online.ru/news/2022/8/15/rossijskie-vuzypovyusili-stoimost-obucheniya-v-20222023-goduv-srednem-na-4/?ysclid=19y4byttq182077739> (дата обращения: 21.12.2022).

²¹ Shab D. Highlights from Coursera Partners Conference 2020 // Class central. URL: https://www.classcentral.com/report/coursera-conference-2020-highlights/?utm_source=cc_newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsletter_june_2020 (дата обращения: 21.12.2022).

²² Данные по посещаемости сайтов предоставлены ресурсом <https://www.similarweb.com/ru/> (дата обращения: 21.12.2022).

Coursera падал с каждым месяцем: за полгода падение составило порядка 11%. Аналогичная статистика у зарубежной платформы *Open edX*: если в июне платформу посетили 24,4 млн пользователей, то в ноябре – только 14,8 млн. У российской НПОО падение несколько меньше – 7%. Согласно статистике, трафик на НПОО начал расти с началом учебного года в сентябре, но он так и не вернулся к весенним показателям. На других российских платформах MOOK также можно зафиксировать падение трафика: на *Stepik* оно составило 6%, а на *Universarium* – 20%.

Данные по посещаемости платформ мало могут сказать о процессе обучения слушателей на MOOK. Неизвестно, сколько из них в итоге закончили выбранные курсы, сохранилась ли здесь та же тенденция, которую мы наблюдали и до эпидемии COVID-19, когда до конца обучения доходили немногие [30]. Но, на основе данных *SimilarWeb*, всё же можно предположить, что тенденция имеет место. За период с июня по ноябрь 2020 г. пользователи в среднем проводили на платформах MOOK по 10 мин., на российской НПОО и вовсе 8 мин.

В качестве исключения выступает китайская платформа *Xuetang*, на которой в это время зафиксирован небольшой рост в 1%. Это объясняют инициативами платформы по бесплатному предоставлению курсов преподавателям и студентам²³. Аналогичные инициативы предлагали и другие платформы, однако основными посетителями стали не студенты. На НПОО доля посетителей в возрасте от 18 до 25 лет составляет только четверть, похожая статистика и на *Coursera*. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что во время пандемии COVID-19 аудитория MOOK не изменилась: ядро слушателей онлайн-курсов составляют люди среднего воз-

раста, а не студенты. Так, согласно предыдущим исследованиям, типичный слушатель MOOK уже имеет высшее образование [31]. Это позволяет предположить, что всё-таки основной прирост в российском онлайн-обучении обеспечили не студенты в рамках своих образовательных программ, а пользователи, занимающиеся самостоятельным освоением популярных сегодня навыков, возможно, в связи с кризисом в многих отраслях экономики.

Методы и данные

На втором этапе исследования авторы применяют смешанный дизайн исследования, который предполагает совместное использование качественного и количественного подходов, что позволяет представить целостную картину того, какую роль MOOK играли в учебной деятельности российских вузов в период пандемии. Для анализа двух источников данных авторы остановились на стратегии смешанного дизайнера под названием «дополнительное покрытие». Суть данной стратегии заключается в параллельном использовании двух и более методов для «расширения и насыщения» описываемой картины [32]. В данном случае комбинируются два метода: качественный (интервью с преподавателями) и количественный (опрос преподавателей). Далее более подробно представлены источники данных.

Качественные данные

Эмпирическую базу качественного исследования составили полуструктурированные интервью с преподавателями российских университетов, собранные в ходе двух волн:

Первая волна. Допандемийный период²⁴: ноябрь 2019 г. – февраль 2020 г. Охват: 61 преподаватель из 13 вузов – участников го-

²³ Jiayi X. Wang Shuiguo, President of Xuetang Online: The Rain Classroom Toolbox model is “teach no fixed method” online education// Weixin. URL: <https://mp.weixin.qq.com/s/lrvGdNSrFdqXRD-wiXPRpw> (дата обращения: 21.12.2022).

²⁴ Интервью проводились в рамках реализации инициативного проекта «Трансформация работы преподавателей российских университетов в условиях цифровизации», выполненного коллективом сотрудников Института образования и Департамента социологии НИУ ВШЭ.

сударственных программ поддержки (7 вузов проекта «5–100», 6 вузов – опорные университеты). Интервью было сфокусировано на перспективах и недостатках цифровизации преподавания.

Вторая волна. Пандемийный период: 1 этап – апрель 2020 г., 2 этап – июнь 2020 г. Охват: 79 преподавателей из 37 российских вузов (13 вузов – участников первой волны интервью и 24 региональных вуза без особого статуса). Вопросы интервью касались опыта перевода учебного процесса и научной деятельности в дистанционный формат.

Выборка участников интервью строилась по двухступенчатой целевой модели. Сначала отбирались вузы, затем – преподаватели из этих вузов в соответствии с заданными параметрами: 1) наличие не менее половины преподавательской ставки; 2) моложе 65 лет (ввиду специфики категории более возрастных преподавателей). Отбор осуществлялся на основании личных контактов организаторов исследования и методом «снежного кома» по рекомендациям других информантов. Использовалась квотная модель выборки на основе таких характеристик, как пол, возраст, дисциплинарная область.

Количество информантов, опрошенных в одном университете, варьировалось от одного до шести человек. Основные характеристики выборки участников исследования: 42 женщины и 37 мужчин; возраст информантов: 35 лет и моложе – 22 чел., 36–50 лет – 47 чел., 51–65 лет – 10 чел. Представленность дисциплинарных областей: математические и естественные науки – 20 чел.; инженерное дело, технологии и технические науки – 30 чел.; социальные науки – 30 чел.; гуманитарные науки – 15 чел.

Интервью длились от 25 до 95 мин. (в среднем – 60 мин.). Все интервью записывались на диктофон и расшифровывались. Участие в интервью было добровольным без оплаты участия. В первую волну интервью проводились очно и дистанционно, во вторую волну – исключительно дистанционно посред-

ством аудио- и видеосвязи. Информантам гарантировалась конфиденциальность.

Для анализа интервью использовалась методика тематического кодирования [33; 34] в соответствии с логикой интервью. Все интервью кодировались независимо двумя экспертами. В случае расхождений между экспертами проводилось дополнительное обсуждение для согласования общей позиции. Единицей анализа являлись отдельные высказывания информантов. В фокусе анализа для данной статьи находились высказывания о MOOK и онлайн-курсах в целом.

Количественные данные

В качестве источника количественных данных были использованы данные опроса преподавателей, собранные в рамках проекта «Мониторинг экономики образования» (МЭО)²⁵. Исследование опирается на данные опроса за 2020 г., который проводился в онлайн-формате. Перед анализом данных массив был взвешен с коррекцией сверхквот по организациям. В выборку вошли 19760 преподавателей. Среди опрошенных преподавателей 62% – женщины, средний возраст составляет 47 лет ($SD=12$), средний стаж работы – 25 лет ($SD=12$), средний педагогический стаж – 20 лет ($SD=11$). У четверти опрошенных преподавателей (26%) нет учёной степени, 73% работают в вузах без особого статуса.

В качестве зависимой переменной авторы исследования выбрали вопрос о том, был ли у преподавателей опыт использования MOOK других преподавателей. Такой опыт отметили 46% опрошенных респондентов. Затем был выделен следующий ряд переменных, доступных для анализа:

– социально-демографические характеристики преподавателей (возраст, стаж, наличие учёной степени);

²⁵ Более подробная информация о методологии исследования «Мониторинг экономики образования» представлена на сайте: <https://memo.hse.ru/>

– педагогические практики, используемые преподавателем (различные виды деятельности, применяемые на семинарах, а также формы контроля);

– опыт обновления или создания новых курсов;

– другие контекстные переменные (владение английским языком, тип университета, в котором работает респондент).

Результаты и дискуссия

Исследование показало, что даже в самый острый момент потребности в онлайн-курсах – начальной стадии перехода на «тотальный дистант» в апреле–июне 2020 г. преподаватели вузов редко вспоминали о MOOK, говоря о «живом» онлайн-преподавании как основной форме обучения. Этому предшествовало недоверчивое отношение значительной части преподавателей к MOOK, которое сформировалось ещё до начала перехода на форс-мажорный «дистант» в период пандемии. Называлось несколько причин настороженного отношения к MOOK.

Противоречивые политики интеграции MOOK в учебные программы

Многие из участников исследования отмечали, что внедрение MOOK в их университетах носит формальный бюрократический характер «кампанейщины», при котором формируется пул онлайн-курсов, которым либо никто не пользуется, либо их применение сводится к «обязаловке», которую нужно вписать в учебные планы. При этом говорится о нерациональной трате средств на приобретение MOOK, которые в итоге не имплементируются должным образом в учебный процесс:

«Это к образованию вообще не имеет отношения. И провинциальный вуз покупает себе онлайн-курс за миллион. Два, три, пять, шесть курсов покупает. Радостно их вывешивает. И никого на них не учим, потому что инфраструктура под это не заточена» (мужчина, социогуманитарный блок).

Наряду с этим опрошенные опасаются, что перевод регионального высшего образования на MOOK приведёт к организационной деградации местных вузов, которые превратятся в виртуальных посредников между онлайн-образованием и студентами и утратят возможности для накопления научного и преподавательского потенциала:

«Помните, онлайн-курсы Coursera? Вы покупаете у нас курсы, платите нам деньги, мы, соответственно, перекачиваем бюджет провинциальных вузов в это. Соответственно, провинциальные вузы превращались в этой концепции просто в аудиторию с точки зрения выдачи дипломов и обеспечения чего-то там». (мужчина, социогуманитарный блок).

Однако, идея системной цифровой стратификации вузов посредством разделения ролей на создателей MOOK и вузы-хабы онлайн-курсов возникла в беседах с преподавателями именно в период пандемии. Например, один из представителей вуза – участника проекта «5–100» ратовал за превращение региональных вузов в онлайн-колледжи и прекариатизацию их преподавательского состава. По его мнению, только у университетов-лидеров стоит оставить очный образовательный формат, а местные вузы десубъективизировать, превратив в локальных посредников в продвижении контента, созданного другими образовательными организациями. Данное высказывание интересно ещё и тем, что даже представители продвинутых вузов-лидеров подсознательно определяют MOOK как вторичный, массовый эрзац «настоящего» образования, которое должно оставаться очным:

«Мне кажется, что опыт пандемии подтверждает мнение демиургов проекта «5–100» о том, что все вузы надо разделить на две категории: те, которые считаются топовыми, и в них образование будет очным, и все остальные, которые будут такими комьюнити-колледжами, где можно смело экспериментировать с полным онлайн и держать на частичной ставке всех преподавателей» (мужчина, социогуманитарный блок).

При этом количественные данные не позволяют авторам утверждать, что между опытом использования онлайн-курсов в преподавании и работой в университете со статусом есть связь. Опросные данные демонстрируют, что преподаватели, которые работают в вузах с особым статусом, используют МООК других преподавателей с той же частотой, что и преподаватели, работающие в вузах без особого статуса. Данное утверждение справедливо для опрошенных преподавателей, которые трудоустроены в научно-исследовательских университетах²⁶, федеральных университетах²⁷, а также в университетах – участниках проекта «5–100»²⁸. В то же время имеющиеся данные не позволяют ответить на вопрос, МООК каких вузов использует каждая категория: российских вузов без особого статуса, вузов со статусом или зарубежных вузов различного статуса и масштаба.

Отдельно упоминалось о том, что администрации вузов не рассматривают преподавателей как экспертов в процессе развития МООК – к ним не обращаются за аналитической поддержкой и не ориентируются на их запросы. Кроме того, нередко внедрение онлайн-образования приходится осуществлять административными мерами. Даже в интервью авторов некоторые из информантов, совмещающих преподавание с административными функциями, оговаривались, что они не особенно рассчитывают на взаимопонимание со стороны преподавателей и «ставят их перед фактом», внедряя онлайн-курсы:

«То, что мы ещё применяем, это запись видео-лекций. У нас есть большое хранилище. В течение семестра мы преподавателя даже сейчас не сильно спрашиваем. Ставим перед фактом, говорим: «У вас есть маги-

странты. И все лекции для магистрантов мы дублируем в записи. Но это для нашего внутреннего пользования» (мужчина, компьютерные науки).

В этом отношении ситуация с внедрением МООК бюрократическими средствами во многом соответствует общей проблеме российской науки и высшего образования – расщепления коммуникационного пространства на административные процедуры и процессы, нередко носящие фиктивно-демонстративный характер, и реальную работу «на местах», которая существенно затруднена нарастающим бюрократическим давлением. Здесь уместно вспомнить об оценках причин первоначального отторжения дистанционного формата преподавания на первом этапе пандемического «дистанта», высказанных одним из ведущих экспертов российского высшего образования Дмитрием Рогозиным: «... несвобода, отсутствие индивидуальных решений, обезличенность, пассивное отношение к внешним факторам формируют антиинновационное поведение, подталкивают преподавателей к скрытому протесту и саботажу любых технологических изменений» [35].

Таким образом, помимо универсальной специфики жизни МООК в образовательной среде, активное продвижение онлайн-образования в российских университетах обнажило старые и новые проблемы управления, связанные с бюрократизацией, волюнтаризмом административно-управленческого корпуса, неэффективностью, гонкой за показателями при молчаливом сопротивлении значительной доли преподавателей вузов, о чём упоминают исследователи высшего образования, говоря о «редуцированных представлениях о цифровой трансформации» [35] у преподавателей, которые вызваны отсутствием открытого диалога между академическим сообществом и управленческим корпусом вузов:

«Поэтому сейчас оказалось, что к цифровым университетам всё-таки у нас [не готовы], до цифровой цифровизации всего

²⁶ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6815) = 2,39, p = 0,12$.

²⁷ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6815) = 0,001, p = 0,98$.

²⁸ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6815) = 0,001, p = 0,97$.

