

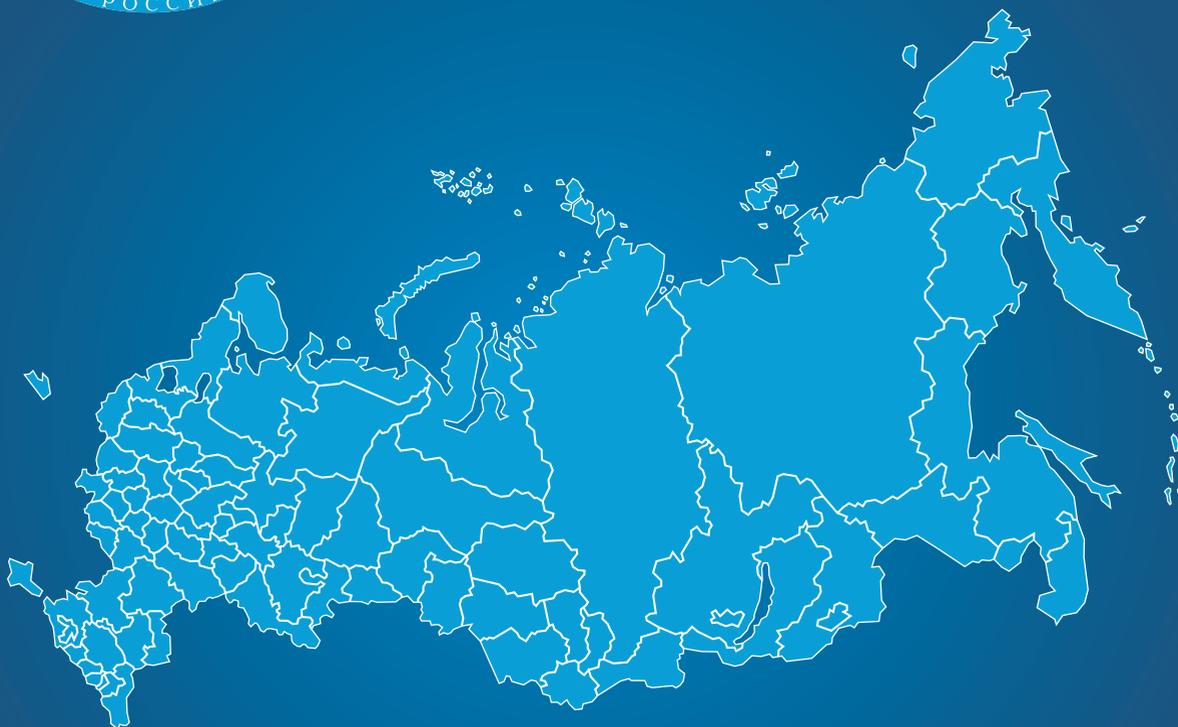
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

3 / 2023

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia





Красноярский государственный
медицинский университет
имени профессора
В.Ф. Войно-Ясенецкого



6

образовательных программ
**Красноярского государственного
медицинского университета имени
профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого**
прошли международную
аккредитацию в Национальном центре
профессионально-общественной
аккредитации.



***Международная аккредитация
элиты российского образования***



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

best-edu.ru

89278886000

аккредитация.рф



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

3 / 2023

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

Содержание

Contents 3

Направления модернизации высшего образования

- ГУСЕВА А.И., КАЛАШНИК В.М., КАМИНСКИЙ В.И.,
КИРЕЕВ С.В. Первый год реализации программы
«Приоритет-2030»: позитивные результаты и проблемные
направления университетов исследовательского трека 9
- ГАЗИЕВА И.А., БУРАШНИКОВА А.А. Компетентный
функциональный профиль преподавателя вуза:
ценностный подход 26
- ДАНИЛАЕВ Д.П., МАЛИВАНОВ Н.Н. Функционал преподавателя
технического вуза: целевые ориентиры 48
- ДОЖДИКОВ А.В., КОРНИЛОВА Е.В. Образовательная миграция
абитуриентов между регионами Российской Федерации
как источник данных для планирования развития системы
высшего образования 67
- ЗИНЕВИЧ О.В., МЕЛЁХИНА Е.А. Высшее образование
для глобального и локального устойчивого развития 84



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:
Н.П. Лябина

Редакторы:
Н.Н. Жильцов
Д.А. Видавская
Э.Ю. Шишкова

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 10.03.2023
Выход в свет 25.03.2023.
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

Социология высшего образования

ПОПОВ Е.А. Академическая культура
студентов в оценках профессоров
классических университетов 103

ПУГАЧ В.Ф. Ещё раз о возрасте
преподавателей в российских вузах:
старые проблемы и новые тенденции 118

ПЕША А.В., ШАВРОВСКАЯ М.Н.,
ЛАПИНА Т.А. Сравнительный анализ
развития предпринимательских
компетенций студентов вузов 134

Интернационализация образования

ATSYOR G.A. Bibliometric Review
of Research on International Students
in Russia. 153



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

GUSEVA, A.I., KALASHNIK, V.M., KAMINSKY, V.I.,
KIREEV, S.V. The first year of the Priority 2030 program
implementation: positive results and problem areas
of research track universities. Pp. 9-25

GAZIEVA, I.A., BURASHNIKOVA, A.A.
Competency Functional Profile of the University
Teacher: Value Approach. Pp. 26-47

DANILAEV D.P., MALIVANOV N.N.
The Labor Intensity of the "Ideal" Teachers' Work:
Targets. Pp. 48-66

DOZHDKOV, A.V., KORNILOVA, E.V.
Educational Migration of Applicants Among Regions
of the Russian Federation as a Data Source for Planning
the Higher Education System Development. Pp. 67-83

ZINEVICH, O.V., MELEKHINA, E.A.
Higher Education for Global and Local Sustainable
Development. Pp. 84-102

Sociology of Higher Education

POPOV, E.A. Academic Culture of Students
in the Assessments of Professors of Classical Universities.
Pp. 103-117

PUGACH, V.F. One More Time about the Age
of Teachers in Russian Universities: Old Problems
and New Trends. Pp. 118-133

PESHA, A.V., SHAVROVSKAYA, M.N.,
LAPINA, T.A. Comparative Analysis of Entrepreneurial
Competencies Development among University Students.
Pp. 134-152

Internationalization of Education

ATSYOR, G.A. Bibliometric Review of Research
on International Students in Russia. Pp. 153-166



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

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

Deputy Editors-in-Chief:
N.P. Lyabina

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editors:
N.N. Zhiltsov
D.A. Vidavskaya
E.Yu. Shishkova

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 Пурдю, 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.

**Первый год реализации программы «Приоритет-2030»:
позитивные результаты и проблемные направления
университетов исследовательского трека**

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-9-25

Гусева Анна Ивановна – д-р тех. наук, профессор кафедры экономики и менеджмента промышленности, SPIN-код: 5610-3412, ORCID: 0000-0002-7236-1257, AIGuseva@mephi.ru

Калашник Вячеслав Михайлович – начальник учебно-организационного отдела факультета повышения квалификации и переподготовки кадров НИЯУ МИФИ, ORCID: 0000-0003-2968-0831, VMKalashnik@mephi.ru

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

Киреев Сергей Васильевич – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Центра мониторинга и рейтинговых исследований, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров, SPIN-код: 1717-0612, ORCID: 0000-0002-3576-2203, SVKireyev@mephi.ru

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия
Адрес: 115409, Москва, Каширское ш., 31

Аннотация. В статье рассмотрены результаты основных видов деятельности групп университетов – участников программы «Приоритет-2030» по направлению «Исследовательское лидерство» (далее – исследовательский трек) на начальном этапе её реализации. Проведён анализ динамики показателей эффективности групп университетов в предшествующем программе периоде (2017–2020 гг.) и первом году её реализации (2021 г.). Отдельное внимание уделено анализу деятельности университетов, являющихся лидерами в исследовательском треке. В ходе комплексного анализа выявлены позитивные результаты, а также некоторые проблемные направления деятельности университетов. Анализ базовых показателей свидетельствует о том, что исследуемые группы университетов по ряду показателей имеют относительно небольшую разницу в достигнутых значениях, при этом по показателям специальной части выявлена безусловная группа лидеров.

Ключевые слова: программа «Приоритет-2030», исследовательское лидерство, метод «сместённого» идеала, показатели деятельности университетов

Для цитирования. Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Первый год реализации программы «Приоритет-2030»: позитивные результаты и проблемные направления университетов исследовательского трека // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №. 3. С. 9–25. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-9-25

The First Year of the Priority 2030 Program Implementation: Positive Results and Problem Areas of Research Track Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-9-25

Anna I. Guseva – Dr. Sci. (Engineering), Professor of the Department of Economics and Management in Industry, SPIN-код: 5610-3412, ORCID: 0000-0002-7236-1257, AIGuseva@mephi.ru

Vlacheslav M. Kalashnik – Head of Educational and Administrative Department of Advanced Training and Staff Retraining Faculty, ORCID: 0000-0003-2968-0831, VMKalashnik@mephi.ru

Vladimir I. Kaminsky – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Head of the Activities and Programme Division of the Executive Office for National Research Nuclear University (MEPhI) Development for 2018-2022 Project, VIKaminski@mephi.ru

Sergey V. Kireev – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Dean of Advanced Training and Staff Retraining Faculty, Director of the Monitoring and Rankings Research Center, SPIN-код: 1717-0612, ORCID: 0000-0002-3576-2203, SVKireyev@mephi.ru

National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russia

Address: 31, Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Abstract. The article considers the results of the main activities of universities – participants' groups of the Priority 2030 program of the «Leadership in Research» track (hereinafter referred to as the research track) at the initial stage of its implementation. An analysis of performance indicators' dynamics for groups of universities in the period preceding the implementation of the program (2017–2020) and the first year of its implementation (2021) was carried out. Special attention is given to the analysis of the activities of universities that are leaders in the research track. As part of the comprehensive analysis, positive results were identified, as well as some problem areas in the activities of universities. An analysis of the basic indicators shows that the researched groups of universities in a number of indicators have a relatively small difference in the achieved values, while the indicators of the special part revealed an unconditional group of leaders.

Keywords: Priority-2030 program, leadership in research, displaced ideal method, university performance indicators

Cite as: Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2023). The first year of the Priority 2030 program implementation: positive results and problem areas of research track universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 9-25, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-9-25 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В 2021 г. впервые в постсоветский период начата реализация самой масштабной по количеству вузов – участников программы развития высшего образования, более 100 вузов стали участниками программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (далее – программа «Приоритет-2030»). Для сравнения, напомним основные стратегические инициативы в области высшего образования за последние 20 лет: конкурс инновационных образовательных программ вузов (начало – 2006 г.) – 57 вузов; проект «Федеральные университеты» (2006 г.) – 10 вузов; проект «Национальные исследовательские университеты» (2008 г.) – 29 вузов; поддержка программ стратегического развития государственных образовательных организаций высшего образования (2011 г.) – 55 вузов; проект «Развитие сети опорных университетов» (2016 г.) – 33 вуза; проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» (2017 г.) – 51 вуз; проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (2013 г.) – 21 вуз [1].

Анализ показывает, что большинство университетов, ставших участниками программы «Приоритет-2030», прошли школу участия в одной или нескольких упомянутых выше программ развития.

Особую роль в повышении конкурентоспособности российского образования сыграл Проект 5-100 [2–5]. Исследователи отмечают такие положительные тенденции Проекта 5-100, как значительный рост показателей научной, образовательной и международной деятельности вузов – участников данного проекта. Так, количество ежегодных публикаций научно-педагогических работников этих университетов, индексируемых в международной базе *Scopus*, увеличилось в 4,2 раза, удельный вклад их публикаций, индексируемых в базе данных *Web of Science*, в общем числе российских публикаций возрос с 17,4% в 2012 г. до 33,3%

в 2019 г. [2]. Во многом благодаря участию в Проекте 5-100 эти университеты стали более привлекательными для талантливых российских и зарубежных абитуриентов. Например, каждый второй победитель российских олимпиад школьников выбрал для поступления вузы, которые участвовали в Проекте 5-100 (2,9 тыс. из 5,6 тыс. чел.); средний балл ЕГЭ у абитуриентов, принятых на бюджетные места, вырос с 76 до 82 баллов за время реализации Проекта; доля иностранных студентов увеличилась в 2,6 раза; доля аспирантов – в 2,4 раза [2]. Наряду с ростом количества публикаций, существенно возросла и их цитируемость [3]. Эти успехи в научно-образовательной и международной деятельности обеспечили трёхкратный рост числа российских университетов в ведущих международных общих (институциональных) рейтингах *ARWU*, *THE* и *QS* (15 университетов в 2012 г. – 51 вуз в 2020 г.) и позволили заметно увеличить их число в топ-100 глобальных предметных рейтингов [2].