высшего образования [необходимо] наладить нормальные коммуникации внутри университета. То есть, грубо говоря, у нас «кровь не поступает к отдельным частям». Есть в университете «такие тела, их кровь внутри очень плохо (циркулирует)». Если вы даже подцепите к какой-то внешней системе, она будет накачивать цифры, подпишет ректор бумагу, но внутри, от одной части к другой, это не придёт, то есть там будут «тромбы» постоянные» (мужчина, социогуманитарный блок).

Некоторые данные исследования авторов указывают на то, что, возможно, наилучшим образом МООК интегрируется в учебный процесс и становится его реальным подспорьем, когда это происходит снизу – через органичное проектирование преподавателем драматургии курса, а не в случае бюрократического «насилия», при котором теряется мотивация к использованию онлайн-курсов как у преподавателей, так и у студентов:

«Когда обсуждалось то, что нужно, никто у преподавателя вообще не спрашивал, вот этим занималось начальство. Оно само решало, в какой форме и как они чего будут проводить – администрация. С людьми, кто непосредственно стоит у доски или стоял у доски или имел дело со студентами, никто особо это не обсуждал. Не его ума дело, соответственно» (мужчина, инженерные науки).

Нежелание преподавателей использовать МООК в учебном процессе

В ходе исследования у информантов наблюдались алармистские настроения, касающиеся повсеместного внедрения онлайн-курсов в процессе преподавания. Опрошенные преподаватели вузов увидели угрозу собственной ценности как профессионалов в переходе на заранее записанные МООК: в этом случае труд преподавателя может быть сведён к функции простого ассистента, проверяющего студенческие задания, выполненные на основе материалов чужого онлайн-курса. Страх утраты профессио-

нального статуса в процессе интенсивной цифровизации преподавания довольно распространён среди представителей преподавательского корпуса:

«Я считаю, что это убьёт полностью те вузы, которые перейдут. Дело в том, что всё-таки тот же самый лекционный курс – это видение того человека, который его читает. Это его мысли, идеи, которые он пытается донести. Когда мы заменяем этого человека онлайн-курсами, людям не нужно думать, делать те же самые лекции. Он не будет расти, человек, и будет деградировать, это абсолютно точно» (мужчина, естественные науки).

Эта мысль встречается и в более ранних российских научных публикациях. Например, исследователи из Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ) по итогам анализа собственных эмпирических данных отмечали, что их информанты высказывали опасение, связанное с «весьма вероятным сокращением учебной нагрузки», ведь, как говорили респонденты, «надобность в таком случае в преподавателях сокращается, и мы рубим сук, на котором сидим» [36]. Схожие риски в отношении своего профессионального будущего отмечают и в других исследованиях [37–39] – преподаватели становятся всё более «уязвимым контингентом»: «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» [40].

В это же время некоторые из опрошенных считают достоинством, что использование онлайн-курсов помогает снизить преподавательскую нагрузку и высвободить время преподавателей для других видов деятельности. Здесь нужно, однако, подчеркнуть, что в российских университетах сохранилась старая советская система «горловой нагрузки», снижение которой автоматически ведёт к сокращению ставок, перевода персонала на частичную занятость и работу в режиме

«почасовика» с пониженной мотивацией к долгосрочному участию в жизни университетов. То есть дальнейшее внедрение MOOK в российскую систему высшего образования возможно при условии глубоких системных преобразований ядра этой системы, и прежде всего, статуса и организации труда преподавателя вуза:

«Это позволяет использовать онлайн-курсы как модули к каким-то курсам. То есть, во-первых, это уменьшает преподавательскую нагрузку, помогает, может быть, сосредоточиться на чём-то другом» (женщина, естественные науки).

Данные опроса преподавателей позволяют реконструировать образ тех, кто избегает использования онлайн-курсов в своей преподавательской деятельности. Количественные данные свидетельствуют, что преподаватели, которые не применяют чужие MOOK в своей работе, обладают рядом отличительных характеристик. Это преподаватели более старшего возраста²⁹ и в связи с этим с большим трудовым стажем³⁰. Среди них большая доля тех, кто имеет учёную степень³¹ и не владеет английским языком³².

Опросные данные также демонстрируют, что преподаватели, которые используют MOOK в своей деятельности, отличаются от своих коллег и по публикационной активности. Преподавателям был задан вопрос о наличии статей в российских и зарубежных журналах, которые могут входить в международные системы цитирования *Web of Science* и/или *Scopus*, а могут и не входить. Преподавали, которые применяют MOOK в своей работе, чаще отмечали, что за три года, предшествующие опросу, публиковали научные статьи в российских журналах,

включённых в системы цитирования *Web of Science* и/или *Scopus*³³, а также публиковали научные статьи в зарубежных научных журналах, не входящих в эти системы цитирования³⁴. Таким образом, преподаватели использующие MOOK, чаще публикуются в российских журналах, ориентированных на вхождение в зарубежные системы цитирования. При этом они также чаще публикуются в зарубежных журналах, которые в эти системы цитирования не входят. Среди преподавателей, которые используют и не используют MOOK в своей деятельности, нет статистически значимых различий по наличию публикаций в российских журналах, не входящих в системы цитирования *Web of Science* и/или *Scopus*³⁵, и в иностранных журналах, включённых в системы цитирования *Web of Science* и/или *Scopus*³⁶.

MOOK – не замена очных курсов

Многие из участников исследования указывали на объективно ограниченный функционал применения MOOK в образовательном процессе, не позволяющий этому формату обучения стать доминирующим даже в цифровую эпоху, по их мнению. Говорилось о специфике обучения по многим специальностям, требующей практического вовлечения студентов в работу непосредственно на месте и с использованием объектов материального мира – деталей машин, физических приборов, химических реактивов, биологического материала, собственного тела, как в случае обучения танцу, артистическим профессиям. Как отмечают исследователи высшего образования, в ряде случаев «электронные коммуникации не позволяют передавать неявные знания» [41; 42], связанные

²⁹ Различия статистически значимы: $t = -3,99$, $p = 0$.

³⁰ Различия статистически значимы: $t = -3,70$, $p = 0$.

³¹ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6815) = 9,23$, $p = 0,002$.

³² Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6816) = 6,21$, $p = 0,01$.

³³ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6816) = 7,78$, $p = 0,005$.

³⁴ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6816) = 26,87$, $p = 0$.

³⁵ Различия статистически не значимы: $\chi^2(1, N = 6817) = 0,14$, $p = 0,71$.

³⁶ Различия статистически не значимы: $\chi^2(1, N = 6815) = 0,81$, $p = 0,37$.

с личным опытом и локальной профессиональной культурой. Исходя из этого, согласно высказываниям информантов, онлайн-курсы могут стать некоторым подспорьем, подручным средством в образовании, но никак не основным методом передачи знаний и навыков, что совпадает с позицией ряда исследователей цифровизации высшего образования. Например, MOOK по математике в основном применяется как дополнительный инструмент снятия «математической тревожности» у обучающихся «с низким уровнем математических знаний и высоким уровнем стресса и дискомфорта» [43; 44].

«А у нас технические направления в основном, на моём факультете, и нам, конечно, стоит совмещать и онлайн-курсы, и вот живое общение с железом что называется. Вы поняли, да, то есть с приборами, с техническими какими-то устройствами» (мужчина, компьютерные науки).

«Поэтому моё мнение, что онлайн – это замечательно, хорошо, но как плюс, как дополнительно. Заменить им, ещё раз говорю, реальные лекции, реальные занятия, общение невозможно в принципе» (мужчина, инженерные науки).

Также существенным ограничением полного перехода на MOOK, по мнению опрошенных, является отсутствие живого, непосредственного контакта преподавателя с аудиторией, пусть и с помощью технических помощников в виде онлайн-платформ. Информанты полагают, что даже самые блестящие, заранее записанные лекции лучших учёных не смогут полностью заменить перформативной драматургии реального занятия, в котором преподаватель ориентируется на настроение аудитории и гибко меняет тон, сюжет и содержание своего занятия. Отчасти это подтвердилось в период пандемийной тотальной дистанционки, когда большинство занятий шло не в записи, а в формате синхронизированных онлайн-классов, предусматривавших живое общения студентов и преподавателей.

«Особенно на лекциях видно, когда лектор что-то рассказывает. Он взаимодей-

ствует с аудиторией, если вещи понятны им или непонятны» (мужчина, естественные науки).

«Если говорить о подготовке высококлассных специалистов как единичного, штучного, товара на рынке труда, то без личного наставничества, без личного взаимодействия, я думаю, что здесь не получится» (мужчина, инженерные науки).

Опросные данные показывают, что преподаватели, которые используют в своей деятельности MOOK, чаще применяют различные формы контроля на занятиях со студентами. Они чаще предлагают студентам решать задачи³⁷, писать эссе³⁸, выполнять тесты³⁹, индивидуальные⁴⁰ и групповые⁴¹ проекты, выступать с презентациями⁴² и заполнять опросы⁴³. Таким образом, MOOK здесь выступают в качестве ещё одного способа контроля знаний, дополняя уже привычные способы работы преподавателей, стремящихся и умеющих разнообразить обучение.

MOOK – потенциал применения в учебном процессе

У преподавателей вузов достаточно много критических комментариев в адрес MOOK как учебного формата цифровой эпохи. Однако это не означает, что онлайн-курсы рассматриваются исключительно с негативной стороны – в интервью приводились аргументы, поддерживающие более активное внедрение MOOK в образование. В частности, информанты отмечали, что те-

³⁷ Различия статистически значимы: $\chi^2(3, N = 6815) = 20,79, p = 0$.

³⁸ Различия статистически значимы: $\chi^2(3, N = 6817) = 65,74, p = 0$.

³⁹ Различия статистически значимы: $\chi^2(3, N = 6816) = 94,81, p = 0$.

⁴⁰ Различия статистически значимы: $\chi^2(3, N = 6816) = 67,36, p = 0$.

⁴¹ Различия статистически значимы: $\chi^2(3, N = 6815) = 85,32, p = 0$.

⁴² Различия статистически значимы: $\chi^2(3, N = 6816) = 98,3, p = 0$.

⁴³ Различия статистически значимы: $\chi^2(3, N = 6815) = 47,18, p = 0$.

матическая фокусированность онлайн-курсов на специальных, узких темах позволяет применять этот формат в случаях, когда требуется изучение сложной, но нишевой тематики в концентрированном виде:

«Онлайн-курсы узконаправленные, они заранее готовятся вместе с материалами и этот материал, возможно, более концентрирован. Может быть, частично стоит внедрять онлайн-обучение и в традиционные вузы. То есть какой-то материал давать за счёт онлайн-курсов (женщина, социогуманитарный блок).

Был высказан близкий тезис о том, что дистанционные курсы являются более гибким форматом «быстрого знания», заполняющего пустоты вокруг фундаментального образования, организованного традиционным способом. В этой связи и некоторые исследователи, обобщая опыт «форсмажорного дистанта», говорят о том, что образование перейдёт на «комбинированную» модель учебного процесса, в которой привычные формы проведения занятий будут сочетаться с использованием синхронных и асинхронных цифровых технологий» [45].

Дистанционное обучение, при всех своих минусах и доступности академического мощничества, оказалось более подходящим для повышения вовлечённости студентов и её мониторинга. С одной стороны, информанты связывают это с дробной и игровой подачей материала, а с другой – с использованием систем управления обучением, которые фиксируют всю активность студента и автоматически оценивают некоторые задания, так что «отсидеться за последней партой» им уже не удаётся:

«Современным университетам с их традиционными ФГОСовскими курсами, с их часами и так далее, поддерживать тот уровень мотивации и вовлечённости, желания погружаться в предмет не всегда удаётся. И здесь различные короткие онлайн-курсы могут быть даже лучше, чем полноценный курс, прослушанный в университете по этой же самой теме. Не факт, что получится

студентам дать какие-то глубокие знания, но вопрос про мотивацию и вовлечённость – это более важно. И, конечно, это возможность перейти на индивидуализацию» (мужчина, социогуманитарный блок).

Согласно данным опроса, преподаватели, которые используют МООК в своей деятельности, во время семинарских занятий чаще практикуют участие студентов в различных видах деятельности. Они чаще просят студентов поработать в группах над заданием или проектом⁴⁴, подготовить доклады по заданным темам⁴⁵, самостоятельно найти информацию по изучаемому вопросу⁴⁶, вести свободную дискуссию по заданной теме⁴⁷, применять теоретические концепции для решения практических задач⁴⁸, а также пересказывать пройденный материал⁴⁹. Так, МООК находят место в арсенале преподавателей, уделяющих большое внимание развитию самостоятельного обучения студентов и освоению учебного материала на различных уровнях типологии Б. Блума [46].

Интервьюируемые также указывали на то, что МООК хорошо работает на определённых факультетах и специальностях, например, где читается блок социогуманитарных дисциплин, но значительно хуже – при обучении естественнонаучному знанию и инженерным профессиям. Правда, так говорили в основном представители инженерно-технического образования:

«Я думаю, что для гуманитарных направлений, не связанных с техникой, там вообще проблем нет. Там онлайн-курс – это

⁴⁴ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 6649) = 52,1, p = 0$.

⁴⁵ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 6649) = 18,43, p = 0$.

⁴⁶ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 6704) = 12,62, p = 0,002$.

⁴⁷ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 6670) = 35,67, p = 0$.

⁴⁸ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 6656) = 31,35, p = 0$.

⁴⁹ Различия статистически значимы: $\chi^2(2, N = 6648) = 13,73, p = 0,001$.

замечательно, идеальный вариант (мужчина, компьютерные науки).

Наконец, само по себе наличие большой библиотеки записанных онлайн-курсов опрошенные воспринимали как благо, поскольку к ним всё равно будут обращаться и студенты, и преподаватели, хотя есть риск, что без должной методической поддержки [13] и эти курсы могут оказаться невостребованными:

«Если будет не очень хороший материал, то ради бога, пусть он лежит. Как хорошие курсы есть, так и нехорошие, только теперь это в цифровой форме. Раньше книги в библиотеках тылились, а теперь будет тылиться в видеоархивах» (мужчина, социогуманитарный блок).

Согласно опросным данным, преподаватели, использующие в своей работе MOOK, за последние три года чаще других обновляли или составляли новые курсы и для этого ориентировались на большее число источников. Данная группа преподавателей чаще ориентируется как на материалы MOOK⁵⁰, так и на ряд других источников: среди них рекомендованные для преподавателей – федеральный государственный образовательный стандарт⁵¹, рабочий учебный план⁵² и базовый учебник по курсу⁵³. Помимо этого, преподаватели – приверженцы MOOK используют для обновления или создания курсов материалы научных статей⁵⁴. Они также чаще ориентируются на схожие курсы, как в своём вузе⁵⁵, так и за его пределами – берут во внимание материалы курсов ведущих

российских⁵⁶ и зарубежных⁵⁷ вузов. Немаловажным оказывается и перенимание опыта коллег, которые составляют или обновляют курсы⁵⁸. Таким образом, преподаватели, использующие MOOK, оказываются более активными с точки зрения обновления имеющихся и создания новых курсов.

Заключение

В основу данного исследования легло противоречие между перспективами MOOK в поддержке вузов в период дистанционного обучения на время пандемии, провозглашённых одними представителями академии, и слабой видимостью этого формата в аналитических материалах других. В ходе него было установлено, что даже в условиях самоизоляции студенты не составили большую долю пользователей MOOK.

На материале интервью показано, что российское преподавательское сообщество неоднозначно оценивает перспективы интенсивной имплементации MOOK в отечественные университеты. Отмечается, что эти курсы могут стать хорошим подспорьем для преподавателя, но не будут полным субститутутом живого общения со студентами. Это показала и пандемия с её полным переходом на онлайн, когда MOOK по-настоящему «не взлетели», а преподавание велось хотя и на цифровых платформах, но всё же в синхронизированном, «живом» формате. При этом наблюдаются попытки насильственного внедрения MOOK в жизнь российских университетов без структурных реформ преподавания, что вызывает отторжение этой модели обучения у части преподавательского сообщества, которое видит для себя в MOOK больше рисков, чем преимуществ.

Практика полного перехода на дистанционное обучение в период острой фазы пандемии 2020–2021 гг. показала ограниченное ис-

⁵⁰ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6814) = 262,13, p = 0$.

⁵¹ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6813) = 42,27, p = 0$.

⁵² Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6813) = 8,07, p = 0,005$.

⁵³ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6813) = 4,67, p = 0,03$.

⁵⁴ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6814) = 8,1, p = 0,004$.

⁵⁵ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6813) = 25,64, p = 0$.

⁵⁶ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6813) = 50,61, p = 0$.

⁵⁷ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6814) = 53,08, p = 0$.

⁵⁸ Различия статистически значимы: $\chi^2(1, N = 6814) = 37,56, p = 0$.

пользование потенциала MOOK, на которые ранее возлагались большие надежды как на цифровую альтернативу массового высшего образования. Стало понятно, что вместо записанных заранее курсов лучше работает «живое» онлайн-образование, когда и студенты, и преподаватель находятся в виртуальных комнатах и могут непосредственно коммуницировать друг с другом. Уже на более ранних этапах активизации внедрения онлайн-курсов исследователи отмечали появление так называемой цифровой ловушки «электронизация учебных курсов» [41; 47], которая во многом исключала элемент перформативной драматургии, возникающей в ходе спонтанного общения в режиме здесь и сейчас.

На материале опроса было установлено, чем отличаются преподаватели, интегрирующие MOOK в учебный процесс, от своих коллег. Они более молоды и менее опытны, чаще владеют английским языком, более активны и ответственны в обновлении имеющихся и создании новых курсов, чаще варьируют виды учебной деятельности и контроля знаний. Соответственно, соотношение портрета интеграторов MOOK с портретом преподавателя российского вуза рисует ещё одну грань ответа на вопрос о слабом применении готовых онлайн-курсов в пандемию – таких представителей в общем контингенте ППС немного.

В данной работе, в имеющемся эмпирическом материале, не нашли отражения трудности интеграции MOOK в учебный процесс, связанные с компетенциями студентов и особенностями управления в российских вузах. Для оценки влияния этих факторов в ходе последующих исследований предлагается включать в качестве информантов также и студентов, и административно-управленческий персонал вузов, и сформулировать интервью с фокусом на данные тематики.

Поскольку онлайн-компонента, особенно во время пандемии, плотно вошла в учебный процесс вузов, проблематика использования MOOK в высшем образовании не перестаёт быть актуальной и остаётся до конца не разрешённой, а следовательно, перспективной для дальнейших исследований.

Литература

1. Кузьминов Я.И. Вызовы и перспективы развития университетов в России (интервью) // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 4. С. 5–8. EDN: YPFZJR.
2. Абрамов П.Н. Перевод. От коммунизма к карнегизму // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. 2019. Т. 125. № 3. С. 152–168. URL: <https://rucont.ru/efd/682077> (дата обращения: 09.02.2023).
3. Рогозин Д.М. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 31–51. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51
4. Collins R. The Credential Society: an Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press, 1979, 222 p.
5. Harsba R., Bai T. Covid-19 Lockdown – Challenges to Higher Education // Cape Comorin. 2020. Vol. 2. No. 4. Pp. 26–28.
6. Jena P.K. Impact of Covid-19 on Higher Education in India // International Journal of Advanced Education and Research (IJAER). 2020. Vol. 5. No. 3. Pp. 77–81.
7. Chen, T., Peng, L., Jing, B., Wu, C., Yang, J., Cong, G. The Impact of the COVID-19 Pandemic on User Experience with Online Education Platforms in China // Sustainability. 2020. Vol. 12, no. 18: 7329. <https://doi.org/10.3390/su12187329>
8. Chen, Y., Zheng, Y., & Yu, T. Construction and Implementation of Blended Online Teaching Mode Based on Live Broadcasting and MOOC // Proceedings of 2020 IEEE 2nd International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI). Pp. 1–4. DOI: 10.1109/csei50228.2020.9142475
9. Seale A. C., Ibeta M., Gallo J., le Polain de Waroux O., Glynn J. R., Fogarty J. Learning from Each Other in the COVID-19 Pandemic // Wellcome Open Research. 2020. Vol. 105. No. 5. Pp. 1–8. DOI: 10.12688/wellcomeopenres.15973.2
10. Utunen H, Ndiaye N, Piroux C, George R, Attias M, Gambewage G. Global Reach of an Online COVID-19 Course in Multiple Languages on OpenWHO in the First Quarter of 2020: Analysis of Platform Use Data // Journal of Medical Internet Research. 2020. Vol. 22. No. 4: e19076, DOI: 10.2196/19076
11. AlQaidoom H., Shab A. The Role of MOOC in Higher Education during Coronavirus Pandemic: A Systematic Review // International Journal of English and Education. Vol. 9. No. 4. Pp. 141–151.

12. *Mukherjee M.* Can a Better Higher Education System Emerge Out of the Coronavirus Crisis?// *HESB Higher Education in Southeast Asia and Beyond*. 2020. No. 8. Pp. 35–37.
13. *Захарова У.С.* Производство МООК в университете: цели, достижения, барьеры// *Университетское управление: практика и анализ*. 2019. Т. 23. № 4. С. 46–68. DOI:10.15826/umpra.2019.04.028
14. *Sbarrock G.* Making Sense of the MOOCs Debate// *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2015. Vol. 37. No. 5. Pp. 597–609. DOI: 10.1080/1360080x.2015.1079399
15. Perception and Use of Massive Open Online Courses among Medical Students in a Developing Country: Multicentre Cross-Sectional Study/ *O.A. Aboshady, A.E. Radwan, A.R. El-taweel, et al.*// *BMJ Open*. 2015. No. 5: e006804. DOI: 10.1136/bmjopen-2014-006804
16. *Vilkova K., Shcheglova I.* Deconstructing Self-regulated Learning in MOOCs: in Search of Help-seeking Mechanisms // *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. No. 1. Pp. 17–33. DOI: 10.1007/s10639-020-10244-x
17. Do Social Features Help in Video-centric Online Learning Platforms? A Social Presence Perspective/ *S.A. Andel, T. de Vreede, P.E. Spector et al.*// *Computers in Human Behavior*. 2020. No. 113: 106505. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106505
18. *Захарова У.С., Вилкова К.А.* Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей// *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9. № 3. С. 87–96. DOI: 10.17759/jmfp.2020090308
19. *Krause S.D.* After the Invasion: What's Next for MOOCs?// *Invasion of the MOOCs: The promise and perils of massive open online courses*: ed. by S.D. Krause, C. Lowe. Parlor Press, LLC, 2014. 254 p. ISBN 9781602355354
20. *Захарова У.С., Танасенко К.И.* МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей// *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 176–202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202
21. *Allmer T.* Academic Labour, Digital Media and Capitalism// *Critical Sociology*. 2019. Vol. 45. No. 4-5. Pp. 599–615. DOI: 10.1177/0896920517735669
22. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе/ *Т.А. Аймалетдинов, А.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева и др.* М.: Изд-во НАФИ, 2019. – 84 с. ISBN 978-5-9909956-5-9.
23. *Бычкова М.Н., Смирнова П.А.* Цифровая грамотность преподавателей и студентов университета: «открытия» пандемии// *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 4. С. 1–9. DOI: 10.17513/spno.29946
24. *Чернова Ж.В., Шпаковская А.А.* Преподавательский труд в условиях пандемии: академический неолиберализм и эмоционализация// *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. № 3. С. 155–178. DOI: 10.14515/monitoring.2021.3.1924
25. *Габдрахманов Н.К.* Концентрация студентов в системе высшего образования на карте Российской Федерации// *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика*. 2019. Т. 27. № 1. С. 7–17. DOI: 10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17
26. *Liyanagunawardena T.R., Lundqvist K.O., Williams S.A.* Massive Open Online Courses and Economic Sustainability// *European Journal of Open, Distance and E-learning*. 2015. Vol. 18. No. 2. Pp. 95–111. DOI: 10.1515/eurodl-2015-0015
27. *Altbach P.G.* MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge?// *International Higher Education*. 2014. No. 75. Pp. 5–7. DOI: 10.6017/ihe.2014.75.5426
28. *The Unbundled University: Researching Emerging Models in an Unequal Landscape/ B. Swinerton, T. Coop, M. Ivancheva, et al.*// *Mobility, Data and Learner Agency in Networked Learning*. Springer, Cham, 2020. Pp. 19–34. DOI: 10.1007/978-3-030-36911-8_2
29. *Ефимов В.С., Лаптева А.В.* Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд// *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. Т. 116. № 4. С. 52–67. DOI: 10.15826/umpra.2018.04.040
30. *Reich J., Ruijter-Valiente J.A.* The MOOC Pivot// *Science*. 2019. Vol. 363. No. 6423. Pp. 130–131. DOI: 10.1126/SCIENCE.AAV7958
31. *Schmid, L., Manturuk, K., Simpkins, I., Goldwasser, M. & Whitfield, K.E.* Fulfilling the Promise: Do MOOCs Reach the Educationally Underserved?// *Educational Media International*. 2015. Vol. 52. No. 2. Pp. 116–128. DOI: 10.1080/09523987.2015.1053288
32. Концептуальные представления о стратегиях смешивания методов (mixed methods research): этапы развития и современные дискуссии/ *О.Б. Савинская, А.Г. Истомина, Т.Ю. Лар-*

- кина, К.Д. *Круглова*// Социологические исследования. 2016. № 8. С. 21–29.
33. *Voyatzis R.E.* Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 1998: 1st edition. 200 p. ISBN-10: 0761909613, ISBN-13: 978-0761909613.
 34. *Квале С.* Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с. ISBN 5-89357-145-2.
 35. *Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатов А.А.* Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования// Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
 36. *Буланова М.Б., Великая Н.М.* Цифровизация высшего образования в период пандемии: преимущества и риски// Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 28, № 4. С. 25–36. DOI: 10.15826/umpra.2021.04.034
 37. *Кочухова Е.С.* Академическая профессия глазами преподавателей// Вопросы образования. 2020. № 2. С. 278–302. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302
 38. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. Современная аналитика образования. Т. 36. № 6/ *А.В. Клягин, Е.С. Абалмасова, К.В. Гарев и др.* М.: НИУ ВШЭ, 2020. 112 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/368821792.pdf> (accessed 15.12.2022).
 39. *Радаев В.В.* Переход к онлайн-образованию в условиях пандемии: первые итоги// Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 1. С. 6–17. DOI: 10.15826/umpra.2022.01.001
 40. *Пашков М.В., Пашкова В.М.* Проблемы и риски цифровизации высшего образования// Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 40–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-3-40-57
 41. *Головчин М.А.* Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования// Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 59–75. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75
 42. *Вольчик В.В., Маслюкова Е.В.* Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки// Terra Economicus. 2019. Т. 17. № 2. С. 146–162. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-2-146-162
 43. *Дюlicheva Ю.Ю.* Учебная аналитика MOOK как инструмент анализа математической тревожности// Вопросы образования. 2021. № 4. С. 243–265. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-4-243-265
 44. *Lambert S.R.* Reluctant mathematician: Skills-based MOOC scaffolds wide range of learners// Journal of Interactive Media In Education. 2015. No. 1. Pp. 1–11. DOI: 10.5334/jime.bb
 45. *Костина С.Н.* Готова ли инфраструктура региональных вузов к решению задач цифровой трансформации?// Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 3. С. 14–32. DOI: 10.15826/umpra.2021.03.024
 46. *Kratwohl D.R.* A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview// Theory into Practice. 2002. Vol. 41. No. 4. Pp. 212–218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2
 47. *Вольчик В.В.* Институциональные ловушки в сфере образования и науки в условиях оптимизации// Журнал экономической теории. 2019. Т. 16. № 4. С. 783–795. DOI: 10.31063/2073-6517/2019.16-4.14
- Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Авторы выражают признательность коллегам Терентьеву Е.А. и Груздеву И.А. за участие в обсуждении концепции статьи.
- Статья поступила в редакцию 21.12.2022*
Принята к публикации 22.01.2023

References

1. Kuzminov, Y.I. (2018). Challenges and Perspectives of University Development in Russia. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 4, pp. 5-8. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36514087_73554208.pdf (accessed 20.11.2022). (In Russ.).
2. Abramov, R.N. (2019). Perevod. Ot Kommunizma k Karnegizmu [Translation. From Communism to Carnegieism]. *Neprikosnovennyj zapas. Debaty o politike i culture* [Reserved Funds. Debates about Politics and Culture]. Vol. 125, no. 3, pp. 15-168. Available at: <https://rucont.ru/efd/682077> (accessed 20.11.2022). (In Russ.).