Несмотря на значительные положительные результаты Проекта 5-100, некоторые авторы [2; 4; 6] отметили, что концентрация ресурсов в группе ведущих университетов в рамках Проекта 5-100 увеличила разрыв между ними и основной массой вузов в инфраструктурном, материально-техническом и кадровом обеспечении, что, по мнению авторов, не способствовало развитию системы образования в целом. В этом смысле программа «Приоритет-2030», в которой принимает существенно большее число университетов (более чем в 5 раз) по сравнению с Проектом 5-100, во многом преодолевает этот недостаток.

Среди основных целей программы «Приоритет-2030» – обеспечить значительный вклад университетов-участников в достижение национальных целей развития России в период до 2030 г. на основе подготовки квалифицированных кадров по приоритетным направлениям развития, генерации новых научных знаний, технологий и разработок для внедрения в российскую экономику и

социальную сферу, что, безусловно, в современных геополитических условиях является одной из важнейших задач нашей страны.

Обсуждению задач, а также анализу деятельности групп университетов – участников треков «Исследовательское лидерство» и «Территориально-отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030», посвящён ряд работ [1; 7; 8].

Важное значение придаётся вопросам устойчивого развития и факторам, влияющим на деятельность образовательной организации высшего образования. Среди них – наличие инновационного научно-образовательного комплекса университета [9]. Стратегии управления инновациями и интеллектуальной собственностью, формируемые университетами, направлены на обеспечение технологического суверенитета государства, переход экономики на путь масштабного наукоёмкого производства [10; 11]. Одним из перспективных подходов для самооценки зрелости менеджмента образовательной организации является применение модели Европейского фонда управления качеством (*European Foundation for Quality Management – EFQM*) и создание на её основе «инновационной линзы» [12; 13].

Проведённые исследования ряда элементов вузовского развития, таких как усиленное управленческое ядро, расширенная периферия развития, диверсификация базы финансирования, мотивирующая научно-образовательная среда, интегрированная предпринимательская культура, показывают, что они непосредственно влияют на усиление роли вуза как драйвера регионального развития [14; 15].

Реализация программы «Приоритет-2030» должна способствовать решению сложных задач, как появившихся в предыдущие годы, так и возникающих в настоящее время [16–21]. Среди них:

- низкая привлекательность профессии вузовского преподавателя, что приводит к резкому уменьшению численности молодых преподавателей, вымыванию молодёжи из

вузовского сообщества и небольшому приходу в него (сегодня каждый пятый преподаватель высшей школы старше 65 лет [16]);

- уменьшение доли преподавателей, имеющих научные звания и степени, в том числе из-за коронавирусной пандемии (среди профессорско-преподавательского состава (ППС) в вузах удельный вес докторов наук составляет 15,8%, кандидатов наук – 58,1%, профессоров – 10,4%, доцентов – 38,2% [16]);

- интенсификация и бюрократизация академического труда, повышение формальных требований на основе эффективного контракта [16];

- новые требования к научно-образовательной деятельности, необходимость стремления к научному, академическому и управленческому лидерству [17; 18];

- новые требования работодателей к выпускникам вузов в ответ на ключевые вызовы современности и необходимость дальнейшего развития профессиональных компетенций преподавателей для разработки новых образовательных программ и образовательных технологий [19].

В рамках реализации программы «Приоритет-2030» университеты имеют возможность решить эти проблемы за счёт трансформации системы управления университетом, включая разработку и внедрение новых подходов к управлению человеческим капиталом [16; 18], вовлечению преподавателей вуза в реализацию программы в контексте личностно-профессионального развития [20], обеспечению высокого статуса преподавателей-лидеров, демонстрирующих значительные научные достижения и др.

Новые требования к выпускникам вузов со стороны работодателей вызывают дополнительные риски для трудоустройства выпускников, связанные с качеством образования, полученного ими в вузе [21]. Для снижения таких рисков необходимо реализовывать цифровые программы в области дополнительного профессионального образования, активно внедрять новые

форматы обучения, создавать информационные платформы, благодаря которым обучающиеся могут попробовать себя в роли предпринимателя, создать стартап и др. [19]. Также способствуют уменьшению подобных рисков сетевое взаимодействие с ведущими университетами, академическими научными школами, промышленными партнёрами, и создание научных репозиториях [22; 23].

В настоящей статье представлены результаты комплексного исследования деятельности групп университетов – участников исследовательского трека программы «Приоритет-2030» на начальном этапе её реализации. Рассмотрена динамика показателей основных направлений деятельности университетов-участников на предшествующем программе этапе (2017–2020 гг.) и в первом году её реализации (2021 г.). Проведённый анализ позволил выявить как положительные тенденции, так и ряд проблемных вопросов в развитии университетов. Учитывая реалии текущей геополитической ситуации, авторами предложен ряд подходов к корректировке показателей программы «Приоритет-2030». В целом, результаты проведённого анализа могут быть полезны университетам-участникам и кандидатам на вхождение в программу «Приоритет-2030», академическому сообществу, а также государственным органам управления высшего образования.

Целью настоящей работы является исследование деятельности групп университетов – участников исследовательского трека программы «Приоритет-2030» на начальном этапе её реализации для выявления позитивных и проблемных тенденций на основе анализа достигнутых значений показателей эффективности.

Данные и методология проведённого исследования

Для анализа деятельности университетов использовались данные статистической формы № 1 – Мониторинг (Мониторинг по основным направлениям деятельности

образовательной организации высшего образования)¹ и данные оператора программы «Приоритет-2030» федерального государственного автономного научно-исследовательского учреждения «Центр социологических исследований»².

При проведении комплексного исследования деятельности групп университетов были выполнены следующие работы:

- проведён сравнительный анализ университетов по основным видам деятельности (образовательная, научно-исследовательская, развитие персонала, финансовая) на основании показателей базовой части за 2017–2021 гг. четырёх групп университетов: все университеты – участники исследовательского трека; Группа 1 (ВШЭ, ИТМО, МГТУ им. Н.Э. Баумана, МФТИ, НИТУ «МИСиС», НИЯУ МИФИ, СПбПУ, ТГУ, ТПУ, УрФУ); Группа 2 (НГУ, ННГУ, РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Сеченовский университет); Группа 3 (РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, ЮУрГУ, ЮФУ);

- выделена подгруппа университетов-лидеров Группы 1, значения показателей специальной части которых больше медианных значений этой группы (университеты указаны в алфавитном порядке: ИТМО, МФТИ, НИТУ «МИСиС», НИЯУ МИФИ, ТГУ); проведён сравнительный анализ групп университетов по основным направлениям деятельности на основе показателей специальной части трека за 2017–2021 гг.

В настоящем исследовании для сравнительного анализа и агрегации значений разнородных показателей был использован метод «смещённого» идеала. Этот метод применяется в разных предметных областях:

¹ Сайт главного информационно-вычислительного центра МИНОБРНАУКИ РФ. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 30.01.2023).

² Официальный сайт программы Приоритет-2030. URL: <https://www.priority2030.ru/analytics> (для данных за 2017–2020 гг. дата обращения: 12.06.2022; для данных за 2021 г. дата обращения: 30.01.2023).

от оценки интеллектуального капитала компаний мировой урановой отрасли и представления наглядных результатов до анализа деятельности образовательных организаций [1; 24; 25]. В данной работе метод «смещённого» идеала применён следующим образом:

- при агрегировании были выбраны две группы показателей за 2017–2021 гг.: показатели базовой части и показатели специальной части исследовательского трека;
- для каждой анализируемой группы университетов были рассчитаны медианные значения каждого показателя;
- определены максимальные значения для каждого показателя и разность между максимальным значением показателя и его значением для конкретной группы университетов, и проведено нормирование полученных значений. При этом показатели рассматривались как равнозначные;
- агрегированы показатели: найдены координаты «идеальной» точки (принимаемые за 0), соответствующей максимальным значениям каждого показателя в n -мерном пространстве, где n – количество агрегируемых показателей;
- для каждой исследуемой группы университетов вычислено «смещение от идеала» как среднее геометрическое в n -мерном пространстве [1; 7; 25].

Использованный метод обработки данных обеспечивает наглядность итоговых результатов – наилучшими результатами деятельности обладает та группа универси-

тетов, которая имеет наименьшее смещение от «идеальной» точки.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты эффективности реализации программ развития университетов в рамках программы «Приоритет-2030» (также как и отбор участников исследовательского трека) основываются на использовании интегральной оценки – количественные показатели (50%) и качественные показатели (50%, оценка университетов Советом по поддержке программ развития университетов программы «Приоритет-2030»). В настоящей работе проводился анализ количественных показателей университетов-участников.

Система показателей эффективности деятельности университетов состоит из следующих групп показателей: показатели базовой и специальной частей, а также показатели, необходимые для достижения результата.

Показатели эффективности исследовательского трека программы «Приоритет-2030» – базовая часть

В таблице 1 показатели базовой части сгруппированы по видам деятельности: образовательная деятельность (ОД, два показателя); научно-исследовательская деятельность (НИД, два показателя); развитие персонала (РП, один показатель); финансовая деятельность (ФД, один показатель). Все вместе эти шесть показателей формируют базовую часть (БЧ).

На рисунке 1 приведены результаты расчётов базовой части показателей деятельности университетов по методу «смещённого» идеала за 2017–2021 гг. Анализ показывает, что Группа 1 является лидирующей по большинству направлений деятельности (т.е. смещение близко к 0). Наибольшие различия между группами наблюдаются в финансовой и научной деятельности, а наименьшие – в образовательной и кадровой. Начиная с 2020 г. смещение значений показателей Группы 1 в области научно-исследователь-

³ Официальный интернет-портал правовой информации. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации 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». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106230024?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 30.01.2023).

Таблица 1

Показатели исследовательского трека программы «Приоритет-2030» – базовая часть

Table 1

Indicators of the research track of Priority 2030 program – basic part

Название показателя*	Виды деятельности				
	ОД	НИД	РП	ФД	БЧ
P1_б Объём НИОКР на 1 НПП		+			+
P2_б Доля преподавателей в возрасте до 39 лет в общей численности преподавателей			+		+
P3_б Доля студентов бакалавриата, специалитета, магистратуры получивших на бесплатной основе дополнительную квалификацию, в общей численности студентов	+				+
P4_б Доходы университета на 1 НПП				+	+
P5_б Количество обучающихся, получающих профессиональные компетенции, связанных с формированием цифровых навыков использования и освоения новых цифровых технологий	+				+
P6_б Объём затрат на НИР из собственных средств университета на 1 НПП		+			+

* Полное название показателей приведено в методике оценки³.

ской и финансовой видах деятельности стремится к 0, т. е. к «идеальной» точке. В области образовательной деятельности «идеальной» точкой в 2021 г. является значение показателей Группы 3. Участие университетов в программе «Приоритет-2030» обозначило тенденцию к уменьшению смещения значений показателей всех групп университетов, и исследовательского трека в целом. Это означает, что конкуренция среди участников программы «Приоритет-2030» способствует развитию всех университетов, что проявляется и в значениях их показателей.

Проведённый анализ показал, что среди проблем для исследуемых групп университетов по выполнению показателей базовой части можно выделить следующие: для Группы 1 – низкое значение доли молодых преподавателей (показатель P2_б); для Группы 2 – низкие значения трёх показателей: доля молодых преподавателей (P2_б), доля студентов бакалавриата, специалитета, магистратуры получивших на бесплатной основе дополнительную квалификацию, в общей численности студентов (P3_б), объём затрат на НИР из собственных средств университета на 1 НПП (P6_б); для Группы 3 – объём НИОКР на 1 НПП (P1_б) и доходы университета на 1 НПП (P4_б).

В целом, результаты анализа базовых показателей указывают на то, что важными задачами, которые должны решить университеты, являются: существенное увеличение доли молодых преподавателей, в том числе, за счёт создания привлекательных для них условий работы, возможностей научного и карьерного роста, создания научных лабораторий под руководством молодых учёных и др.; обеспечение финансовой устойчивости университетов за счёт диверсификации источников дохода, в первую очередь благодаря развитию НИОКР с реальным сектором экономики и кратного роста объёма затрат на НИР из собственных средств университета. По мнению авторов данной работы, успешно решить эти задачи можно путём глубокой трансформации системы управления университетом в указанных направлениях.