3. Rogozin, D. (2021). The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 31-51, doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press. 222 pp.
5. Harsha R., Bai T. (2020). Covid-19 Lockdown: Challenges to Higher Education. *Cape Comorin*. Vol. 2, no. 4, pp. 26-28.
6. Jena P.K. (2020). Impact of Covid-19 on Higher Education in India. *International Journal of Advanced Education and Research*. Vol. 5, pp. 77-81.
7. Chen, T., Peng, L., Jing, B., Wu, C., Yang, J., Cong, G. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on User Experience with Online Education Platforms in China. *Sustainability*. Vol. 12, no. 18: 7329, doi: 10.3390/su12187329
8. Chen, Y., Zheng, Y., & Yu, T. (2020). Construction and Implementation of Blended Online Teaching Mode Based on Live Broadcasting and MOOC. *Proceedings of 2020 IEEE 2nd International Conference on Computer Science and Educational Informatization (CSEI)*, pp. 1-4, doi: 10.1109/csei50228.2020.9142475
9. Seale, A.C., Ibeto, M., Gallo, J., le Polain de Waroux, O., Glynn, J.R., Fogarty, J. (2020). Learning from Each Other in the COVID-19 Pandemic. *Wellcome Open Research*. Vol. 105, no. 5, pp. 1-8, doi: 10.12688/wellcomeopenres.15973.2
10. Utunen, H, Ndiaye, N, Piroux, C, George, R, Attias, M, Gamhewage, G. (2020). Global Reach of an Online COVID-19 Course in Multiple Languages on OpenWHO in the First Quarter of 2020: Analysis of Platform Use Data. *Journal of Medical Internet Research*. Vol. 22, no. 4: e19076, doi: 10.2196/19076
11. AlQaidoom, H., Shah, A. (2020). The Role of MOOC in Higher Education during Coronavirus Pandemic: A Systematic Review. *International Journal of English and Education*. Vol. 9, no. 4, pp. 141–151.
12. Mukherjee, M. (2020). Can a Better Higher Education System Emerge Out of the Coronavirus Crisis? *HESB Higher Education in Southeast Asia and Beyond*. No. 8, pp. 35-37.
13. Zakharova, U.S. (2019). MOOC Production within the University: Aims, Achievements, Barriers. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 23, no. 4, pp. 46–68, doi: 10.15826/umpa.2019.04.028 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Sharrock, G. (2015). Making Sense of the MOOCs Debate. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 5, no. 37, pp. 597–609, doi: 10.1080/1360080x.2015.1079399
15. Aboshady, O.A., Radwan, A.E., Eltaweel, A.R., Azzam, A., Aboelnaga, A.A., Hashem, H.A., & Hassouna, A. (2015). Perception and Use of Massive Open Online Courses among Medical Students in a Developing Country: Multicentre Cross-sectional Study. *BMJ open*. Vol. 5, no. 1, doi: 10.1136/bmjopen-2014–006804
16. Vilkova, K., Shcheglova, I. (2021). Deconstructing Self-regulated Learning in MOOCs: in Search of Help-seeking Mechanisms. *Education and Information Technologies*. Vol. 26, no. 1, pp. 17-33, doi: 10.1007/s10639-020-10244-x
17. Andel, S.A., de Vreede, T., Spector, P.E., Padmanabhan, B., Singh, V.K., De Vreede, G.J. (2020). Do Social Features Help in Video-centric Online Learning Platforms? A Social Presence Perspective. *Computers in Human Behavior*. Vol. 113: 106505, doi: 10.1016/j.chb.2020.106505
18. Zakharova, U., Tanasenko, K. (2020). Student Agency in Traditional and Distance Learning from Their Instructors' Perspective. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern Foreign Psychology*. Vol. 9, no. 3, pp. 87-96, doi: 10.17759/jmfp.2020090308

19. Krause, S.D. (2014). After the Invasion: What's Next for MOOCs? In: Krause, S.D., Lowe, C. *Invasion of the MOOCs: The Promise and Perils of Massive Open Online Courses*: ed. by. Parlor Press, LLC, 2014. 254 p. ISBN 9781602355354
20. Zakharova, U., Tanasenko, K. (2019). MOOCs in Higher Education: Advantages and Pitfalls for Instructors. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 176-202, doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Allmer, T. (2019). Academic Labour, Digital Media and Capitalism. *Critical Sociology*. Vol. 45, no. 4-5, pp. 599-615, doi: 10.1177/0896920517735669
22. Aimaltdinov, T., Baimuratova, L., Zaitseva, O., Imaeva, G., Spiridonova, L. (2019). *Digital Literacy of Russian Teachers. Acceptance of Digital Technologies in a Learning Process*. Moscow: National Agency for Financial Research, 84 p. ISBN 978-5-9909956-5-9. (In Russ.).
23. Bychkova, M.N., Smirnova, P.L. (2020). The Digital Literacy of University's Professors and Students: Pandemic «Discovery». *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 4, pp. 1-9, doi: 10.17513/spno.29946 (In Rus.).
24. Chernova, Z.V., Shpakovskaya, L.L. (2021). Teaching During a Pandemic: Academic Neoliberalism and Emotionalization. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye izmeneniya = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, pp. 155-178, doi:10.14515/monitoring.2021.3.1924 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Gabdrakhmanov, N.K. (2019). Concentration of Students in Higher Education on the Map of the Russian Federation. *Vestnik RUDN. Seriya: Ekonomika = RUDN Journal of Economics*. Vol. 27, no. 1, pp. 7-17, doi: 10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17 (In Rus.)
26. Liyanagunawardena, T. R., Lundqvist, K. O., Williams, S. A. (2015). Massive Open Online Courses and Economic Sustainability. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. Vol. 18, no. 2, pp. 95-111, doi: 10.1515/eurodl-2015-0015
27. Altbach, P.G. (2014). MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? *International Higher Education*. No. 75, pp. 5-7, doi:10.6017/ihe.2014.75.5426
28. Swinnerton, B., Coop, T., Ivancheva, M., Czerniewicz, L., Morris, N. P., Swartz, R., ... & Cliff, A. (2020). The Unbundled University: Researching Emerging Models in an Unequal Landscape. *Mobility, Data and Learner Agency in Networked Learning*. Springer, Cham, 2020. Pp. 19-34, doi: 10.1007/978-3-030-36911-8_2
29. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2018). Digitalization in the System of Priorities for the Development of Russian Universities: an Expert View. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 4, pp. 52-67, doi: 10.15826/umpa.2018.04.040 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Reich J., Rupiřez-Valiente J.A. (2019). The MOOC Pivot. *Science*. Vol. 363, no. 6423, pp. 130-131, doi: 10.1126/SCIENCE.AAV7958
31. Schmid, L., Manturuk, K., Simpkins, I., Goldwasser, M., & Whitfield, K. E. (2015). Fulfilling the Promise: Do MOOCs Reach the Educationally Underserved? *Educational Media International*. Vol. 52, no. 2, pp. 116-128, doi: 10.1080/09523987.2015.1053288
32. Savinskaya, O.B., Istomina, A.G., Larkina T.Yu., Kruglova, K.D. (2016). Conceptual Ideas of Mixed Methods Research: Stages of Development and Current Debates. *Sotsiologicheskie issledovaniia = Sociological Studies*. No. 8, pp. 21-29. (In Russ., abstract in Eng.).
33. Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 1998: 1st edition. 200 p. ISBN-10: 0761909613, ISBN-13: 978-0761909613.
34. Kvale S. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage, 1996. 326 p. ISBN: 080395820X, 9780803958203 (Russian translation: Moscow: Smysl, 2003, 301 p. ISBN 5-89357-145-2).

35. Rogozin, D., Solodovnikova O., Ipatova A. (2022) How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 271-300, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300 (In Russ., abstract in Eng).
36. Bulanova, M.B., Velikaya, N.M. (2021). Digitalization of Higher Education During the Pandemic: Advantages and Risks. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 4, pp. 25-36, doi: 10.15826/umpa.2021.04.034 (In Russ., abstract in Eng).
37. 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).
38. Klyagin, A.V., et al. (2020). *First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic. Modern Analytics of Education*. Vol. 36, no. 6, 112 p. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/368821792.pdf> (accessed 15.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
39. Radaev, V.V. (2022). Transition to the Online Education in the Content of Pandemic: Initial Outcomes. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 1, pp. 6-17, doi: 10.15826/umpa.2022.01.001 (In Russ., abstract in Eng).
40. 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. 40-53, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-40-57 (In Russ., abstract in Eng).
41. Golovchin, M.A. (2021). Institutional Traps of Digitalization of Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 59-75, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Volchik, V.V., Maslyukova, E.V. (2019). Reforms, Tacit Knowledge, and Institutional Traps in Education and Science. *Terra Economicus*, Vol. 17, no. 2, pp. 146–162, doi: 10.23683/2073-6606-2019-17-2-146-162 (In Russ., abstract in Eng.).
43. Diulicheva, Yu. (2021). Learning Analytics in MOOCs As an Instrument for Measuring Math Anxiety. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 243-65, doi: 10.17323/1814-9545-2021-4-243-265 (In Russ., abstract in Eng.).
44. Lambert, S.R. (2015). Reluctant Mathematician: Skills-Based MOOC Scaffolds Wide Range of Learners. *Journal of Interactive Media in Education*. Vol. 1, p. Art. 21, doi: 10.5334/jime.bb
45. Kostina, S. N. (2021). Is the IT-Infrastructure of Regional Universities Ready to Meet the Challenges of Digital Transformation? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 3, pp. 14-32, doi: 10.15826/umpa.2021.03.024 (In Russ., abstract in Eng.).
46. Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview. *Theory into Practice*. Vol. 41, no. 4, pp. 212-218, doi: 10.1207/s15430421tip4104_2
47. Volchik, V.V. (2019). Institutional Traps in the Education and Science Sector under the Conditions of Optimisation. *Zhurnal ekonomicheskoy teorii = Russian Journal of Economic Theory*. Vol. 16, no. 4, pp. 783-795, doi: 10.31063/2073-6517/2019.16-4.14 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The study was carried out within framework of HSE Fundamental Research Program. Authors are grateful to their colleagues E.A. Terentiev and I.A. Gruzdiev for the paper conception discussion.

*The paper was submitted 21.12.2022
Accepted for publication 22.01.2023*

Адаптация или деградация: что происходит с образовательной инновацией в условиях типового образовательного процесса?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-149-166

Исаев Александр Петрович – д-р эконом. наук, доцент, профессор кафедры «Системы управления энергетикой и промышленными предприятиями», Scopus ID: 56027986200, ORCID ID: 0000-0002-9539-5011, ap_isaev@mail.ru

Плотников Леонид Валерьевич – д-р техн. наук, доцент, профессор кафедры «Турбины и двигатели», ORCID ID: 0000-0002-4481-3607, Scopus ID: 56993595200, ORCID ID: 0000-0002-9539-5011, leonplot@mail.ru

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ), Екатеринбург, Россия
Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19.

Аннотация. Статья посвящена изучению процессов трансформации инновационной технологии обучения в условиях типового образовательного процесса. Исследование проведено на примере технологии сквозного проектирования, разработанной на основе методологии CDIO в соответствии с её стандартами, для бакалавриата по техническим направлениям подготовки. В исследовании использовались методы экспертной оценки, письменного опроса, контент-анализа, структурно-логического и статистического анализа. В качестве экспертов выступали инженеры конструкторских подразделений промышленных предприятий, преподаватели инженерных дисциплин университета и студенты бакалавриата. Проведён обзорный анализ понимания образовательной инновации, имеющийся в научной литературе. Представлено сжатое описание технологии сквозного проектирования для учебно-производственного практикума, соответствующей критериям образовательной инновации. На основе экспертной оценки сделан детальный анализ влияния условий типового образовательного процесса вуза на изменение указанной технологии обучения на уровне характеристик учебной работы студентов и её результатов. Представлены данные об изменении инновационной технологии по критериям 12 стандартов CDIO, а также данные о её влиянии на формирование твёрдых и мягких навыков инженеров до и после адаптации. Проведён сравнительный анализ изменений технологии обучения, сделанный студентами и экспертами, на основе которых обоснованы выводы о: 1) характере деградации образовательной инновации при внедрении её в типовой процесс обучения; 2) особой роли первых этапов технологии сквозного проектирования для формирования эффективных на-

выков учебно-практической работы, которые частично компенсируют недостатки учебного процесса, вызванные её адаптацией под условия типового вузовского обучения. Также выдвинута гипотеза о причинах низкой эффективности образовательных инноваций в учебном процессе вузов.