Показатели эффективности исследовательского трека программы «Приоритет-2030» – специальная часть

Рассматриваемые специальные показатели анализируемого трека (Табл. 2) можно разделить по видам деятельности следующим образом: один показатель отнести к образовательной деятельности (ОД), пять – к

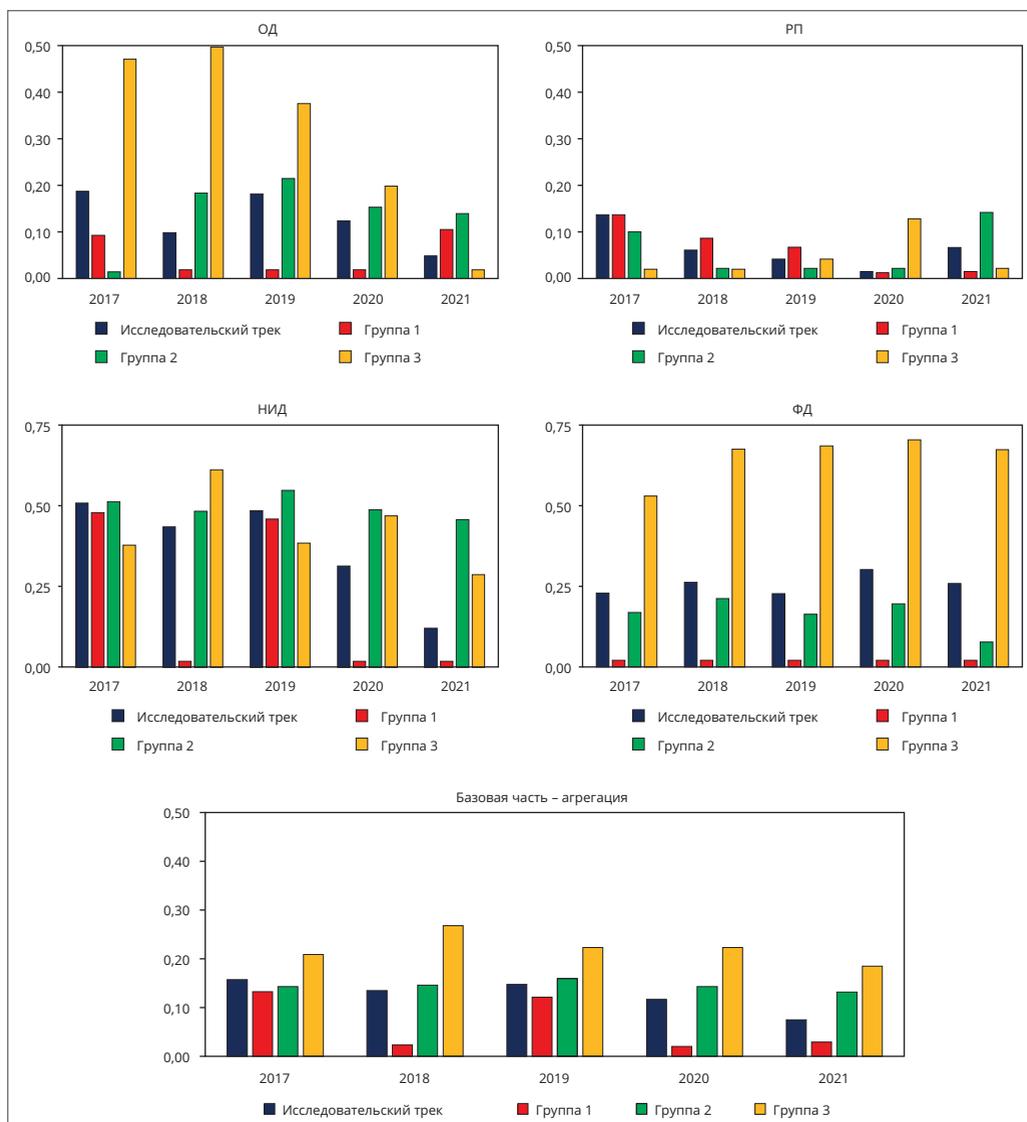


Рис. 1. Сравнительный анализ значений результатов деятельности групп университетов исследовательского трека по методу «смещённого» идеала (базовая часть)

Fig. 1. The comparative analysis of universities activities' results values of research track groups using the Displaced Ideal Method (basic part)

научной и инновационной (НИД), один – к международной (МД), один – к развитию персонала (РП). По совокупности все восемь показателей определяют развитие университетов исследовательского трека (ИТ).

Результаты расчётов специальной части показателей деятельности университетов по

методу «смещённого» идеала (рис. 2) свидетельствуют, что Группа 1 по всем направлениям деятельности и в целом имеет наименьшее смещение от «идеальной» точки, что можно рассматривать как достаточно эффективное планирование и реализацию программ развития этой группы универси-

Таблица 2

Показатели исследовательского трека программы «Приоритет-2030» – специальная часть

Table 2

Indicators of the research track of Priority 2030 program – special part

Показатели, исследовательский трек*	Виды деятельности				
	ОД	НИД	МД	РП	ИТ
P1_c1 Количество публикаций в I и II квартилях в WoS на 1 НПП		+			+
P2_c1 Количество публикаций в I и II квартилях в Scopus на 1 НПП		+			+
P3_c1 Количество высокоцитируемых публикаций в WoS на 1 НПП		+			+
P4_c1 Доля исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследователей				+	+
P5_c1 Объём НИОКР (без учёта государственного задания) на 1 НПП		+			+
P6_c1 Объём доходов от результатов интеллектуальной деятельности на 1 НПП		+			+
P7_c1 Доля магистрантов, аспирантов в общей численности обучающихся	+				+
P8_c1 Доля иностранных магистрантов, аспирантов в общей численности магистрантов и аспирантов			+		+

* Полное название показателей приведено в методике оценки⁴.

тетов. Существенные отклонения показателей от идеала в Группе 2 и Группе 3 можно интерпретировать неоднородным составом университетов в этих группах и различием приоритетов в их программах развития по направлениям деятельности.

Проведённый анализ показал, что Группа 2 больше всего проигрывает лидерам по показателю P8_c1, связанному с долей иностранных магистрантов, аспирантов, а Группа 3, в отличие от показателей базовой части, уступает практически по всем показателям специальной части.

В целом, представленные на *рисунке 2* результаты анализа показателей специальной части говорят о том, что в отличие

от базовых показателей, где университеты всех групп имеют относительно небольшую разницу в значениях ряда показателей, безусловным лидером, существенно превосходящим по всем показателям специальной части, являются университеты Группы 1. Это не случайно, поскольку именно эти показатели характеризуют исследовательский характер университетов. В связи с этим, для того чтобы сохранить свои позиции в исследовательском треке, а тем более улучшить их, университеты Группы 2 и Группы 3 должны провести реальную трансформацию практически всех направлений своей деятельности. Без этого преодолеть имеющийся разрыв с университетами Группы 1 не удастся, он будет только возрастать с учётом большего финансирования университетов Группы 1 из средств программы «Приоритет-2030».

Динамика значений ряда показателей для анализируемых групп университетов в 2017–2021 гг. показывает (*Рис. 3*), что Группа 1 является лидером по показателям специальной части. При этом, как показывает анализ, даже Группа 1 (10 университетов) неоднородна. Так, в ней можно выделить лидирующую подгруппу университетов, у которых значения показателей специальной

⁴ Официальный интернет-портал правовой информации. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации 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». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106230024?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 30.01.2023).

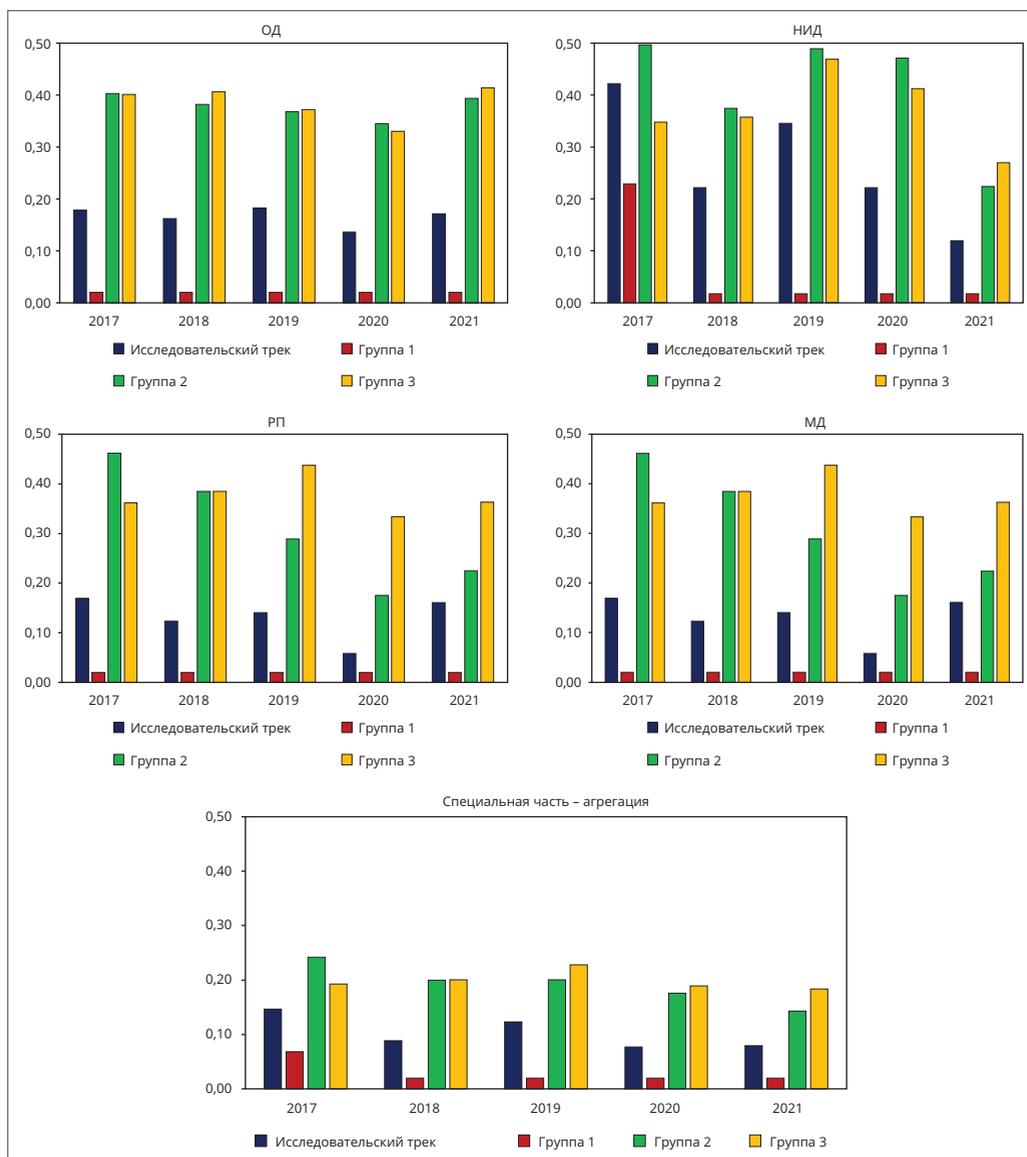


Рис. 2. Сравнительный анализ значений результатов деятельности групп университетов исследовательского трека по методу «смещённого» идеала (специальная часть)

Fig. 2. The comparative analysis of universities activities' results values of research track groups using the Displaced Ideal Method (special part)

части превышают медианные значения показателей Группы 1. В эту подгруппу входят НИЯУ МИФИ, ИТМО, МФТИ, НИТУ МИСиС и ТГУ (университеты указаны в порядке уменьшения числа показателей, превышающих медианные значения).

Сравнение групп показывает, что значения показателя P5_c1, связанного с объёмом НИОКР (без учёта государственного задания) на 1 НПР, для Группы 3 более чем в 4 раза ниже чем у лидирующей подгруппы. А ведь именно объём НИОКР является одним из важнейших

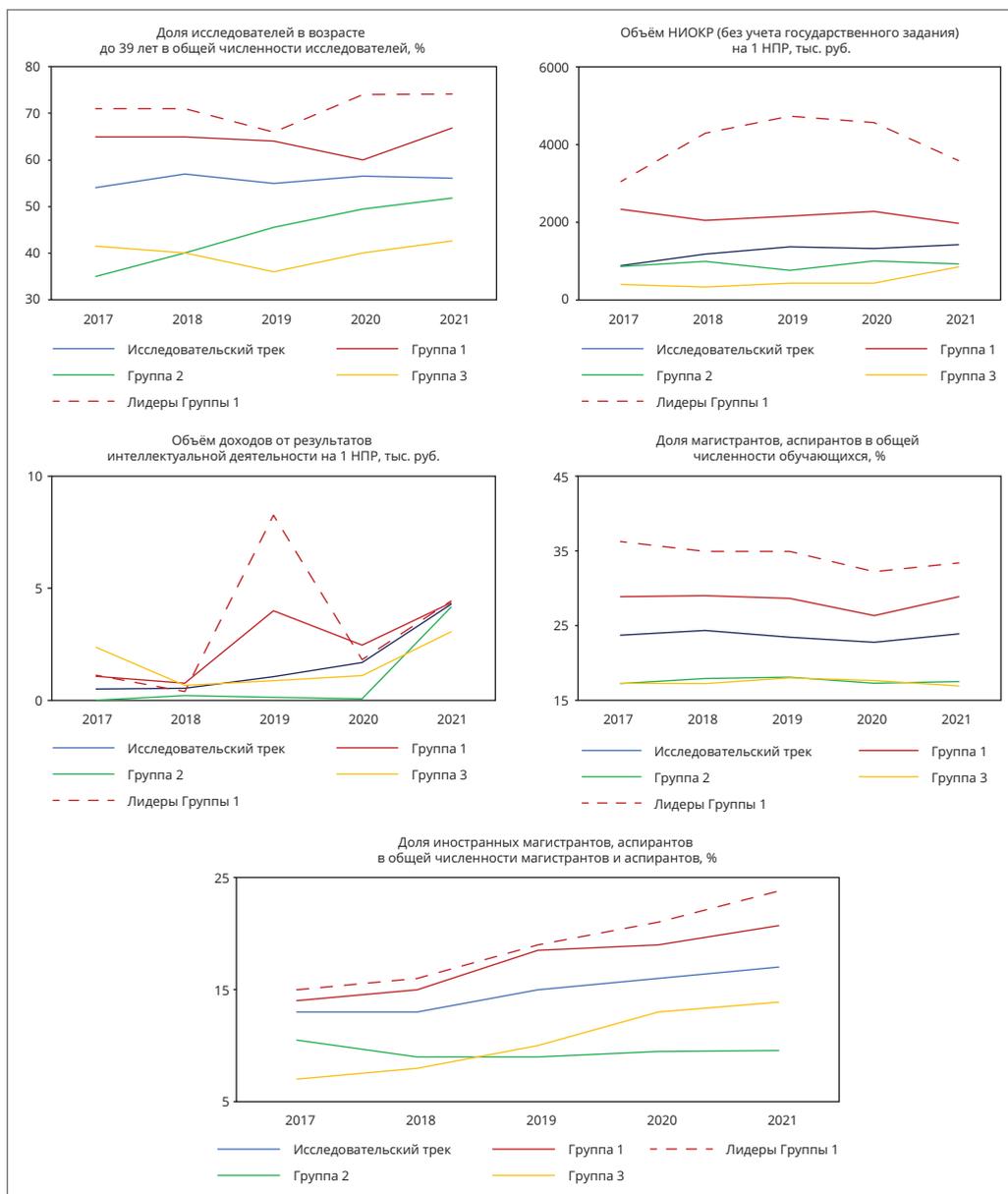


Рис. 3. Динамика изменения специальной части показателей групп университетов и лидеров Группы 1 (медианные значения)

Fig. 3. Dynamics of special part indicators of the research track group and leaders of Group 1 (median values)

показателей успешности исследовательского университета и напрямую влияет на его финансовую устойчивость. Очевидно, что для преодоления такого большого разрыва, руководству университетов Группы 3, а также

части университетов Группы 2 нужно существенно трансформировать научную деятельность в своих университетах.

Важно отметить, что значения показателя, связанного с доходами от результатов

интеллектуальной деятельности (P6_c1), для всех групп университетов примерно одинаковы, но сами значения крайне низки и, безусловно, требуют кратного роста во всех группах университетов. Такое положение характерно для подавляющего числа российских университетов, что требует дополнительных усилий по коммерциализации интеллектуальной собственности не только самих университетов, но и реального сектора экономики России.

Наряду с показателями базовой (шесть показателей) и специальной части (восемь показателей) для университетов исследовательского трека есть ещё два показателя, общих для всех участников программы «Приоритет-2030»: «Численность лиц, прошедших обучение по дополнительным профессиональным программам в образовательной организации высшего образования, в том числе посредством онлайн-курсов» (далее – ПРГ1); «Количество реализованных проектов, в том числе с участием членов консорциума (консорциумов), по каждому из мероприятий программ развития» (далее – ПРГ2). Важно отметить, что неисполнение только этих двух показателей в соответствии с утверждёнными Правилами предоставления гранта программы «Приоритет-2030»⁵ непосредственно приводит к штрафным санкциям в отношении университетов – возврату части гранта в федеральный бюджет.

Проведённый сравнительный анализ медианных значений для ПРГ1 за 2021 г. показывает, что лидируют университеты из Группы 2 (10 490 чел.), далее следуют университеты Группы 1 (6 124 чел.) и Группы 3 (4 347 чел.). Следует отметить, что в планах развития

практически всех университетов исследовательского трека предусмотрен существенный рост значений этого показателя.

Второй показатель ПРГ2 носит в большей степени информационный характер и во многом связан с разными подходами университетов к управлению проектами в рамках реализации своих программ развития. Для сравнения: медианные значения количества реализованных проектов (ПРГ2) находятся в интервале от 25 (Группа 2) до 48 (Группа 3); для лидеров Группы 1 медианное значение реализованных проектов (показатель ПРГ2) – 39.

На основании результатов анализа показателей можно сделать вывод, что большинству университетов исследовательского трека необходимо трансформировать свою научную деятельность для развития инноваций, коммерциализации интеллектуальной собственности, трансфера технологий. Дополнительным мотивирующим фактором для такой трансформации может служить появление нового показателя в программе «Приоритет-2030», например, учитывающего количество разработанных университетом технологий с учётом уровня их готовности к внедрению.

Поскольку важной характеристикой научно-исследовательской деятельности любого университета является его публикационная активность, то, по мнению авторов настоящей статьи, необходимо сохранить в том или ином виде соответствующие показатели. Отметим, что в настоящее время из-за отсутствия доступа к базам данных Scopus и Web of Science в силу введённых санкций такие показатели (P1_c1, P2_c1 и P3_c1) носят только информационный характер и не учитываются при оценке деятельности университетов.

Заключение

В работе проведён анализ показателей программы «Приоритет-2030» для групп университетов – участников исследовательского трека по основным видам деятельности в начальный период её реализации. Ис-

⁵ Официальный интернет-портал правовой информации. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202105210040?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 30.01.2023).

следована динамика показателей этих групп университетов за 2017–2021 гг. Выявлены первые позитивные результаты реализации программ развития университетов, а также некоторые проблемные аспекты их деятельности. Установлено, что в отличие от базовых показателей, где все группы университетов имеют относительно небольшую разницу в достигнутых значениях по ряду показателей, безусловным лидером по показателям специальной части, характеризующим именно исследовательскую деятельность, являются университеты Группы 1. В связи с этим университеты Группы 2 и Группы 3 должны провести глубинную трансформацию системы управления университетом, в первую очередь своей научно-исследовательской деятельности.

Для повышения эффективности реализации программы «Приоритет-2030» необходимо учитывать внешние вызовы, которые появились в последнее время. Это требует внесения изменений в программы развития университетов, корректировки ряда показателей программы «Приоритет-2030», направленных на получение новых прорывных научных результатов, технологий, которые достаточно быстро могут быть внедрены в промышленное производство, национальную оборону и др.

Литература

1. *Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В.* Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 42–58. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58
2. *Герцик Ю.Г., Московкин В.М.* Повышение конкурентоспособности российских вузов и роль государственных программ в развитии высшего образования // Экономика науки. 2021. Т. 7. № 1. С. 39–50. DOI: 10.22394/2410-132X-2021-7-1-39-50
3. *Сандлер Д.Г., Гладышев Д.А.* Структурные, экономические и образовательные факторы научной результативности российских университетов // Вопросы управления. 2021. № 3. С. 107–120. DOI: 10.22394/2304-3369-2021-3-107-120
4. *Молитвин М.Н., Суязов В.В.* Программы стратегического академического лидерства в России: прошлое и будущее // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2021. Т. 20. № 3. С. 432–452. DOI: 10.21638/11701/spbu08.2021.307
5. *Серебряков А.А.* Обзор программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3. № 3. С. 236–241. DOI: 10.19181/smp.2021.3.3.12
6. *Петров А.М.* Развитие высшего образования России: Проект «5-100» и программа «Приоритет-2030» // Сб. статей III Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные вопросы экономики, управления и образования». Пенза, 2022. С. 361–367. EDN: NXVMXQ.
7. *Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В.* Анализ деятельности групп университетов трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28
8. *Петров А.М.* Драйвер развития экономики России в условиях современных вызовов: научно-технологический прогресс // Сб. статей VIII Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». Пенза, 2022. С. 117–127. EDN: BJQTRN.
9. *Харламова Е.Е., Шуляк А.В.* Теория и методология устойчивого развития образовательной организации высшего образования // Социальные и экономические системы. 2022. Т. 26. № 2. С. 152–169. EDN: XBLEAD.
10. *Яковлев К.О.* Выбор стратегий управления интеллектуальной собственности в высших учебных заведениях. Анализ стратегий // Материалы VI научно-практической конференции с международным участием «Научные диалоги в эпоху инновационных преобразований общества». Саратов, 2022. С. 120–125. EDN: RMUPIH.
11. *Рогалев Н.Д., Белоусов С.В., Русаков И.Л., Сафонов А.А.* Трёхуровневая система планирования и организационной диагностики на основе моделей зрелости в НИУ «МЭИ» //

- Стандарты и качество. 2022. № 5. С. 96–101. DOI: 10.35400/0038-9692-2022-5-65-22
12. *Рогалев Н.Д., Белоусов С.В., Комаров И.И., Русаков И.А., Сафонов А.А.* Модель инновационной «линзы» в Национальном исследовательском университете «МЭИ» // Стандарты и качество. 2022. № 12. С. 78–82. DOI: 10.35400/0038-9692-2022-12-272-22
 13. *Казин Ф.А., Кондратьев А.В.* Развитие концепции предпринимательского университета в вузах России. Новый инструментарий оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 1. С. 18–41. DOI: 10.15826/umpra.2022.01.002
 14. *Штыкно Д.А., Кулапов М.Н., Масленников В.В., Калинин И.А., Карасев П.А.* Трансформация структуры университета в аспекте участия в программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2022. Т. 19. № 3 (123). С. 145–157. DOI: 10.21686/2413-2829-2022-3-145-157
 15. *Веретенцева А.В., Моисеенко Е.И.* Программа «Приоритет-2030» в контексте социально-экономического развития региона // Сб. науч. статей 14-й Всероссийской молодёжной научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы бухгалтерского учёта, анализа и аудита»: отв. ред. Е.А. Бессонова. Курск, 2022. С. 40–43. EDN: ALBUBN.
 16. *Амбарова П.А., Зборовский Г.Е.* Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 59–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71
 17. *Обчаров А.О., Обчарова Т.Н.* Лидерство в науке и научное лидерство: коммуникативный контекст // Тезисы X международной научно-практической конференции «Философия и культура информационного общества». Санкт-Петербург, 2022. С. 112–114. EDN: GDACMF.
 18. *Воденко К.В.* Академическое лидерство в контексте развития транспрофессиональной идентичности в условиях цифровизации и регионализации // Социальные и гуманитарные знания. 2022. Т. 8. № 3. С. 300–309. DOI: 10.18255/2412-6519-2022-3-300-309
 19. *Томских А.А., Старостина С.Е., Протасова С.В.* Приоритет-2030: от универсальных компетенций к профессиональному успеху // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17. № 2. С. 39–47. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-2-39-47
 20. *Рябинина М.В.* Вовлечение преподавателей вуза в реализацию программы «Приоритет-2030» как фактор их личностно-профессионального развития // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. № 1. С. 44–46. DOI: 10.37882/2500-3682.2022.01.10
 21. *Кетоева Н.А., Киселева М.А., Драницына В.К.* Классификация рисков в образовательной деятельности высших учебных заведений, участвующих в проекте «Приоритет-2030» // Вестник Сургутского государственного университета. 2022. Т. 37. № 3. С. 6–15. DOI: 10.34822/2312-3419-2022-3-6-15
 22. *Мефцалова С.А., Цыбакова О.В.* Инновационные проекты России: особенности реализации государственной программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» // Вестник ОрелГИЭТ. 2022. Т. 59. № 1. С. 214–217. DOI: 10.36683/2076-5347-2022-1-59-214-217
 23. *Стукалова А.А.* Функциональные возможности репозитория вузов – участников программы «Приоритет-2030» // Труды ГПНТБ СО РАН. 2022. Т. 14. № 2. С. 36–47. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-2-36-47
 24. *Зайцева Е.Г., Киреев С.В.* Применение метода анализа иерархий Саати для оценки интеллектуального капитала компании // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 272. EDN: PWBAOR.
 25. *Guseva A.I., Kalashnik V.M., Kaminskii V.I., Kireev S.V.* Key Performance Indicators of Russian Universities for 2015-2018: Dataset and Benchmarking Data // Data in Brief. 2022. Vol. 40: 107695, doi: 10.1016/j.dib.2021.107695

Благодарность. Данное исследование было выполнено при поддержке Программы развития НИЯУ МИФИ в рамках программы «Приоритет-2030».