Ключевые слова: образовательная инновация, технология обучения, инженерное образование, подход и стандарты CDIO, адаптация инновационной образовательной технологии, типовой образовательный процесс

Для цитирования: Исаев А.П., Плотников Н.В. Адаптация или деградация: что происходит с образовательной инновацией в условиях типового образовательного процесса? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 149–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-149-166

Adaptation or Degradation: What’s Happen to Educational Innovation in a Typical Educational Process?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-149-166

Alexander P. Isaev – Dr. Sci. (Economic), Professor of the “System energy management and industrial enterprises” Department, Scopus ID: 56027986200, ap_isaev@mail.ru

Leonid V. Plotnikov – Dr. Sci. (Technical), Professor of the “Turbines and engines” Department, ORCID ID: 0000-0002-4481-3607, Scopus ID: 56993595200, leonplot@mail.ru
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russia

Annotation. The article is devoted to the study of the processes of changing innovative learning technology in the conditions of a typical educational process. The study was conducted on the example of end-to-end design technology (based on the CDIO methodology in accordance with its standards) for bachelor’s degree in technical areas of training. The study used methods of expert assessment, written survey, content analysis, structural-logical and statistical analysis. The experts were engineers of design departments of industrial enterprises, teachers of engineering disciplines of the university and undergraduate students. A review analysis of the understanding of educational innovation available in the scientific literature is carried out. A concise description of the end-to-end design technology for a training and production workshop that meets the criteria of educational innovation is presented. Based on the expert assessment, a detailed analysis of the influence of the conditions of the typical educational process of the university on the change of the specified learning technology at the level of the characteristics of students’ academic work and its results is made. Data on changes in innovative technology according to the criteria of twelve CDIO standards, as well as its impact on the formation of hard and soft skills of engineers before and after adaptation are presented. A comparative analysis of the assessments of changes in teaching technology made by students and experts is carried out, on the basis of which conclusions are substantiated about: 1) the nature of the degradation of educational innovation when it is introduced into the standard learning process; 2) the special role of the first stages of end-to-end design technology for the formation of effective skills of educational and practical work, which partially compensate for the shortcomings of the educational process caused by its adaptation to the conditions of a typical university education.

A hypothesis is also put forward about the reasons for the low efficiency of educational innovations in the educational process of universities.

Keywords: educational innovation, learning technology, engineering education, CDIO approach and standards, adaptation of innovative educational technology, standard educational process

Cite as: Isaev, A.P., Plotnikov, L.V. (2023). Adaptation or Degradation: What's Happen to Educational Innovation in a Typical Educational Process? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 149-166, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-149-166 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Тема методического совершенствования образовательного процесса в вузе является одной из самых популярных и распространённых в исследованиях университетских преподавателей. Количество статей в периодических научных изданиях и тематических сборниках в соответствии с РИНЦ составляет 1204 за период с 2019 по 2021 гг. (запрос по ключевым словам «образовательная инновация» от 01.11.2022), а по базе данных Scopus – 1796 за тот же период (запрос по ключевым словам «educational innovation» от 01.11.2022). При этом, если в 2019 г. было опубликовано 460 научных работ, то в 2021 г. их уже 760 (почти двукратный рост). В то же время инновационное развитие образовательного процесса в инженерной подготовке в отечественных вузах уже длительное время вызывает много критических оценок [1; 2]. Происходящие изменения в образовательном процессе в основном обусловлены новыми техническими и информационными технологиями. Они создают удобство для учебной работы, открывают новые возможности для получения и обработки необходимой информации, способствуют формированию определённых компетенций, прежде всего цифровых, но принципиального влияния на уровень профессиональных способностей и качество профессиональной подготовки под их влиянием практически не происходит.

Противоречие между большим количеством научно-методических работ и медленным (а иногда и отсутствующим) ростом качества подготовки выпускников трудно объ-

яснить, если не рассматривать особенности их диффузии после создания и внедрения в образовательную практику. Большинство авторских разработок не имеют распространения и продолжают использоваться только в собственном методическом арсенале.

Относительно небольшое количество научно-методических разработок составляют масштабные новшества, которые существенно изменяют образовательный процесс от формирования содержания программы и концептуального подхода к организации подготовки выпускников до новых форм и технологий обучения, а также методик учебной и практической деятельности студентов. Разработка таких образовательных технологий, как правило, осуществляется в рамках программ развития, преобразований или при получении грантов, предполагающих дополнительное финансирование и возможности создания комфортных условий для проведения исследований, разработки инновационных идей и решений, проектирования методических и организационных инструментов, а также их апробацию в учебном процессе и внедрение в конкретную образовательную программу (ОП). После завершения программ развития и грантов такая инновационная образовательная технология оказывается в условиях типового процесса обучения, который по материальным возможностям существенно отличается от первоначальных комфортных условий её внедрения. В этой ситуации образовательная инновация имеет два варианта продолжения: 1) от неё отказываются, и она в целостном виде

больше не применяется; 2) её адаптируют под условия типового процесса обучения, в результате чего она меняется по многим параметрам, но сохраняет целевую функцию и относительную целостность. В данной работе представлен опыт изучения второго варианта изменения образовательной инновации – в ходе её адаптации под типовой процесс вузовского обучения.

Анализ инновационной деятельности вузов показывает, что инновациями в образовании считаются новшества, специально спроектированные, разработанные или случайно открытые в порядке педагогической инициативы. Инновации и нововведения – это новые качественные состояния учебно-воспитательного процесса, формирующиеся при внедрении в практику достижений педагогической и психологической наук при использовании передового педагогического опыта [2]. Основной концептуальной проблемой в исследовании образовательных инноваций является недостаточно строгая дифференциация понятий «инновация», «новшество», «нововведение», «новация», а также различий между понятиями «образовательные инновации», «педагогические инновации», «инновации в образовании». Не рассматривая эти вопросы подробно, можно согласиться с выводами ряда авторов о том, что под инновацией в образовании понимаются все изменения – количественные и качественные, педагогические и организационные, масштабные и локальные, содержательные и процедурные, которые характеризуются новизной [3–5]. Поэтому во многих публикациях под инновациями в образовании подразумевают самые разные новшества и нововведения, которые позитивно влияют на развитие, совершенствование и повышение эффективности функционирования образовательных систем, а также на развитие более широкого мультикультурного пространства образования [6–8]. Наиболее полный перечень разновидностей образовательных инноваций представлен в работе [9], где выделяются педагогические и органи-

зационно-методические новшества разной направленности и масштаба. В то же время следует согласиться с мнением, что эффективность новшества не всегда удостоверяется обоснования [1].

Из анализа указанных источников видно, что к инновациям в образовании могут относиться самые разные объекты: программы обучения и учебные модели; предметные и междисциплинарные темы; новые дисциплины, созданные на стыке уже существующих; методы, технологии, методики организации учебной работы и оценки результатов обучения; новшества в педагогической культуре и элементах образовательной среды; организационные средства и развивающие мероприятия.

Различия между понятиями «образовательная инновация», «педагогическая инновация», «инновация в образовании» также строго не определены. Просматривается лишь разница в контексте их применения [10; 11]. Термин «педагогическая инновация» чаще применяют в изучении и разработке изменений в начальной и средней школе, а «образовательная инновация» – в высшей школе. «Инновации в образовании» обычно используются, когда наряду с новациями в обучении рассматриваются изменения в организации и управлении образовательной системой.

В данной работе инновационная образовательная технология рассматривается как научно-обоснованная процедура с комплексом инструментов, методик и способов организации учебной работы студентов, которая: 1) обладает новизной; 2) улучшает качество определённой образовательной системы; 3) повышает ценность образовательного продукта для потребителей.

Существует немало работ, в которых описываются различные образовательные инновации, соответствующие указанным критериям и повышающие качество подготовки студентов. Например, продолжают развиваться интерактивные методы обучения [12], проблемно-ориентированные подходы [13] и

индивидуализация обучения [14]. Много эффективных инноваций связано с проектным обучением [15], которое развивает твёрдые и мягкие навыки у студентов всех уровней обучения. Значительное влияние на развитие образовательных инноваций в инженерной вузовской подготовке оказала концепция CDIO [16; 17]. Сквозное проектирование по методологии CDIO объединяет в себе все преимущества активных, проблемных и проектных подходов в подготовке студентов к инженерной деятельности. Распространяются методы сервисного обучения (введение общественных работ в традиционные академические и учебные задачи) [18; 19], встраивания игр в образовательный процесс [20], участия в инновационных выставках и различных конкурсах [21].

Вместе с тем в целом в инженерном образовании наблюдается явный дефицит эффективных образовательных инноваций. Ограниченные возможности для инновационного развития образовательного процесса и обеспечения соответствующей материально-технической базы по многим направлениям подготовки инженеров в известной степени обусловлены стремительной динамикой современного технологического развития и соответствующих быстрых изменений в требованиях к знаниям и компетенциям выпускников. Но существуют и более локальные причины, объясняющие недостаток инноваций в инженерном образовании, среди которых:

1) отсутствие стимулирующих условий для разработки, внедрения и применения инноваций в образовательном процессе (прежде всего экономических);

2) недостаточный уровень владения преподавателями навыками в области компьютерных и информационных технологий;

3) неумение использовать практические наработки профессиональной педагогики и психологии из-за недостаточной подготовленности преподавателей в этой области [2];

4) низкая адаптированность образовательных технологий к современным произ-

водственным процессам и особенно к перспективам развития отраслей, прежде всего в создании необходимой материально-технической базы для формирования компетенций инновационной инженерии;

5) переоценка эффективности многих новшеств, внедряемых в учебный процесс, которые необоснованно называют образовательными инновациями, что выявляется только в специальных исследованиях [22];

6) недостаток инструментов управления качеством образовательного процесса, объективно оценивающих влияние его содержания и методического обеспечения на процесс формирования реальных результатов подготовки выпускников [2; 23];

7) слабое, часто формальное, а не содержательное, взаимодействие между образовательными подразделениями вузов и предприятиями (в частности, недостаточное количество созданных базовых кафедр на производстве).

Наряду с перечисленными следует выделить ещё одну причину торможения развития инженерного образования, связанную с негативными изменениями образовательных инноваций после их внедрения в учебный процесс вуза, которая пока недостаточно изучена.

Адаптационные изменения инновационной образовательной технологии при внедрении в типовой образовательный процесс

Одна из наиболее важных проблем инновационного развития образовательных систем вузов связана не столько с разработкой педагогических инноваций, сколько с их внедрением таким образом, чтобы сохранить и реализовать весь имеющийся в них потенциал для повышения эффективности образовательной системы и результатов обучения. Данная проблема является актуальной не только для отечественного высшего образования, но и для зарубежного [24].

Рассмотрим эту проблему на примере изменений образовательной инновации «технология сквозного междисциплинарного

проектирования», или «технология учебно-производственного практикума» (технология УПП), в подготовке выпускников бакалавриата по направлению «Системный анализ и управление», которая после внедрения существенно изменила образовательную программу и кардинально повлияла на весь процесс подготовки выпускников [25; 26]. Разработка данной образовательной инновации для инженерного бакалавриата осуществлялась по заказу Высшей инженерной школы УрФУ в рамках реализации Программы развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина на 2010–2020 годы (Подпрограмма I. Модернизация образовательного процесса) и Программы повышения конкурентоспособности УрФУ (2013–2014 гг.) с целевым финансированием для внедрения методологии CDIO в подготовку инженеров нового поколения. Разработанная образовательная технология, представленная в виде отдельного учебного курса «Учебно-производственный практикум» (УПП) трудоёмкостью 18 зачётных единиц (з. е.), предназначалась для организации учебно-практической деятельности студентов в виде сквозного проектирования по стандартам методологии CDIO.

Подробное описание технологии УПП представлено в работах [25–27], поэтому лишь кратко остановимся на некоторых её особенностях. Она включает двухконтурную модель прохождения студентами основных этапов жизненного цикла создания технической системы. Первый контур (первый семестр обучения в УПП) представляет собой практическую деятельность студентов по созданию макетов новых изделий, в которой студенты ускоренно в сжатой форме проходят все этапы жизненного цикла: от идеи и разработки до испытаний. В этой работе у студентов формируются: понимание полного жизненного цикла изделия и его этапов; основы проектно-конструкторской деятельности; мотивация к практической работе; общее представле-

ние о процессе создания и эксплуатации технического изделия; индивидуальная и командная ответственность за результаты своей работы. Второй контур продолжительностью семь семестров (со 2-го по 8-й) – процесс создания опытных образцов новых изделий из конструкционных материалов, который реализуется в виде проектно-конструкторской и производственной деятельности, максимально приближенных к работе инжиниринговых центров и промышленных предприятий. Во втором контуре происходит углубление, детализация и развитие знаний и практических умений, общие основы которых были сформированы в первом контуре. В результате осуществляется поэтапное формирование компетенций полного жизненного цикла создания нового изделия, а также студенты приобретают практический опыт профессиональных действий в решении проектных и производственных задач.