*Статья поступила в редакцию 31.01.2022
Принята к публикации 21.02.2023*

References:

1. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2022). Research Leadership of “Priority 2030” Program: Success Factors. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 42-58, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Gertsik, Yu.G., Moskovkin, V.M. (2021). Improving the Competitiveness of Russian Universities and the Role of State Programs in the Development of Higher Education. *Ekonomika nauki = The Economics of Science*. Vol. 7, no. 1, pp. 39-50, doi: <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2021-7-1-39-50> (In Russ.).
3. Sandler, D.G., Gladyshev, D.A. (2021). Structural, Economic and Educational Factors of Scientific Efficiency of Russian Universities. *Voprosy upravleniya = Management Issues*. no. 3, pp. 107-120, doi: 10.22394/2304-3369-2021-3-107-120 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Molitvin, M.N., Suyazov, V.V. (2021.). Strategic Academic Leadership Programs in Russia: Past and Future. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment = Vestnik of Saint Petersburg University. Management*. Vol. 20, no. 3, pp. 432-452, doi: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2021.307> (In Russ.).
5. Serebriakov, A.A. (2021). Overview of the Priority 2030 Strategic Academic Leadership Program. *Upravlenie naukoj: teorija i praktika = Science Management: Theory and Practice*. Vol. 3, no. 3, pp. 236-241, doi: 10.19181/smt.2021.3.3.12 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Petrov, A.M. (2022). [Development of Higher Education in Russia: «Project 5-100» and «Priority-2030»]. In: Gerasimov, B.N. (Eds). *Teoreticheskie i prikladnye voprosy jekonomiki, upravlenija i obrazovanija. Sbornik statej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Theoretical and Applied Issues of Economics, Management and Education. Proc. of the III International Scientific and Practical Conference]. Penza: Penza State Agrarian University, pp. 361-367. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49246552_96569192.pdf (accessed 05.10.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
7. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2022). Analysis of Performance of University Groups Belonging to “Leadership in the Region and/or Industry” Track of “Priority 2030” Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Petrov, A.M. (2022). [The Driver of Russia’s Economic Development in the Conditions of Modern Calls: S&T Progress]. In: *Aktual’nye problemy gumanitarnyh i obshhestvennyh nauk. sbornik statej VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Actual Problems of the Humanities and Social Sciences: Proc. of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference, Sept. 13-14, 2022]. Penza: Penza State Agrarian University, pp. 117-127. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49520229_64000222.pdf (accessed 05.10.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
9. Kharlamova, E.E., Shulyak, A.V. (2022). Theory and Methodology of Sustainability of Educational Organizations of Higher Education. *Social’nye i jekonomicheskie sistemy = Social And Economic Systems*. Vol. 26, no. 2, pp. 152-169. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_48069074_85330178.pdf (accessed 05.10.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
10. Iakovlev, K.O. (2022). [Choice of Intellectual Property Management Strategies in Higher Education Institutions. Strategy Analysis]. In: *Nauchnye dialogi v jepobu innovacionnyh preobrazovanij obshhestva. Materialy VI nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. institut nauchnyh issledovanij i razvitija professional’nyh kompetencij* [Scientific Dialogues in the Age of Innovative Transformations of Society. Proc. of the VI Scientific-Practical Conference with Intern. Participation]. Saratov: Institute for Scientific Research and Development of Professional Competences, pp. 120-125. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49233781_75589425.pdf (accessed 05.10.2022) (In Russ.).

11. Rogalev, N.D., Belousov, S.V., Rusakov, I.L., Safonov, A.A. (2022). Three-level System of Planning and Organizational Diagnostics Based on Maturity Models in NRU MPEI. *Standarty i kachestvo = Standards and Quality*. No. 5, pp. 96-101, doi: 10.35400/0038-9692-2022-5-65-22 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Rogalev, N.D., Belousov, S.V., Komarov I.I., Rusakov, I.L. (2022). Model of an Innovative “Lens” at the National Research University MPEI. *Standarty i kachestvo = Standards and Quality*. No. 12, pp. 78-82, doi: 10.35400/0038-9692-2022-12-272-22 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Kazin, P.A., Kondratev, A.V. (2022). The Development of the Concept of an Entrepreneurial University in Russian Higher Educational Establishments: New Method of Evaluation. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 1, pp. 18-41, doi: 10.15826/umpa.2022.01.002. (In Russ.).
14. Shtykhno, D.A., Kulapov, M.N., Maslennikov, V.V., Kalinina, I.A., Karasev, P.A. (2022). Transformation of University Structure in the Aspect of Participation in the Program of Strategic Academic Leadership “Priority-2030”. *Vestnik Rossijskogo jekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plebanova = Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*. Vol. 19, no. 3 (123), pp. 145-157, doi: <https://doi.org/10.21686/2413-2829-2022-3-145-157> (In Russ., abstract in Eng.).
15. Veretentseva, A.V., Moiseenko, E.I. (2022). [The Program “Priority-2030” in the Context of the Socio-Economic Development of the Region]. In: Bessonova, E.A. (Eds). *Aktual'nye problemy buhgalterskogo ucheta, analiza i audita. Sbornik nauchnyh statej XIV Vserossijskoj molodezbnnoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Actual Problems of Accounting, Analysis and Audit: Proc. of the 14th All-Russian Youth Scientific and Practical Conference with Intern. Participation, May 26, 2022]. Kursk: Southwestern State University, pp. 40-43. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49187536_99105660.pdf (accessed 05.10.2022) (In Russ.).
16. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2022). Scientific and Pedagogical Community in Russian Universities in the Context of the Program “Priority-2030” Implementation: Problems and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 59–71, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Ovcharov, A.O., Ovcharova, T.N. (2022). [Leadership in Science and Scientific Leadership: a Communicative Context]. In: *Filosofija i kul'tura informacionnogo obshestva. Desjataja mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija* [Philosophy and Culture of the Information Society: X Int. Sci. and Pract. Conf., Nov. 17–19, 2022]. Saint Petersburg: St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, pp. 112-114. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49915804_10844247.pdf (accessed 05.10.2022) (In Russ.).
18. Vodenko, K.V. (2022). Academic Leadership in the Context of the Development of Transprofessional Identity in the Conditions of Digitalization and Regionalization. *Social'nye i gumanitarnye znanija* [Social and Humanitarian Knowledge]. Vol. 8, No. 3, pp. 300-309, doi: 10.18255/2412-6519-2022-3-300-309 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Tomskih, A.A., Starostina, S.E., Protasova, S.V. (2022). Priority 2030: from Universal Competencies to Professional Success. *Uchjonye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta = Scholarly Notes of Transbaikal State University*. Vol. 17, no. 2, pp. 39-47, doi: 10.21209/2658-7114-2022-17-2-39-47 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Rjabinina, M.V. (2022). Participation of Academic Staff in the Program “Priority 2030” for Their Personal and Professional Development. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Poznanie = Modern Science: Actual Problems of Theory & Practice. Series: Cognition*. No. 1, pp. 44-46, doi: 10.37882/2500-3682.2022.01.10 (In Russ., abstract in Eng.).

21. Ketoeva, N.L., Kiseleva, M.A., Dranitsyna, V.K. (2022). Classification of Risks in Educational Activities of Higher Educational Institutions Participating in the Priority-2030 Project. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo universiteta = Surgut State University Journal*. Vol. 37, no. 3, pp. 6-15, doi: 10.34822/2312-3419-2022-3-6-15 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Mercialova, S.L., Cybakova, O.V. (2022). Innovative Projects of Russia: Implementation Features of the State Program of Strategic Academic Leadership Priority 2030. *Vestnik OrelGIJeT [Vestnik OrelGIET]*. Vol. 59, no. 1, pp. 214-217, doi: 10.36683/2076-5347-2022-1-59-214-217 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Stukalova, A.A. (2022). Functional Capabilities of Higher Education Institutions' Repositories – Members of the Program «PRIORITY-2030». *Trudy GPNTB SO RAN = Proceedings of SPSTL SB RAS*. Vol. 14, no. 2, pp. 36-47, doi: 10.20913/2618-7515-2022-2-36-47 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Zaitseva, E.G., Kireev, S.V. (2013). Hierarchy Analysis Method by Saaty for Estimation of Intellectual Capital of the Company. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 1, p. 272. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18829207_88858163.pdf (accessed 05.10.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
25. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminskii, V.I., Kireev, S.V. (2022). Key Performance Indicators of Russian Universities for 2015-2018: Dataset and Benchmarking Data. *Data in Brief*. Vol. 40: 107695, doi: 10.1016/j.dib.2021.107695

Acknowledgements. This research was carried out with the support of MEPHI development program in frames of the Priority 2030 program.

The paper was submitted 31.01.2023

Accepted for publication 21.02.2023



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
ALMA MATER	0,116

Компетентностный функциональный профиль преподавателя вуза: ценностный подход

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47

Газиева Инна Александровна – канд. социол. наук, доцент, директор Центра общеакадемических образовательных инициатив Института организационного развития и стратегических инициатив РАНХиГС, SPIN-code: 0645-2023, ORCID: 0000-0002-0778-7171, gazieva-ia@ranepa.ru

Бурашникова Анна Александровна – менеджер Центра общеакадемических образовательных инициатив Института организационного развития и стратегических инициатив РАНХиГС, SPIN-code: 6858-1555, ORCID: 0000-0003-2606-3897, burashnikova-aa@ranepa.ru

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

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

Аннотация. В статье представлен результат оценки и развития профессионального мастерства преподавателя, включающего компетенции, оказывающие существенное влияние на качество его педагогической и научной деятельности. Особое место отводится выделению различных уровней компетентностного профиля: функционального (компетенции, необходимые преподавателям для выработки и распространения практик научно-исследовательской, инновационной и образовательной деятельности) и ценностного (компетенции, приобретаемые и развиваемые у преподавателя под влиянием стимулирующей профессиональной среды и ценностей корпоративной культуры профессионального сообщества и вуза). Эмпирической базой статьи являются результаты проведения серии фокус-групп и стратегических сессий с представителями профессорско-преподавательского состава, сотрудниками административного блока и студентами, отражающие особенности восприятия «профессионального мастерства преподавателя» как определяющей категории качественного педагогического процесса в высшей школе.

Ключевые слова: компетенции, ценности, высшее образование, профессиональное развитие, образовательные технологии, оценивание

Для цитирования: Газиева И.А., Бурашникова А.А. Компетентностный функциональный профиль преподавателя вуза: ценностный подход // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 26–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47

Competency Functional Profile of the University Teacher: Value Approach

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47

Inna A. Gazieva – Can. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Director of the Center for All-Academic Educational Initiatives at the Institute for Organizational Development and Strategic Initiatives, SPIN-code: 0645-2023, ORCID: 0000-0002-0778-7171, gazieva-ia@ranepa.ru

Anna A. Burashnikova – Manager of the Center for All-Academic Educational Initiatives at the Institute for Organizational Development and Strategic Initiatives, SPIN-code: 6858-1555, ORCID: 0000-0003-2606-3897, burashnikova-aa@ranepa.ru

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia.

Address: 82 Vernadsky ave., Moscow, 119571, Russia.

Abstract. The article presents the result of developing the model of the competence profile of a teacher as the basis for the system of revealing, assessing and developing professional skills of a teacher, including competences, which have a significant impact on the quality of pedagogical and scientific work of a teacher. The emphasis is put on different levels of competence profile: functional (competencies necessary for teachers to develop and disseminate research, innovation, and educational practices) and value (competencies acquired and developed by a teacher under the influence of stimulating professional environment and values of corporate culture of professional community and HEI). The empirical basis of the article is the results of a series of focus groups and strategy sessions with teaching and administrative staff and students reflecting the peculiarities of perception of “professional mastery of a teacher” perception as a defining category of quality pedagogical process in higher education.

Keywords: competencies, values, higher education, professional development, educational technologies, assessment

Cite as: Gazieva, I.A., Burashnikova, A.A. (2023). Competency Functional Profile of the University Teacher: Value Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 26-47, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В силу активного роста конкуренции на рынке образовательных услуг вузы находятся в постоянном поиске и развитии точек роста и превосходства. Одним из важнейших направлений развития современных образовательных организаций является повышение уровня профессионализма профессорско-преподавательского состава. Многие вузы сегодня уделяют этому направлению своего развития пристальное внимание, ведь высококачественное образование есть отражение уровня профессионализма преподавательского

состава вуза, в основе которого – эффективное преподавание, ориентированное на тщательное и постоянное усвоение студентами знаний и социальных ценностей, формирование навыков и готовности их реализовать в практической сфере. Сложно переоценить вклад преподавателей высшей школы в формирование профессиональных сообществ во всех сферах общественного производства. Кроме того, профессиональный преподаватель не только создаёт и вдохновляет будущего специалиста, но и является ориентиром для своих более молодых и менее опытных коллег.

Очевидно, что постоянное повышение качества преподавания и, как следствие, качества сформированных у студентов компетенций должно быть чётко спланировано, технологически проработано и внедрено в повседневную вузовскую практику. Наиболее эффективным подходом к повышению качества университетского образования в соответствии с процессом, который формирует ценности, стимулирует прогресс и динамично совершенствуется, является постоянное повышение уровня сформированности компетенций преподавателей университета. Сегодня образовательные возможности преподавателя часто ограничиваются прохождением профессиональной переподготовки по специальности «Преподаватель высшей школы» или обязательным повышением квалификации по трём направлениям: инклюзия, молодёжная политика и система дистанционного обучения¹, в то время как современный эффективный преподаватель вуза нуждается в формировании и развитии целого ряда компетенций, которые остаются за пределами обязательных для преподавателя высшей школы образовательных программ [1].

Кроме того, формирование образовательной траектории развития чаще всего ложится на плечи самого преподавателя и выстраивается интуитивно, с опорой на собственные возможности и ощутимые потребности, зачастую без учёта запроса образовательной среды. В этой связи необходимыми являются разработка и внедрение *системы эффективного управления профессиональным развитием преподавателя вуза, предполагающей построение индивидуальной траектории личностного и профессионального развития, в основе которой лежит компетентностный функциональный профиль преподавателя высшей школы как эталонный ориентир формирования высокопрофессионального преподавательского корпуса вуза.*

¹ Требование аккредитационного мониторинга Рособнадзора.

На сегодняшний день существует целый ряд отечественных разработок компетентностного профиля [2–8], которые при всех своих методологических достоинствах имеют выраженную отраслевую специфику при менее выраженной функциональной профессиональной специфике преподавателя, что существенно ограничивает возможности их широкого применения в вузовской среде. Кроме того, ни одна из существующих моделей не имеет в своём основании ценностного подхода, что сужает мотивационные возможности дальнейшего использования профиля. В этой связи важной актуальной задачей является разработка универсального компетентностного функционального профиля преподавателя высшей школы, который может быть использован в диагностике педагогического мастерства, а в дальнейшем – в выстраивании индивидуального профессионального трека развития преподавателя вуза любой отраслевой направленности. Авторами данной статьи в рамках государственной программы поддержки университетов «Приоритет 2030» был проведён ряд исследований, совокупным итогом которых стал *компетентностный функциональный профиль преподавателя высшей школы*, результатам разработки которого и посвящена данная статья.

В контексте данной работы, *компетентностный функциональный профиль преподавателя* (далее: профиль) представляет собой набор ключевых компетенций, необходимых преподавателям вуза для того, чтобы вырабатывать и распространять лучшие практики научно-исследовательской, инновационной и образовательной деятельности, а также формировать у выпускников вуза навыки и умения, необходимые для их успеха как на современном рынке труда, так и в будущем, в условиях стремительного научно-технологического прогресса.

Обзор литературы

Современная система высшего образования требует от вузов постоянных изменений:

расширения спектра основных и дополнительных образовательных услуг; поиска новых образовательных форматов; обновления содержания понятий «обучение» и «воспитание»; обеспечения достойного уровня конкурентоспособности в условиях появления новых акторов образовательного процесса. Одним из основных запросов к педагогическому и научному сообществам является постоянное повышение качества высшего образования, которое можно трактовать как такой этап образования, который позволяет личности удовлетворить потребность в интеллектуальном совершенствовании. В удовлетворении этой потребности ключевая роль отводится компетентному и квалифицированному профессорско-педагогическому составу (ППС) [8; 9], к которому предъявляются высокие требования. Современный преподаватель должен быть профессионалом и как специалист в своей узкой научно-профессиональной области, и как методолог, ответственный за соответствие учебного процесса задачам вуза, а также соответствие уровня квалификации выпускников требованиям рынка, и как педагог, нуждающийся в постоянном обновлении, пополнении и совершенствовании педагогических знаний [10; 11].

В научной литературе представлены многочисленные подходы к описанию и построению такой системы комплексной оценки преподавателя высшей школы, которая бы позволила объективно оценивать всю сложную совокупность профессиональных достижений преподавателя. Такие универсальные методики при внедрении их в систему оценки качества вуза позволили бы решить локальные задачи совершенствования кадровой политики как в части найма новых преподавателей, так и в вопросах внедрения элементов сквозной оценки деятельности штатных преподавателей [12–14]. К таким задачам можно отнести: разработку системы дополнительного профессионального образования [15; 16] и повышения квалификации преподавателей [17–19], разработку профессиональных стандартов ППС (например, Професси-

ональные стандарты ППС Северо-восточного федерального университета), разработку системы сертификации квалификации ППС [20], повышение обоснованности разработки планов развития (отдельных преподавателей, кафедр, научных подразделений и т. д.) и др. Все представленные задачи направлены на достижение ключевой цели – повышение конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг [21] и, как частность, повышение качества образования [22].

Система оценки преподавателей высшей школы в настоящее время преимущественно основана на деятельностном подходе, позволяющем оценивать эффективность преподавателя в количественных показателях (количество публикаций, монографий, учебников; количество проведённых внеаудиторных занятий; количество полученных грантов, зарегистрированных РИДов (результатов интеллектуальной деятельности) и т. д.). Такая система оценки закреплена законодательно² и позволяет получить представление о качестве работы всех представителей профессорско-преподавательского состава и каждого преподавателя в отдельности. При этом необходимо учитывать, что полученные в рамках такой системы оценки эффективности данные универсальны, вне зависимости от профиля вуза и цели их предоставления. Однако методики сбора формальных количественных результатов деятельности преподавателя не учитывают множество факторов, оказывающих существенное влияние на качество этих результатов: личностные особенности, ценности, мотивация, опыт занятия тем или иным видом деятельности (научная, методическая, преподавательская и т. д.), аудиторная нагрузка и др. Все эти особенности учитываются авторами при разработке методик оценки

² Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) “Об образовании в Российской Федерации” Статья 49. Аттестация педагогических работников. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 15.01.2023).

на основе компетентностного подхода, позволяющих получить представление о преподавателе как о личности и субъекте образовательного процесса [23; 24], чей уровень развития оказывает существенное влияние на результат и процесс обучения и может быть описан в терминах компетенций.

Компетентностный подход к разработке системы оценки профессиональной деятельности преподавателя позволяет выявить личностные особенности преподавателя, не поддающиеся фиксации в качестве материальных результатов, оценить его, преподавателя, во всём многообразии профессиональных проявлений [25]. В основе такого подхода могут лежать: «образ идеального преподавателя» [26] и понятие профессиональной успешности [27]; желаемая ролевая модель [28; 29]; профессиональный стандарт как система минимальных требований к преподавателю [30]; компетентностно-ориентированная модель, учитывающая процесс накопления и формирования компетенций [31; 32].

Несмотря на многообразие базисных категорий, большинство исследователей ориентируются на модель компетенций как гибкую систему взаимосвязанных и взаимозависимых практических навыков и мотиваций. Такая модель может рассматриваться как модульный конструкт, состоящий из оптимального количества компетенций, разнообразие и направленность которых позволяет учитывать особенности образовательных систем, профильных направлений учебных заведений и иных факторов. Однако с большой долей достоверности можно утверждать, что ядро большинства компетентностных моделей, вне зависимости от национальной принадлежности, включает компетенции педагогического, коммуникативного и управленческого блоков [30; 33–36]. Помимо перечисленных, компетентностная модель преподавателя может опционально включать конфликтологическую [37] и методическую [38] компетентности, а также комплекс цифровых компетенций, интерес к которым

значительно возрос в последнее десятилетие [39–44]. Кроме того, в научной литературе авторами обнаружены многочисленные попытки провести ранжирование компетенций преподавателя по различным основаниям, в число которых может входить роль преподавателя в системе образования и соответствующий этой роли функционал.

Попыткой создать систему оценки преподавателя, гармонично учитывающей особенности одновременно деятельностного и компетентностного подходов, можно считать разработку профессионального стандарта преподавателя, итоговая версия которого была разработана Федеральным институтом развития образования (ФИРО). Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» начал действовать с 1 января 2017 г.³, но уже в 2020 г. был отменён⁴. Внедрение профстандарта отвечало задачам перехода системы образования к инновационной модели и наделения преподавателя функцией носителя инноваций [45]. Профстандарт содержал квалификационные требования, описание трудовых функций, требования к необходимым знаниям и умениям. Необходимо отметить, что профстандарт не содержал описания компетенций, что существенно затрудняло возможность целенаправленного планирования профессионального развития преподавателей. В сравнении с моделью компетенций профессиональный стандарт является более тяжеловесной формой закрепления ключевых требований и стандартов руководства, сложным по структуре исполняемых ролей научно-пе-

³ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/ (дата обращения 15.01.2023).

⁴ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 26 декабря 2019 г. № 832н. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202006020037> (дата обращения 15.01.2023).

дагогическим коллективом, который, кроме прочего, должен одинаково эффективно регулировать деятельность преподавателей ППС во всех вузах, вне зависимости от их профессиональной принадлежности.

Наличие действующего профстандарта существенно облегчило бы процесс разработки универсальной национальной модели компетенций преподавателя высшей школы, однако его отсутствие позволяет научному и исследовательскому сообществу более творчески подойти к вопросу применения компетентностного подхода в оценке профессионализма преподавателя.

В современном мире постоянных трансформаций вузы играют роль глобальных образовательных центров, на базе которых различные категории обучающихся могут получать образование и повышать квалификацию на протяжении всей жизни. В этом контексте ряд исследователей, например, А.А. Муравьева и О.Н. Олейникова, предлагают рассматривать преподавателя, непосредственно взаимодействующего с обучающимися, не только как носителя и интерпретатора накопленного знания, но и как носителя культурных и ценностных основ, ответственного за создание новых знаний и ценностей, значимых для обучающихся даже за пределами учебного заведения [46].

Анализ литературы, посвящённой изучению и описанию подходов к профессиональному развитию преподавателя вуза, приводит нас к тому, что на протяжении всего ушедшего столетия вплоть до сегодняшнего дня шло поступательное содержательное наращивание и функциональное расширение компетенций преподавателя.

Так, компетентностные модели начала XX века преимущественно описывают роль преподавателя через понятие *служения*, как наиболее полно отражающее позицию и статус преподавателя в структуре образования. Преподаватель должен был уметь не только организовывать образовательный процесс, принимать участие в научных исследованиях, предоставлять различные образова-

тельные услуги (от обучения студентов до реализации наставнических практик), но и выступать посредником в отношениях обучающихся, администрации и местного сообщества [47], при этом, безусловно, обладая достаточно широким профессиональным и общекультурным кругозором, позволяющим корректно и своевременно интерпретировать современные ему события и явления, разъяснять их значение и помогать студентам ориентироваться в потоке социальных событий.