Технология УПП успешно реализует идеологию и требования стандартов CDIO, использование которых повышает уровень практико-ориентированности обучения, создаёт среду для творческой активности студентов и преподавателей, развивает их профессиональные инженерные способности [27]. Она включает ряд материально-технических и организационных условий, которые отсутствуют в обычном учебном процессе [26]. На этапах разработки и внедрения технологии благодаря целевому финансированию эти условия обеспечивались. Но после завершения программы вначале из-за снижения, а затем и отсутствия необходимого финансирования технологию УПП пришлось адаптировать под типовые условия образовательного процесса. Для оценки изменений в содержании и результатах учебно-практической деятельности студентов было проведено два опроса экспертов в конце 2019–2020 и 2020–2021 учебного года. В нём участвовали 7 человек: четверо штатных преподавателей (один доктор наук и три кандидата технических наук) и три

Таблица 1

Влияние адаптации технологии УПП на процесс и результаты обучения

Table 1

The impact of adapting the technology of the training and production workshop on the process and learning outcomes

Действия по адаптации технологии УПП	Изменения в учебно-практической работе студентов	Изменения в результатах обучения
1. Изменение учебного плана – сокращение не только объёма УПП, но и ряда дисциплин, поддерживающих его цели	<ul style="list-style-type: none"> – увеличение самостоятельного поиска и подбора дополнительных материалов, необходимых для успешной работы по созданию нового изделия; – сокращение объёма учебного контента и задач в поддерживающих дисциплинах; – сокращение времени взаимодействия с преподавателем. 	<ul style="list-style-type: none"> – снижение общепрофессиональных знаний и общетехнических навыков; – пробелы в знаниях, необходимых для решения проектных задач (методики расчётов и проектирования); – поверхностное понимание практических заданий из-за ограниченных знаний теории.
2. Сокращение состава преподавателей – совместителей из высококвалифицированных специалистов промышленных предприятий	<ul style="list-style-type: none"> – недостаток времени и снижение активности в обсуждении проектов, рассмотрении разных вариантов их технических решений; – оторванность учебного процесса от производственной практики; – сокращение времени обсуждения практического опыта. 	<ul style="list-style-type: none"> – обобщённое представление о проектной работе и возможностях решения конструкторских задач; – сужение диапазона знаний и навыков для практической деятельности инженера-конструктора.
3. Удаление первого контура проектно-учебной работы – разработка технического изделия из макетных материалов	<ul style="list-style-type: none"> – выполнение проектных заданий без опоры на опыт разработки полного жизненного цикла нового изделия; – замена практико-ориентированных заданий на учебно-познавательные; – отсутствие заданий на макетирование; – сближение технологии УПП с обычным учебным процессом. 	<ul style="list-style-type: none"> – низкий уровень конкретных знаний о полном жизненном цикле технического изделия; – пробелы в знаниях взаимосвязи и зависимости между этапами полного жизненного цикла создания технического изделия; – отсутствие навыков макетирования.
4. Существенное сокращение объёма задач по разработке технологической документации на опытный образец	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие: а) заданий на разработку технологического процесса изготовления деталей, сборки узлов и изделия в целом; б) опыта работы с ЕСТД; – уменьшение количества заданий на анализ технологий изготовления деталей и узлов и их сборки. 	<ul style="list-style-type: none"> – ограниченные знания и навыки работы с ЕСТД; – отсутствие навыков по разработке технологической документации и программ для станков с ЧПУ; – пробелы в знаниях расчётов технологического процесса производства изделия.
5. Сокращение объёма работ в производственных мастерских и количества доступного оборудования	<ul style="list-style-type: none"> – уменьшение количества заданий по производственному этапу; – отсутствие: а) возможности для практической реализации своих конструкторских разработок; б) заданий на применение разработок в производственной практике. 	<ul style="list-style-type: none"> – низкий уровень навыков конструкторского сопровождения производства; – ограниченные знания о технологическом оборудовании, сборочных работах и в целом о производственном процессе.
6. Удаление этапа производственной реализации разработанной технологии	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие практической работы с конструкторскими материалами; – ограниченные возможности работы с макетными материалами; – доминирование теоретических заданий над практическими; – разрыв между проектированием и реализацией в производстве. 	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие: а) навыков конструкторского сопровождения производства, ремонта и эксплуатации изделия; б) знаний и опыта работы со станками; в) опыта сборки и доводки реальной конструкции изделия.

Продолжение Таблицы 1.

Действия по адаптации технологии УПП	Изменения в учебно-практической работе студентов	Изменения в результатах обучения
7. Сокращение этапов промежуточной оценки результатов работы в УПП	– сокращение обратной связи о процессе создания изделия; – отсутствие модернизации (улучшения) изделия на основе замечаний на промежуточной проверке.	– ограниченные навыки аргументации технических решений и ведения дискуссии; – неполный состав критериев оценки своей работы; – отсутствие представлений о методах улучшения изделия при внедрении его в производство.
8. Сокращение объёма аудиторных занятий в УПП и, соответственно, командной работы студентов над проектом	– сокращение: а) количества учебных заданий для командной работы; б) примеров из практики и их обсуждений с преподавателем; в) взаимодействий между студентами; – перенос лабораторных занятий на самостоятельную работу.	– фрагментарные знания о технологической и производственной деятельности инженера и неполный состав соответствующих навыков; – снижение навыков командной работы.
9. Сокращение времени консультаций с руководителями и экспертами УПП	– оторванность учебной работы от инженерной практики; – снижение уровня ответственности и качества выполнения проектов; – ограничение консультационной поддержки.	– снижение: а) общетехнических компетенций; б) навыков сотрудничества и деловых коммуникаций; в) технической (конструкторской) эрудиции.
10. Привлечение к руководству работой в УПП преподавателей с отсутствием опыта проектно-конструкторской деятельности	– выполнение не практико-ориентированных учебных заданий; – снижение качества организации проектного обучения (неправильная последовательность работ, смещение акцентов на теорию, устаревшие данные о конструкционных материалах и др.); – нарушение логики сквозного проектирования.	– обобщённое представление о взаимосвязи задач разных этапов конструкторской деятельности; – заниженные оценки сложности проектно-конструкторских работ; – поверхностное представление об ответственности и требованиях к организации работ по созданию нового изделия; – результаты обучения на уровне знаний, а не компетенций.

совместителя (два инженера-конструктора, занимающих должности руководителей конструкторских подразделений машиностроительных предприятий, и один инженер-технолог с опытом работы более 9 лет), осуществлявшие руководство учебно-практическими работами студентов на занятиях, консультациях и в их самостоятельной работе в инжиниринговом центре УрФУ. Письменной опрос проводился с помощью вопросов открытой формы. При обработке результатов учитывались только те указания и оценки изменений, которые встречались более чем у трёх экспертов. Перечень вынужденных изменений, которые были

осуществлены в процессе адаптации УПП, и их последствия представлены в результатах полученных экспертных оценок (Табл. 1).

В целом за четыре года УПП сократился с 18 до 10 з. е. Каждое изменение приводило к определённому нарушению его целостности и полноты, соответствующей методологии CDIO. Из таблицы 1 видно, что все адаптационные изменения в технологии УПП в основном связаны с сокращением учебно-практической работы и консультаций со специалистами-практиками. Это привело к уменьшению объёма аудиторных практических и лабораторных занятий, снижению консультационной поддержки и возможно-

Таблица 2

Оценка соответствия технологии УПП стандартам CDIO до и после адаптационных изменений под условия типового учебного процесса

Table 2

Assessment of the compliance of the technology of the training and production workshop with CDIO standards before and after adaptive changes to the conditions of a typical educational process

Содержание стандарта CDIO	Оценка соответствия технологии УПП стандарту	
	До адаптации	После адаптации
1. Контекстом базового высшего инженерного образования является реализация устойчивого CDIO – жизненного цикла технических объектов, процессов, систем и услуг: Замысел – Проектирование – Производство – Применение	Соответствует	Частично соответствует
2. Результаты обучения, направленные на приобретение дисциплинарных и междисциплинарных знаний, умений и опыта, личностных и межличностных компетенций, требуемых для реализации CDIO – жизненного цикла технических объектов	Частично соответствует	Частично соответствует
3. Учебный план содержит взаимно согласованные дисциплины и междисциплинарные курсы, обеспечивающие необходимое образование и интеграцию профессиональных, личностных и межличностных компетенций	Соответствует	Не соответствует
4. Вводный курс практической профессиональной деятельности по реализации CDIO – жизненного цикла технических объектов даёт начало формированию личностных качеств и навыков межличностного общения	Соответствует	Частично соответствует
5. Учебный план включает два или более проекта, направленных на приобретение опыта проектирования и внедрения результатов инженерной деятельности	Соответствует	Не соответствует
6. Образовательная среда включает лаборатории и пространства для приобретения дисциплинарных знаний, социальных и практических навыков реализации CDIO – жизненного цикла технических объектов	Соответствует	Соответствует
7. За счёт интегрированного обучения достигается одновременное приобретение дисциплинарных знаний и формирование профессиональных, личностных и межличностных компетенций	Соответствует	Частично соответствует
8. Необходимость организации обучения, основанного на активном и практическом подходе	Соответствует	Соответствует
9. Предметные компетенции преподавателей в области реализации CDIO – жизненного цикла технических объектов	Соответствует	Частично соответствует
10. Непрерывное совершенствование педагогических компетенций преподавателей в области интегрированного обучения, применения активных и деятельностных методов	Соответствует	Частично соответствует
11. Адекватно оцениваются учебные достижения студентов в части приобретения ими дисциплинарных знаний, профессиональных, личностных и межличностных компетенций	Частично соответствует	Частично соответствует
12. Реализуется система оценки программ на соответствие 12 основным стандартам и дополнительным стандартам по выбору, а также обратной связи со студентами, преподавателями и другими стейкхолдерами	Соответствует	Частично соответствует

Примечание: Сокращённые русскоязычные формулировки стандартов были взяты из [29].

сти использовать производственный опыт. В технологии сквозного проектирования появились разрывы, в результате чего наблюдалось снижение объёма работ по формированию ряда навыков и компетенций, в первую очередь связанных с разработкой технологического процесса изготовления деталей и сборки изделия, проведением испытаний и конструкторским сопровождением производства. Из-за отсутствия первого контура в адаптированной УПП существенно пострадали знания системной инженерии и полного жизненного цикла изделия.

Из таблицы 1 также видно, что в адаптированной технологии снижается уровень формирования не только твёрдых навыков, но и таких мягких, как: способность к взаимодействию и командной работе; способность к саморазвитию; активность в стремлении к достижениям.

Общая характеристика адаптационных изменений технологии УПП хорошо видна из оценки её соответствия стандартам CDIO (особенности построения ОП на их основе подробно описаны в статьях [28; 29]), которую провели преподаватели и инженеры-практики, участвовавшие в организации и проведении УПП, с помощью методики экспертной оценки по трёхуровневой шкале: 1) соответствует; 2) частично соответствует; 3) не соответствует (Табл. 2). Экспертные оценки соответствия технологии УПП стандартам CDIO проводились в 2015 г. после получения первого опыта её применения в инновационном образовательном процессе и в 2020 г. после его внедрения в типовой процесс обучения. В оценке УПП 2015 г. участвовали 12 экспертов – преподаватели УрФУ и других вузов, использующих в своей работе методологию CDIO – в ходе круглого стола, посвящённого технологии обучения проектно-конструкторской деятельности на основе методологии CDIO, в рамках XII международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе – 2015» (Екатеринбург, УрФУ, апрель 2015 г.). В оценке адаптированной

технологии УПП в 2020 г. участвовали 7 экспертов – преподаватели и инженеры-практики, представленные выше, которые осуществляли её внедрение в типовой процесс обучения. Шесть из них были участниками экспертной оценки 2015 г. В обоих случаях использовался метод экспертной комиссии – групповой экспертной оценки в форме проведения общей дискуссии с целью выработки единого или преобладающего мнения по каждому из 12 стандартов CDIO.

Как видно из таблицы 2, по критериям стандартов CDIO технология УПП заметно изменилась с «полного соответствия» на «частичное соответствие» по шести стандартам (1, 4, 7, 9, 10 и 12) и кардинальным образом изменилась с «полного соответствия» на «несоответствие» по двум стандартам (3 и 5). Негативные последствия изменений с «полного соответствия» на «частичное соответствие» стандартам CDIO хорошо видны по характеристикам учебно-практической работы студентов и их результатам в пунктах 4–10 таблицы 1. Такие же последствия изменений с «полного соответствия» на «несоответствие» стандартам CDIO явно выражены в пунктах 1–3 таблицы 1. По мнению авторов, кардинальные изменения по критериям стандарта 3 привели к снижению уровня трудности учебных заданий и необходимости более активной самостоятельной работы студентов, чтобы найти нужную информацию для выполнения заданий по вопросам, относящимся к дисциплинам, которые не изучались по учебному плану. Повышение необходимости в более активной самостоятельной работе студентов не привело к росту их учебных результатов по сравнению с организованным изучением этих вопросов. Снижение уровня трудности заданий и недостаточного роста эффективности самостоятельной работы привели к заметному снижению результатов обучения студентов в адаптированном УПП. А изменения технологии УПП по стандарту 5 не позволили сформировать у студентов целостное

Таблица 3

Оценки изменений результатов обучения в УПП до и после её адаптации в опросах студентов и экспертов

Table 3

Evaluation of changes in learning outcomes in the training and production workshop before and after its adaptation in surveys of students and experts

Формируемые в УПП твёрдые и мягкие навыки	Оценки изменений студентов	Экспертные оценки изменений
1. Проектно-конструкторские	+ 0,14	– 16,25 %
2. Научно-исследовательские	+ 1,18	– 1,5 %
3. Производственно-технологические	+ 1,40	– 39,5 %
4. Информационные	+ 4,14	– 5,75 %
5. Нормативно-технические	– 40,97	– 27,75 %
6. Организационно-управленческие	+ 32,77	– 4,5 %
7. Общепрофессиональные	– 32,39	– 21,75 %
8. Способность адаптироваться	+ 1,73	– 11,5 %
9. Способность к сотрудничеству и командной работе	+ 31,09	– 29,25 %
10. Гибкость и креативность мышления	+ 12,43	– 8,25 %
11. Способность к саморазвитию	+ 10,03	– 17,75 %
12. Активность в стремлении к достижениям	– 17,74	– 12,0 %

представление о жизненном цикле создания нового технического изделия, которое определяет осознанное отношение ко всем этапам проектирования и повышает самостоятельность в поиске лучших решений.