К концу XX века на первый план в реализации профессиональной деятельности преподавателя выходит задача обеспечения эффективности образовательного процесса, преподаватель выступает «катализатором» образовательного процесса, основная задача которого сводится к повышению вовлечённости и активности студентов при освоении профессиональных областей знания [48]. Таким образом, можно видеть, что в течение ушедшего столетия профессиональная модель преподавателя высшей школы существенно менялась, что, однако, не влекло за собой разработки и своевременного изменения конкретных требований к компетентностно-функциональным характеристикам преподавателя вуза как профессионала.

Лишь в начале XXI века исследователями Академии высшего образования Великобритании была предпринята попытка определить контур требований, предъявляемых к преподавателю вуза. Согласно результатам исследований британских коллег, все требования к преподавателю высшей школы условно могут быть разделены на три группы: базовые знания и высокое качество полученного образования; владение предметной областью и способность интерпретировать текущие социальные события; владение и принятие профессиональных ценностей, в т. ч. правил оценки профессиональной деятельности преподавателя [49].

Несмотря на свою предельную простоту и логичность, позволяющую в самом общем виде обрисовать приоритетные направления

развития преподавателя как профессионала и даже в приближённом виде отразить специфику индивидуальной профессиональной траектории его развития. Данная модель видится весьма механистической, поскольку не затрагивает ценностного поля развития преподавателя, а также не учитывает всех особенностей перманентных трансформаций социального, а следовательно, и образовательного пространства.

В то же время перечисленные требования, равно как и описанные ранее характеристики можно интерпретировать как компетенции преподавателя и взять их за отправную точку рассматриваемого теоретического анализа компетенций.

В ходе разработки методологии формирования компетентного профиля преподавателя авторы опирались на научно-методические разработки, в первую очередь Томского политехнического университета [2], Уральского федерального университета [3], Сибирского федерального университета [4], а также на разработки зарубежных коллег из словацкого Жилинского университета [50] и Ливанского университета [51]. Кроме того, авторами были рассмотрены существующие профили должностей (модели компетенций) и бизнес-тренеров, работающих в сфере управленческого образования⁵. Указанные методики были существенно доработаны и дополнены таким образом, чтобы предложенная авторами методология имела формализованный вид, обеспечивающий возможность более широкого применения в различных вузах без учёта их отраслевой специфики.

Так, принципиальным отличием использованного теоретического подхода в рамках разработанной авторами методологии от подходов, предложенных более ранни-

ми разработчиками подобных компетентных профилей, стал анализ широкого спектра литературы, включающей не только искомые компетенции, но и в целом анализ эволюции профессиональных функций преподавателя высшей школы с учётом их ценностных ориентаций.

Определение групп ключевых компетенций преподавателей:

теоретический и эмпирический анализ

В современной научной литературе содержится множество трактовок понятия «компетенция преподавателя» [50–56], отражающих как различные, так и близкие по смыслу значения. Среди наиболее часто встречающихся интерпретаций стоит остановиться на следующих: 1) это личностная характеристика, знание или умение, необходимое для высокой эффективности профессиональной деятельности в различных контекстах образовательного процесса [50]; 2) это способ организации профессиональной деятельности, направленный на решение конкретной задачи в конкретной ситуации.

В контексте данной работы компетенция является базовым элементом компетентно-функционального профиля преподавателя. Кроме того, компетенция является для авторов измеримой в отношении уровня её сформированности и инструментальной, в отношении применения при осуществлении профессиональной деятельности преподавателя. Поэтому под *компетенцией* будем понимать *способность преподавателя совершенствовать и применять профессиональные и надпрофессиональные знания, умения и навыки для решения профессиональных задач и достижения высокого профессионального результата*. При этом в контексте профессионального становления преподавателя вуза как субъекта образовательного процесса уместнее говорить не об овладении *компетенциями*, а о приращении и развитии профессиональной *компетентности*. Соответственно, компетентность преподавателя состоит из компетенций, обеспечивается

⁵ Методические разработки Корпоративных университетов Центрального банка Российской Федерации, ПАО «Сбербанк». <https://sberuniversity.ru> (дата обращения 15.01.2023), ГК «Росатом». <https://rosatom-academy.ru> (дата обращения 15.01.2023).

компетенциями и обнаруживается через оценку проявленности компетенций [56] при реализации педагогической деятельности.

Исходя из обозначенного разграничения понятий «компетенция» и «компетентность», под «**профессиональной компетентностью преподавателя**» авторы понимают *единство практической и теоретической подготовки и личностной готовности преподавателя к осуществлению педагогической деятельности*. Необходимо заметить, что профессиональная компетентность является одной из ключевых характеристик профессионального самоопределения преподавателя, которая будет формироваться и развиваться только в случае реализации интересной, стимулирующей преподавателя деятельности, опирающейся на его систему ценностей.

Помимо определения компетенций, которые являются отличительными чертами преподавателя-профессионала в сфере высшего образования, авторам важно было определить структуру ценностного запроса на профессиональное развитие от преподавателей как от конечных получателей целевого продукта.

Для решения указанных задач авторами было проведено социологическое исследование (23–26 ноября 2021 г.), включавшее пять фокус-групп с представителями профессорско-преподавательского состава Президентской академии: с деканами факультетов, с заведующими кафедрами, три фокус-группы с преподавателями Академии трёх возрастных групп (до 39 лет; 40–49 лет; от 50 лет и старше). Каждая фокус-группа включала в себя 13 респондентов – по одному представителю от каждого института Московского кампуса Академии либо подразделения, приравненного по статусу к институтам.

Гайд фокус-групп включал несколько тематических блоков вопросов, касавшихся различных сторон профессионального развития преподавателя высшей школы. Авторами приводятся здесь лишь те блоки, которые относятся к разработке функционального профиля:

1. Общее понимание профессионализма преподавательского состава. В этом блоке авторы задавали коллегам вопрос о том, что они понимают под профессионализмом, профессиональным мастерством преподавателя, а также какие качества, черты, компетенции свидетельствуют о высоком профессионализме преподавателя.

2. Характеристики компетентностной структуры профессионализма преподавательского состава Академии в сравнении с другими российскими вузами. Здесь был задан ряд вопросов, касавшихся оценки респондентами своего профессионализма и профессионализма коллег, определения зон роста преподавателей Академии, недостающих на сегодняшний день компетенций, а также потребности в повышении своего педагогического мастерства.

Дополнительно с гайдом фокус-группы была использована анкета для экспресс-опроса респондентов перед фокус-группой. Данная анкета преимущественно включала в себя блоки вопросов по ценностной диагностике профессиональных запросов респондентов и оценке их понимания содержательных аспектов профессионального мастерства.

По результатам проведения фокус-групп были сформулированы компетенции, которыми должен обладать преподаватель с высоким уровнем профессионального мастерства. Для простоты анализа авторы объединили полученные компетенции в две группы: личностные и профессиональные.

В числе *личностных компетенций* были выделены:

- ценностные компетенции (профессиональная этика, честность, справедливость и т. д.);
- компетенции социального взаимодействия, коммуникационные компетенции (умение выстроить диалог с обучающимися и коллегами, навыки решения конфликтных ситуаций, дипломатичность и т. д.);
- прочие компетентностные характеристики личности (неравнодушие к своему

делу, увлечённость, любовь к своей работе, ум, скромность и т.д.).

К *профессиональным компетенциям* респондентами были отнесены:

- профессионально-педагогические компетенции;
- компетенции в области ораторского искусства и лекторского мастерства;
- владение знаниями в широкой области профессиональной деятельности;
- digital-компетенции (цифровые компетенции);
- компетенции познавательной деятельности и саморазвития и др.

Важно отметить, что представителями всех фокус-групп был озвучен весьма схожий набор компетенций, что свидетельствует о единстве понимания респондентами образа компетенций идеального преподавателя – преподавателя с высоким уровнем профессионального мастерства.

Помимо приведённого выше первичного перечня компетенций, вторым важным результатом данного этапа исследования стало определение структуры ценностных ориентаций преподавателей на их профессиональную деятельность, которые значимо дополнили компетентностную модель преподавателя вуза. Так, в ходе диагностики ценностей преподавателей Академии, проведённой в ходе анкетного опроса перед началом фокус-групп, на первом месте оказалась именно ценность профессионального развития: абсолютное большинство респондентов (96%) максимально оценило значимость для них повышения профессионального мастерства.

В рамках данной ценности респонденты уже в ходе обсуждения выделили ряд ценностных ориентаций. Напомним, что в целом, согласно К. Клакхону и Ф. Стродбеку, ценностные ориентации представляют собой сложноструктурированные, но чётко ранжированные *принципы*, которые будучи связанными с решением общечеловеческих проблем, «определяют порядок и направление постоянно текущему потоку челове-

ских действий и мыслей». Возникают такие принципы в результате взаимодействия трёх аналитически различимых элементов процесса оценки: познавательных элементов (*the cognitive elements*), эмоциональных элементов (*the affective elements*) и директивных элементов (*the directive elements*) [57], определяющих и одновременно задающих рамки и направления оценки. Поэтому вычленение ценностных ориентаций преподавателей, влияющих на их профессиональное развитие, реализованное с опорой на приведённые принципы в ходе данного исследования, видится вполне закономерным.

Так, результаты данного исследования продемонстрировали, что респонденты обладают едиными ценностными ориентациями, которые заключаются в следующем:

- ориентация на развитие профессиональных компетенций, связанных с организацией и осуществлением профессиональной деятельности в дистанционном формате, развитие цифровых компетенций;
- ориентация на профессиональное развитие через формы, наиболее подходящие для формирования и совершенствования основной профессиональной компетенции (предметная область преподаваемой дисциплины);
- ориентация на повышение уровня профессионального мастерства через совершенствование преподаваемого курса, методик преподавания, педагогического дизайна;
- ориентация на профессиональное развитие через работу с разными категориями студентов, в том числе выстраивание и содействие в реализации их полной траектории развития;
- ориентация на профессиональное развитие через реализацию целей и задач научно-исследовательской деятельности.

По окончании данного исследовательского этапа авторы провели сопоставление компетенций, полученных в результате теоретического анализа различных информационных источников, и компетенций, полученных в результате социологического

исследования. Были сформированы четыре поведенческие модели, сгруппированные с учётом приведённых ценностных ориентаций по степени «проявленности» компетенций и по принципу достижения результата в педагогической и научной областях.

При описании компетенций разработчики оперировали поведением человека по принципу: «делает – не делает». Такой способ позволяет избежать субъективного оценивания профессиональной деятельности преподавателей.

Следующим шагом стало объединение компетенций в единую систему, состоящую из пяти основных групп, содержащих 18 профессиональных компетенций, каждая из которых была описана по 4-балльной шкале, где каждый балл представляет собой характеристику уровня сформированности и проявления компетенции:

0 – компетенция не проявлена (*начальный уровень*);

1 – компетенция проявлена на минимальном уровне – достаточном для осуществления преподавательской деятельности в вузе (*функциональный уровень*);

2 – компетенция проявляется систематически на достаточном уровне, преподаватель выступает ролевой моделью по проявлению и развитию данной компетенции, может быть наставником (*профессиональный уровень*);

3 – компетенция проявляется на максимально высоком качественном уровне в Академии и вне её (*экспертный уровень*).

Для измерения каждой компетенции на разных уровнях её проявления разработчиками была создана система индикаторов (72 индикатора, по 4 индикатора на каждую компетенцию), которая позволяет как осуществлять внешнюю экспертную оценку соответствия преподавателя компетентностному функциональному профилю, так и проводить самодиагностику.

Таким образом был получен предварительный макет компетентностного функционального профиля преподавателя вуза.

Формирование функционального компетентностного профиля преподавателя вуза

На следующем этапе работы основное внимание было уделено согласованию формулировок компетентностей, групп компетенций, а также индикаторов проявленности каждой компетенции, для чего разработчики провели две проектные сессии с расширенным составом участников (180 человек), включавших представителей четырёх категорий: студенты, преподаватели, эксперты учебно-методических советов, заведующие кафедрами / руководители программ.