Результаты применения технологии УПП до и после адаптации под условия типового вузовского обучения

Для количественной оценки влияния изменений технологии УПП на результаты обучения были использованы данные опроса студентов 4-го курса инженерного бакалавриата по направлению подготовки «Системный анализ и управление» набора 2016 и 2017 гг., начинавших обучение до её адаптации, а с пятого семестра (одна группа из 19 человек) и с третьего семестра (другая группа из 23 человек) ставших свидетелями изменений технологии УПП, благодаря которым они за четыре года выполнили задачи

сквозного проектирования нового изделия в объёме не 18 зачётных единиц, а только 12 и 10 соответственно, потому что каждый последующий семестр их обучения объём практикума сокращался. Опрос студентов проводился по методике, в которой они должны были оценить влияние учебно-практической работы в УПП на формирование укрупнённых твёрдых (профессиональных) и мягких навыков (универсальных компетенций). Для этого использовался опросник с вопросами закрытой формы, вариантами ответов на которые были разные признаки укрупнённых навыков. При этом выбор количества вариантов ответов был ограничен. Этот же опросник использовался для проведения экспертной оценки влияния технологии УПП на формирование тех же навыков до и после её адаптации, в которой участвовали указанные выше преподаватели и опытные инженеры-практики. Изменение влия-

ния технологии УПП на формирование основных результатов обучения определялось по разнице между средними оценками до её адаптации (конец 2-го семестра – 2017 г. одна группа и 2018 г. другая группа) и после адаптации (начало 8-го семестра – 2020 и 2021 гг. соответственно). Результаты опроса студентов 4-го курсов разных годов обучения не имели существенных (статистически значимых) различий, поэтому они были объединены в одну выборку из 42 человек (25 мужчин и 17 женщин). Показатели этих оценок студентов и экспертов представлены в *таблице 3*.

Как показали беседы с участниками исследования, ответы студентов основывались преимущественно на самоанализе и самооценке ощущаемых результатов обучения, а ответы экспертов (преподавателей и инженеров-практиков) – в основном на анализе объективных изменений содержания и условий учебной работы, которые обеспечивают результаты обучения. Поэтому на оценки студентов влияли аккумулированные результаты учебной работы, включая полученные до адаптации технологии УПП, а на оценки экспертов только существующие условия обучения.

Из таблицы 3 видно, что оценки влияния технологии УПП на результаты обучения у студентов изменились непропорционально изменениям технологии УПП в процессе её адаптации под условия типового процесса обучения. Несмотря на существенное сокращение объёма программы УПП ожидания результатов обучения по первым четырём твёрдым навыкам не уменьшились, а даже немного увеличились. По оценкам же экспертов в адаптированной технологии УПП все эти навыки должны были снизиться, особенно сильно – проектно-конструкторские и производственно-технологические.

По данным опросов студентов, влияние последних этапов работы в УПП на результаты освоения нормативно-технических навыков уменьшились на значительную величину

(–40,97%), но это объясняется не уменьшением объёма учебно-практических занятий и технологией их проведения, а тем, что эти навыки представляют собой знание и умение использовать стандарты, которые были освоены в первых трёх семестрах, поэтому их дальнейшее развитие не требуется. Этим же объясняется и уменьшение влияния последних этапов УПП на развитие общепрофессиональных компетенций, потому что на их формирование влияла работа в основном в первых семестрах, а значительно сокращённые этапы сквозного проектирования, начиная с четвёртого семестра, были связаны с конкретными профессиональными навыками.

Несколько неожиданным оказалось существенное увеличение оценки студентами влияния работы в УПП на формирование организационно-управленческих навыков (32,77%), что, скорее всего, является непредвиденным следствием адаптационных изменений технологии УПП, в результате чего студентам приходилось самостоятельно организовывать процесс командной работы, решать материально-технические вопросы, планировать и координировать индивидуальную работу и интегрировать её результаты в командный продукт, а также осуществлять взаимодействие между разными проектными командами студентов. В целом им пришлось значительно больше заниматься организацией своей учебно-практической работы в решении задач сквозного проектирования по критериям, которые у них были сформированы в первых семестрах работы до адаптации УПП. При отсутствии этого опыта, как показали оценки экспертов, результаты формирования организационно-управленческих навыков, напротив, не возрастают, а снижаются (Табл. 3).

Оценка влияния адаптированной технологии УПП на развитие мягких навыков коррелирует с результатами её влияния на формирование твёрдых навыков. Существенное сокращение объёма программы УПП на четырёх последних этапах

сквозного проектирования не привело к пропорциональному снижению ожиданий в формировании мягких навыков. Самостоятельные усилия студентов по организации командной и индивидуальной работы и накопленный опыт её проведения без участия преподавателей привели к росту ожиданий в отношении мягких навыков «способность к сотрудничеству и командной работе» (на 31,09%) и «способность к саморазвитию» (на 10,03%). Существенный рост оценки способности к сотрудничеству и командной работе на статистически значимом уровне ($p = 0,01$) объясняется не снижением условий для командной работы на аудиторных занятиях, а интересом студентов к такой работе, который был сформирован в первых семестрах, когда УПП, проводился по полной программе. При отсутствии такого опыта учебно-практической работы в адаптированной технологии УПП, результаты формирования этих мягких навыков, по оценкам экспертов, напротив, снижаются на 29,25% и 17,75% соответственно (Табл. 3).

Подобным образом объясняется рост оценки ещё двух мягких навыков. Вынужденное повышение усилий студентов в самоорганизации своей учебно-практической работы и решении индивидуальных и коллективных задач сквозного проектирования привело к небольшому росту оценки влияния на мягкие навыки «способность адаптироваться» (на 1,73%) и «гибкость и креативность мышления» (на 12,43%). Даже с учётом того, что увеличение этих показателей оказалось на статистически не значимом уровне ($p = 0,05$), можно говорить об их устойчивости к адаптационным изменениям программы УПП. Они сохранились на достаточно высоком уровне несмотря на значительное ухудшение условий для выполнения задач сквозного проектирования, которые, по оценкам экспертов, должны были снизить эти показатели на 11,5 и 8,25% соответственно (Табл. 3).

Наиболее сильные изменения в сторону снижения произошли у студентов в оценке мягкого навыка «активность и стремление

к достижениям» (–17,74%), которые можно объяснить не адаптационными изменениями технологии УПП, а повышением реалистичности оценки студентами уровня результатов своей работы. К моменту проведения опроса основные результаты учебно-проектной работы в УПП уже были фактически получены, только оставалось довести и оформить их под требования итоговой защиты. Их уровень новизны и качества был хорошо понятен авторам – студентам 4-го курса, и он не вполне совпадал с юношеским прогнозом тех же студентов на 1-м курсе. По оценкам экспертов, этот показатель также снижается, но несколько меньше (–12,0%).

Обобщающий анализ полученных данных приводит к выводу о том, что ограничения и трудности в учебно-проектной работе студентов, связанные с адаптационными изменениями технологии УПП под типовой процесс обучения, вызвали *адекватное компенсационное поведение студентов*. Однако его можно объяснить лишь тем, что эти студенты прошли обучение в первые два семестра по полной программе УПП до его адаптации. Благодаря этому у них сформировалось представление о полном жизненном цикле нового технического изделия, об основных требованиях к выполнению задач проектной деятельности и навыки применения методов решения проектных задач, обеспечивающих высокую эффективность, которые на протяжении всей работы в УПП формировались и контролировались одними и теми же преподавателями. Эти факторы составляют *адаптационный ресурс* технологии УПП, который обеспечивает частичное сохранение её основных достоинств, выражающихся в формировании: 1) основных проектно-конструкторских компетенций и понимания взаимосвязи разных этапов жизненного цикла создания нового изделия; 2) навыков самостоятельной (индивидуальной и коллективной) учебной работы, соответствующих критериям и требованиям проектной деятельности; 3) форм профессиональ-

но ориентированного поведения, сохраняющихся в дальнейшей учебно-практической работе даже при ограниченных условиях их поддержки.

Заключение

Эффективность инновационного развития образовательного процесса в вузах зависит не только от новых идей, методических и технологических разработок, но также от того, каким образом поддерживаются эти образовательные инновации после их внедрения в учебный процесс вуза.

Процесс адаптационных изменений инновационной образовательной технологии УПП при переходе в условия типового вузовского процесса обучения существенно снижает практико-ориентированность подготовки студентов, её соответствие критериям стандартов CDIO и результаты обучения в виде базовых навыков современного инженера. В целом происходит заметная деградация образовательной технологии.

В исследовании подтверждена ключевая роль двухконтурной модели учебного проектирования по стандартам CDIO. Опыт прохождения полного жизненного цикла в сжатом виде обеспечивает более высокую эффективность учебно-практической деятельности студентов на всех последующих этапах сквозного проектирования, направленного на формирование профессиональных и универсальных инженерных компетенций, необходимых для создания нового технического изделия, системы.

Инновационная образовательная технология, показавшая высокую эффективность практического применения в течение четырёх лет, обладает адаптационным ресурсом, который при снижении организационных и материальных условий позволяет сохранить её относительную целостность и ряд базовых достоинств. Основой адаптационного ресурса являются преподаватели, участвовавшие в разработке новой образовательной технологии, её применении в работе со студентами в специально оснащён-

ных условиях обучения, а также в типовом учебном процессе.

Новые образовательные технологии, доказавшие свою эффективность, нуждаются в материальном обеспечении как на этапе разработки, так и при их использовании в типовом процессе обучения. После внедрения таких образовательных новаций важно сохранять методические принципы, кадровое обеспечение и основные требования к материально-техническим условиям учебного процесса, благодаря которым новая технология обеспечивает высокую эффективность обучения.

Результаты исследования позволяют сформулировать гипотезу о том, что одной из причин низкой эффективности образовательных инноваций в учебном процессе вузов является унификация появляющихся новых технологий обучения, которая естественным образом происходит в типовых условиях учебного процесса вуза.

Список литературы

1. *Кочетков М.В.* Инновации в образовании. «Как отделить зёрна от плевел?» // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 153–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-153-166
2. *Коробцов А.С.* Качество инженерного образования: лозунги и реальность // Инженерное образование. 2020. № 27. С. 27–36. EDN RYDZZE.
3. *Шушафина Н.В.* Инновации в образовании: сущность, функции, свойства и виды // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 45–49.
4. *Yordanova Z., Stoimenova B.* Smart educational innovation leads to university competitiveness // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2021. Vol. 1168. P. 185–195.
5. *Ramírez-Montoya D.M.-S., Lugo-Ocando J.* Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation // *Communicar*. 2020. Vol. 28. No. 65. P. 9–20. URL: https://www.academia.edu/78338507/Systematic_review_of_mixed_methods_in_the_framework_of_educational_innovation (дата обращения: 03.10.2022).
6. *Кочетков М.В.* Инновации и псевдоинновации в высшей школе // Высшее образование в

- России. 2014. № 3. С. 41–47. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/596?locale=ru_RU (дата обращения: 03.10.2022).
7. *Nguyen H.D., Mai L.T., Anb Do D.* Innovations in creative education for tertiary sector in Australia: present and future challenges // *Educational Philosophy and Theory*. 2020. Vol. 52. No. 11. P. 1149–1161. DOI: 10.1080/00131857.2020.1752190
 8. *Morales-Avalos J.R., Heredia-Escorza Y.* The academia–industry relationship: igniting innovation in engineering schools // *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*. 2019. Vol. 13. No. 4. P. 1297–1312. URL: <https://www.springerprofessional.de/en/the-academia-industry-relationship-igniting-innovation-in-engine/16778482> (дата обращения: 03.10.2022).
 9. Зеев Э.Ф., Новоселов С.А., Давыдова Н.Н. Институциональное обеспечение образовательных инноваций // *Образование и наука*. 2011. № 9 (88). С. 3–20.
 10. *Lemaitre D.* Training engineers for innovation: Pedagogical initiatives for new challenges // *European Journal of Education*. 2019. Vol. 54. No. 4. P. 566–576. DOI: 10.1111/ejed.12365
 11. *Arruabarrena R., Sánchez A., Blanco J.M., Vaddillo J.A., Usandizaga I.* Integration of good practices of active methodologies with the reuse of student-generated content // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. No. 1. Article no. 10. DOI: 10.1186/s41239-019-0140-7
 12. *Lavi R., Tal M., Dori Y.J.* Perceptions of STEM alumni and students on developing 21st century skills through methods of teaching and learning // *Studies in Educational Evaluation*. 2021. Vol. 70. Article no. 101002. DOI: 10.1016/j.stueduc.2021.101002
 13. *Varava I.P., Bobinska A.P., Vakaliuk T.A., Mintii I.S.* Soft Skills in Software Engineering Technicians Education // *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1946. Article no. 012012. DOI: 10.1088/1742-6596/1946/1/012012
 14. Дубров Д.В., Кочетков М.В., Стекольников В.Ю. Работодатель как актор студентоцентрированного образования: опыт реализации // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 11. С. 141–152. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-141-152
 15. *Patil M.S., Kamerikar U.A.* Learning by doing through project based active learning technique // *Journal of Engineering Education Transformations*. 2020. Vol. 33. P. 125–129. DOI: 10.16920/jeet/2020/v33i0/150080
 16. *Tyflopoulos E., Haskins C., Steinert M.* Topology-optimization-based learning: A powerful teaching and learning framework under the prism of the cdio approach // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. No. 7. Article no. 348. DOI: 10.3390/educsci11070348
 17. *Julius Fusic S., Anandb N., Subbiab A.N., Bhaven Kumar Jain D.* Implementation of the CDIO Framework in Engineering Courses to Improve Student-Centered Learning // *Journal of Engineering Education Transformations*. 2022. Vol. 35. P. 19–26. DOI: 10.16920/jeet/2022/v35is1/22003
 18. *Santos Rego M.A., Mella Núñez Í., Naval C., Vázquez Verdera V.* The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning // *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. Article no. 606304. DOI: 10.3389/educ.2021.606304
 19. *Mtawa N., Fongwa S., Wilson-Strydom M.* Enhancing graduate employability attributes and capabilities formation: a service-learning approach // *Teaching in Higher Education*. 2021. Vol. 26. No. 5. P. 679–695. DOI: 10.1080/13562517.2019.1672150
 20. *Sutil-Martín D.L., Javier Otamendi F.* Soft skills training program based on serious games // *Sustainability (Switzerland)*. 2021. Vol. 13. No. 15. Article no. 8582. DOI: 10.3390/su13158582
 21. *Pardo-Garcia C., Barac M.* Promoting employability in higher education: A case study on boosting entrepreneurship skills // *Sustainability (Switzerland)*. 2020. Vol. 12. No. 10. Article no. 4004. DOI: 10.3390/su12104004
 22. *Boevé A.J., Meijer R.R., Beldhuis H.J.A., Bosker R.J., Albers C.J.* On Natural Variation in Grades in Higher Education, and Its Implications for Assessing Effectiveness of Educational Innovations // *Educational Measurement: Issues and Practice*. 2019. Vol. 38. No. 4. P. 55–66. DOI: 10.1111/emip.12283
 23. *Исаев А.П., Валуева Л.В., Мартынова Е.В., Плотников А.В.* Инструмент оценки и повышения эффективности текущего учебного процесса в вузе // *Вестник высшей школы. Alma mater*. 2016. № 2. С. 77–83. EDN VLJXIR.
 24. *Schopbuiizen M., Kalz M.* Educational innovation projects in Dutch higher education: bottom-up contextual coping to deal with organizational challenges

- // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17. No. 1. Article no. 36. DOI: 10.1186/s41239-020-00197-z
25. Исаев А.П., Плотников А.В. «Учебный инжиниринг» в реализации идеологии CDIO // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 45–52. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/901> (дата обращения: 03.10.2022).
 26. Исаев А.П., Плотников А.В., Фомин Н.И. Технология сквозного проектирования в подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. 2017. № 5 (212). С. 59–67. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1049/0> (дата обращения: 03.10.2022).
 27. Isaev A.P., Plotnikov L.V. Technology for Training Creative Graduates in Engineering Bachelor's Programs // Higher Education in Russia. 2019. Vol. 28. No. 7. P. 85–93. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-7-85-93
 28. Tran T.B., Phan T.H. Development of CDIO-Based Programs from the Teacher Training Perspective // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2022. Vol. 21. No. 5. P. 204–219. DOI: 10.26803/ijlter.21.5.11
 29. Чучалин А.И. Адаптация the Core CDIO Standards 3.0 к высшему STEM-образованию // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 9–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-9-21
- Статья поступила в редакцию 18.10.2022
Принята к публикации 24.01.2023

References

1. Kochetkov, M.V. (2020). Innovative in Education, or How to Separate the Wheat from the Chaff? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 153–166, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-153-166 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Korobtsov, A.S. (2020). Quality of Engineering Education: Slogans and Reality. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. Vol. 27, pp. 27–36. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44676880> (accessed 03.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Shisharina, N.V. (2013). Innovations in Education: Essence, Functions, Properties and Types. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. Vol. 4, pp. 45–49. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Yordanova, Z., Stoimenova, B. (2021). Smart Educational Innovation Leads to University Competitiveness. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1168, pp. 185–195.
5. Ramírez-Montoya, D.M.-S., Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic Review of Mixed Methods in the Framework of Educational Innovation. *Comunicar*. Vol. 28, no. 65, pp. 9–20. URL: https://www.academia.edu/78338507/Systematic_review_of_mixed_methods_in_the_framework_of_educational_innovation (accessed 03.10.2022).
6. Kochetkov, M.V. (2014). Innovations and Pseudo-innovations in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 3, pp. 41–47. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/596?locale=ru_RU (accessed 03.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Nguyen, H.D., Mai, L.T., Anh Do, D. (2020). Innovations in Creative Education for Tertiary Sector in Australia: Present and Future Challenges. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 52, no. 11, pp. 1149–1161, doi: 10.1080/00131857.2020.1752190
8. Morales-Avalos, J.R., Heredia-Escorza, Y. (2019). The Academia–industry Relationship: Igniting Innovation in Engineering Schools. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*. Vol. 13, no. 4, pp. 1297–1312. URL: <https://www.springerprofessional.de/en/the-academia-industry-relationship-igniting-innovation-in-engine/16778482> (accessed 03.10.2022).
9. Zeer, E.F., Novoselov, S.A., Davydova, N.N. (2011). Institutional Support of Educational Innovations. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*. Vol. 88, no. 9, pp. 3–20. (In Russ., abstract in Eng.).

10. Lemaotre, D. (2019). Training Engineers for Innovation: Pedagogical Initiatives for New Challenges. *European Journal of Education*. Vol. 54, no. 4, pp. 566-576, doi: 10.1111/ejed.12365
11. Arruabarrena, R., Sánchez, A., Blanco, J.M., Vadillo, J.A., Usandizaga, I. (2019). Integration of Good Practices of Active Methodologies with the Reuse of Student-generated Content. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 16, no. 1, article no. 10, doi: 10.1186/s41239-019-0140-7
12. Lavi, R., Tal, M., Dori, Y.J. (2021). Perceptions of STEM Alumni and Students on Developing 21st Century Skills Through Methods of Teaching and Learning. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 70, article no. 101002, doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101002
13. Varava, I.P., Bohinska, A.P., Vakaliuk, T.A., Mintii, I.S. (2021). Soft Skills in Software Engineering Technicians Education. *Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 1946, article no. 012012, doi: 10.1088/1742-6596/1946/1/012012
14. Dubrov, D.V., Kochetkov, M.V., Steklyannikov, V.Yu. (2020). Employer as an Actor of Student-centered Education: Implementation Experience. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 141-152, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-141-152
15. Patil, M.S., Kamerikar, U.A. (2020). Learning by Doing Through Project Based Active Learning Technique. *Journal of Engineering Education Transformations*. Vol. 33, pp. 125-129, doi: 10.16920/jeet/2020/v33i0/150080
16. Tyflopoulos, E., Haskins, C., Steinert, M. (2021). Topology-optimization-based Learning: A Powerful Teaching and Learning Framework under the Prism of the CDIO approach. *Education Sciences*. Vol. 11, no. 7, article no. 348, doi: 10.3390/educsci11070348
17. Julius Fusic, S., Anandh, N., Subbiah, A.N., Bhaven Kumar Jain, D. (2020). Implementation of the CDIO Framework in Engineering Courses to Improve Student-Centered Learning. *Journal of Engineering Education Transformations*. Vol. 35, pp. 19-26, doi: 10.16920/jeet/2022/v35is1/22003
18. Santos Rego, M.A., Mella Núñez, Í., Naval, C., Vázquez Verdera, V. (2021). The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning. *Frontiers in Education*. Vol. 6, article no. 606304, doi: 10.3389/feduc.2021.606304
19. Mtawa, N., Fongwa, S., Wilson-Strydom, M. (2021). Enhancing Graduate Employability Attributes and Capabilities Formation: a Service-learning Approach. *Teaching in Higher Education*. Vol. 26, no. 5, pp. 679-695, doi: 10.1080/13562517.2019.1672150
20. Sutil-Martín, D.L., Javier Otamendi, F. (2021). Soft Skills Training Program Based on Serious Games. *Sustainability (Switzerland)*. Vol. 13, no. 15, article no. 8582, doi: 10.3390/su13158582
21. Pardo-Garcia, C., Barac, M. (2020). Promoting Employability in Higher Education: A Case Study on Boosting Entrepreneurship Skills. *Sustainability (Switzerland)*. Vol. 12, no. 10, article no. 4004, doi: 10.3390/su12104004
22. Boevé, A.J., Meijer, R.R., Beldhuis, H.J.A., Bosker, R.J., Albers, C.J. (2019). On Natural Variation in Grades in Higher Education, and Its Implications for Assessing Effectiveness of Educational Innovations. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Vol. 38, no. 4, pp. 55-66, doi: 10.1111/emip.12283
23. Isaev, A.P., Valueva, L.V., Martynova, E.V., Plotnikov, L.V. (2016). A Tool for Evaluating and Improving the Effectiveness of the Current Educational Process at the University. *Vestnik vysshej sbkoly. Alma mater. = Bulletin of the Higher School. Alma mater*. Vol. 2, pp. 77-83. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25470959> (accessed 03.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

24. Schophuizen, M., Kalz, M. (2020). Educational Innovation Projects in Dutch Higher Education: Bottom-up Contextual Coping to Deal with Organizational Challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 17, no. 1, article no. 36, doi: 10.1186/s41239-020-00197-z
25. Isaev, A.P., Plotnikov, L.V. (2016). "Educational Engineering" in the Context of the Implementation of the CDIO Ideology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (207), pp. 45-52. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/901> (accessed 03.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Isaev, A.P., Plotnikov, L.V., Fomin, N.I. (2017). Technology of Open-Ended Engineering in Training of Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (212), pp. 59-67. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1049/0> (accessed 03.10.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Isaev, A.P., Plotnikov, L.V. (2019). Technology for Training Creative Graduates in Engineering Bachelor's Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 7, pp. 85-93, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-7-85-93
28. Tran, T.B., Phan, T.H. (2022). Development of CDIO-Based Programs from the Teacher Training Perspective. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol. 21, no. 5, pp. 204-219, doi: 10.26803/ijlter.21.5.11
29. Chuchalin, A.I. (2021). Adaptation of the Core CDIO Standards 3.0 to STEM Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 9-21, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-9-21 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 18.10.2022
Accepted for publication 24.01.2023*



Science Index РИНЦ-2021

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,045
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	7,061
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	4,313
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	2,547
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,434
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,295
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,002
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	1,753
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,294
ПЕДАГОГИКА	0,775
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,543
АЛМА МАТЕР	0,116

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАЕТСЯ С 1992 Г.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ

КЛЮЧЕВЫЕ РУБРИКИ

Направления модернизации образования
Философия науки и образования
Социология образования
Педагогика высшей школы
Инженерная педагогика

ИНДЕКСАЦИЯ

РИНЦ
Scopus: Q2 социология
и политические науки,
Q3 образование
Перечень ВАК

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2021: 6,550
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2021: 2,298
Десятилетний индекс Хирша 2021: 57

ПРИЁМ СТАТЕЙ И ПОДПИСКА
vovr.elpub.ru

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА
vovrus@inbox.ru



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (*Committee of Publication Ethics*).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приёма рукописей

К публикации принимаются статьи с учётом профиля и рубрик журнала объёмом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском* языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.ru; 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).

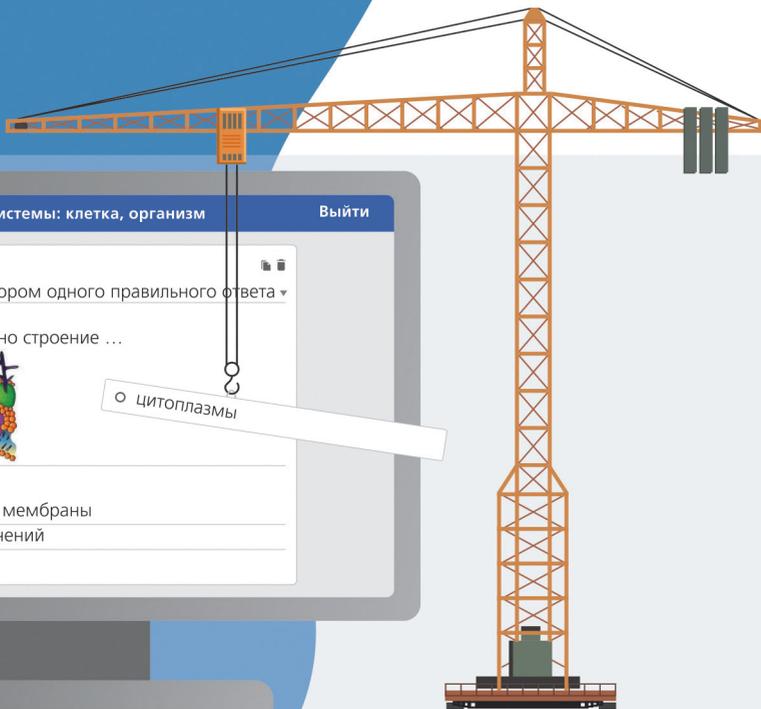
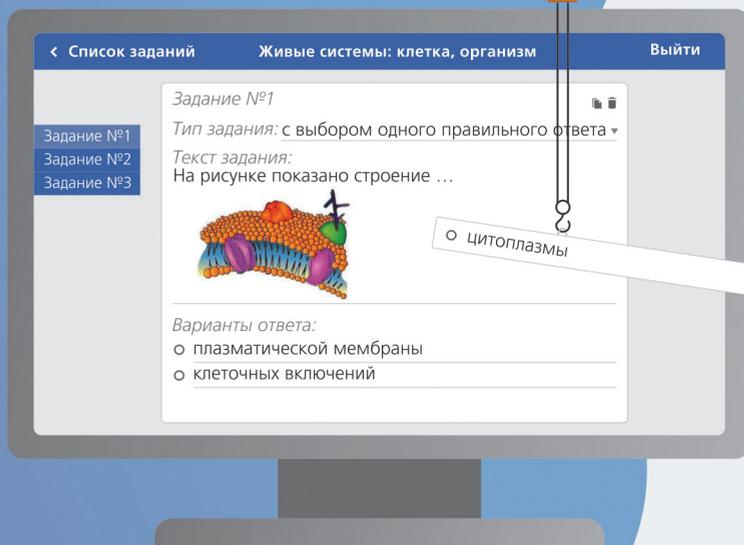
Тест-Конструктор

Помощь образовательным организациям в разработке педагогических измерительных материалов, в том числе и по дисциплинам вариативной части ФГОС.

training.i-exam.ru



НИИ мониторинга
качества образования



Образовательные организации, участвующие в проекте «Интернет-тренажеры в сфере образования» и подключившиеся к модулю, получают возможность:



Импортировать базы портала i-exam.ru



Разрабатывать собственные измерительные материалы



Использовать созданные и импортированные материалы для промежуточной аттестации



Получать статистику по тестированию отдельного студента и группы в целом

Модуль «Тест-Конструктор» позволяет преподавателям проводить контрольное тестирование студентов очно в режиме «Текущий контроль», дистанционно в режиме «Сессия» и получать максимально объективные результаты.

nii.mko@yandex.ru

8 (8362) 64-16-88