Первая двухдневная стратегическая сессия была проведена в апреле 2022 г. в онлайн-формате. К обсуждению компетентностного профиля преподавателя были привлечены представители от каждой потенциально заинтересованной в повышении уровня профессионального мастерства преподавателя аудитории: студенты очной формы обучения (1–5 курсов бакалавриата и специалитета, 1–2 курсов магистратуры), преподаватели, заведующие кафедрами (и/или руководители образовательных программ). Каждая группа включала от 25 до 30 участников. Общее количество участников составило 83 человека (студенты – 27, преподаватели – 30, заведующие кафедрами – 26 человек). Все участники проектной сессии, за исключением студентов, на момент проведения мероприятия имели опыт работы в Академии в соответствующем статусе не менее 3 лет. При отборе преподавателей ключевыми критериями выступили: превалирование в нагрузке часов аудиторной работы, а также наличие опыта руководства студенческим учебными и/или научными работами.

В ходе первого обсуждения участниками были определены пять групп компетенций, соотнесённых с основными функциями работы преподавателя:

- формирование профессиональной позиции;
- проектирование и подготовка учебного процесса;

- создание мотивирующей образовательной среды;
- ориентация на образовательный результат;
- управление содержанием учебного процесса.

В ходе проектной сессии все участники одной категории были произвольно распределены по пяти подгруппам, в соответствии с числом выделенных групп компетенций. Таким образом, над каждой группой компетенций работали одновременно представители всех категорий участников; однако обсуждение в группах велось автономно, что позволило получить сразу три варианта компоновки компетентностного профиля преподавателя.

Согласно сценарию проектной сессии, участникам необходимо было осуществить следующие действия:

- проанализировать имеющийся набор компетенций; указать, имеются ли среди представленных компетенций «лишние» или не соответствующие общей направленности компетентностной группы;
- предложить варианты корректировок формулировок как компетенций, так и индикаторов;
- предложить свою собственную формулировку компетенции, которая отсутствует в предложенном перечне, но должна быть туда внесена (при этом необходимо было не только предложить формулировку компетенции, но и дать описание индикатора для каждого уровня представленности компетенции);
- ранжировать компетенции, включая предложенные на предыдущем шаге, в соответствии с их значимостью в компетентностной модели преподавателя;
- определить желаемый и достаточный профиль, учитывающий уровень проявленности каждой компетенции в группе, исходя из описанных индикаторов.

Необходимо особо отметить, что, поскольку над каждой группой компетенций работали сразу три категории участников (преподаватели, студенты, руководители),

разработчики компетентностной модели получили по каждой группе комплексный срез. Анализ этого среза позволил определить следующие ключевые характеристики компетентностного запроса студентов и сотрудников Академии к преподавателям:

1) запрос студентов к преподавателям практически всегда превышает запрос преподавателей к самим себе (исключение составляют лишь компетенции, связанные с методической проработкой учебного процесса);

2) запрос руководителей (заведующие кафедрами, руководители образовательных программ) является наиболее взвешенным среди запросов по группам компетенций;

3) запрос преподавателей к самим себе практически всегда, за исключением методических компетенций, является наиболее низким по всем компетентностным группам.

По результатам проведённого обсуждения был получен уточнённый компетентностный профиль преподавателя, учитывающий особенности преподавателя как субъекта множественных внутривузовских отношений. Однако не была решена одна из основных задач: не было получено окончательной компетентностной модели; напротив, она расширилась, поскольку все категории участников предложили внести дополнения в имеющуюся модель компетенций при сохранении всех компетенций, которые были предложены разработчиками в начале обсуждения. Таким образом, модель к концу этапа включала не 18, а уже 41 компетенцию.

В то же время, по итогам данной проектной работы были сформированы сквозные компетентностные профили преподавателя Академии по каждой группе компетенций, учитывающие пожелания студентов, преподавателей и их руководителей, а также выделены приоритетные профильные направления профессионального развития преподавателей, определённые всеми проектными группами как «проседающие» и требующие особого внимания. К числу таких направлений были отнесены «вопросы профессио-

нальной этики», «практики руководства и наставничества», «особенности управления физическим образовательным пространством, в т. ч. онлайн», «владение знаниями из смежных дисциплин и обладание широким общекультурным кругозором».

Вторая двухдневная проектная сессия прошла в июне 2022 г. в очном формате. На данном этапе к работе над компетентностным профилем, помимо ранее указанных групп (студенты, преподаватели, заведующие кафедрами / руководители образовательных программ), были привлечены эксперты учебно-методических советов Академии⁶ (УМС). Общее количество участников составило 97 (студенты – 24, преподаватели – 32, руководители – 20, эксперты УМС – 41) человек.

Основными задачами, решаемыми участниками на этом этапе работы, стали:

- переструктурирование компетентностного профиля в соответствии с ожиданиями целевых групп и возможностями УМС;
- разработка алгоритмов внедрения системы оценки преподавателей по методу оценки 360 градусов;
- определение запроса на разработку образовательных продуктов (курсы, программы, в т. ч. ДПО), направленных на повышение уровня профессионального мастерства преподавателей Академии.

Одним из ключевых результатов экспертного обсуждения стал отказ от логики группировки компетенций в соответствии с основными функциями деятельности преподавателя, принятый авторами работы ранее. Участники обсуждения предложили более простую и функциональную модель – раз-

деление компетенций и массива теоретических знаний преподавателя по принципу спецификации компетенций – от общих до специфических, где общими компетенциями должны обладать все работники вуза, а специфические могут быть обретены преподавателем только в результате реализации профессиональной деятельности. Перечислим и опишем полученные группы компетенций.

1. Общие компетенции – совокупность первичных знаний и навыков, обладание которыми определяет потенциальную способность преподавателя заниматься профессиональной деятельностью, в т. ч.:

- способность занимать партнёрскую позицию;
- умение работать с учебным материалом;
- знание основ профессиональной этики;
- владение цифровыми инструментами организации учебного процесса;
- владение методиками эффективного вовлечения студентов в учебный процесс.

2. Основные компетенции – совокупность знаний и навыков, позволяющих преподавателю эффективно организовывать не только учебный и внеучебный процесс, но и процесс развития профессиональных компетенций обучающихся, в т. ч.:

- умение создавать мотивирующую образовательную среду;
- владение технологиями налаживания прямой и обратной связи с обучающимися;
- владение методиками саморазвития;
- владение техниками и методиками наставничества.

3. Специфические компетенции – совокупность компетенций и личностных особенностей, направленных на постоянное профессиональное и общекультурное совершенствование преподавателя в процессе реализации преподавательской и научной деятельности.

Ключевой особенностью третьей группы компетенций участники назвали «личностную предрасположенность к осуществлению педагогической деятельности» и «зна-

⁶ Учебно-методический совет Академии (УМС) – коллегиальный орган Академии, осуществляющий экспертное и учебно-методическое сопровождение образовательной деятельности по направлениям подготовки и специальностям Академии, а также экспертное сопровождение научной деятельности по тематике, приближённой к соответствующим направлениям, закреплённым за УМС.

чительный профессиональный опыт». В данную группу, среди прочих, отнесены:

- умение разрабатывать и внедрять учебно-методические комплексы и контрольно-измерительные материалы;
- способность использовать результаты собственных научных разработок в образовательном процессе;
- высокий уровень владения новейшими технологиями (в т. ч. цифровыми), а также способность внедрять их в текущий образовательный процесс.

Результаты

Полученный в итоге обсуждения компетентностный профиль содержит 10 укрупнённых компетентностей, которые распределены в две группы.

Первая группа: функциональные компетентности. Поскольку изначально компетентностный профиль создавался как методологическая основа выстраивания индивидуальных треков профессионального развития преподавателя, предполагалось, что профиль будет включать лишь функциональный уровень, содержащий компетенции, которые могут быть измерены с использованием инструментов онлайн-школы и уровень владения которыми может быть повышен при условии следования рекомендациям, сформированным по результатам диагностики профильных компетенций. В итоге к функциональным были отнесены компетенции, объединённые в шесть компетентностей:

Общекультурная компетентность – совокупность общекультурных и профессиональных знаний, позволяющих определять и оценивать различные явления действительности с опорой на ценностные основания и в соответствии с культурными и эстетическими нормами и правилами поведения.

Коммуникативная компетентность – совокупность практических коммуникативных умений, применяемых преподавателем в отношении студентов и коллег; владение психологическими механизмами эмпатии, идентификации, адаптации, рефлексии.

Методическая компетентность – совокупность теоретических и практических умений, навыков, формирующих способность преподавателя изыскивать, применять, создавать различные педагогические формы, методы, технологии обучения для формирования общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций обучающихся.

Педагогическая компетентность – совокупность теоретических и практических знаний и умений преподавателя в области построения образовательного процесса, выражающаяся в способности самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять функции обучения, воспитания и развития будущих специалистов.

Управленческая компетентность – совокупность теоретических и практических умений преподавателя проводить педагогический анализ, ставить цели, планировать, организовывать учебную и научную деятельность студента / студенческого коллектива.

Цифровая компетентность – совокупность теоретических и практических знаний и умений преподавателя уверенно, безопасно и эффективно определять и использовать информационные технологии в профессиональной деятельности.

Вторая группа: ценностные компетентности. В силу того, что на первом этапе эмпирического исследования авторами были выявлены и в дальнейшей аналитической работе использованы ценностные ориентации преподавателей на развитие в рамках их профессиональной деятельности, они не могли не найти место в компетентностном профиле преподавателя. Специфика этих компетенций заключается в том, что их развитие не может быть в должной мере обеспечено традиционными образовательными инструментами и требует иных методов и технологий формирования, которые могут содержаться, в том числе в стимулирующей профессиональной внутривузовской среде. В данную группу вошли компетенции, объединённые в четыре компетентности:

Гуманистическая позиция и позитивная направленность на деятельность – совокупность теоретических и практических знаний и умений, личностных особенностей преподавателя, обеспечивающих его приобщение к ценностям педагогического подхода и развитие педагогической рефлексии.

Ориентация на развитие – артикулированная внутренняя готовность преподавателя к получению новых знаний и умений, способность достигать целей независимо от влияния внешних факторов, взвешенное отношение к неудачам и потенциальная готовность к их конструктивному преодолению.

Креативная компетентность – готовность преподавателя адаптивно применять в профессиональной деятельности всё многообразие полученных знаний, умений и навыков, самостоятельно принимать решения о совершенствовании учебного процесса, а также стремление постоянно совершенствоваться самому, в т. ч. способность самостоятельно ставить и решать нестандартные профессиональные задачи.

Персональная работа в научно-исследовательском направлении – совокупность теоретических знаний и практических навыков преподавателя, обеспечивающих способность к самостоятельному занятию научной деятельностью и научным творчеством, внедрению результатов исследований в образовательный процесс.

Заключение

Разработанный и описанный в данной статье компетентный функциональный профиль преподавателя высшей школы имеет потенциал широкого применения в вузовской среде безотносительно отраслевой специфики конкретного вуза. Данный профиль может быть использован как диагностический инструмент для оценки преподавателя при подборе, при прохождении аттестации, при формировании для него дальнейших треков профессионального развития.

Что касается предлагаемого в данной статье подхода, заключающегося в совме-

щении компетенций, функций и ценностных ориентаций преподавателя, то он позволил нам выделить в компетентностном профиле не только функциональный уровень, но и ценностный, давая возможность сформировать и в дальнейшем использовать компетентный функциональный профиль преподавателя не только с опорой на должное, но и с опорой на значимое. В этой связи технологии его интеграции в образовательную среду вуза, выстроенные с опорой на ценностное поле смыслов преподавателей, предполагает высокую эффективность.

Литература

1. Боголепова С.В., Шадрова Е.В. Компетенции лучших преподавателей: сравнительный анализ мнений студентов классического и исследовательского университетов // Педагогика и психология образования. 2021. № 3. С. 73–94. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-73-94
2. Дульзон А.А., Васильева О.М. Система самооценки и оценки компетенций научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 61–72. EDN QHVBPH.
3. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. № 1. С. 59–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71
4. Багдасарьян И.С., Сочнева Е.Н. Кадровый резерв как инструмент выработки управленческих решений в университете // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 108. № 2. С. 122–130. DOI: 10.15826/упра.2017.02.026
5. Полякова Т.Ю., Приходько В.М. Компетенции преподавателя технического вуза // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 61–78. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-61-78
6. Хусаинова Г.Р., Карстина С.Г., Галиханов М.Ф. Оценка готовности преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 42–60. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-42-60
7. Вербицкий А.А. Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13–20. EDN RZPTWB.

8. Лонская Л.В. Теоретико-методические подходы к формированию компетентности преподавателя высшей школы в области профессионально- педагогической деятельности: на примере медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 52 с.
9. *Бордовский Г.А.* Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах: научно-методические материалы / Бордовский Г.А., Граничина О.А., Трапицын С.Ю. СПб.: Книжный дом, 2008. 340 с.
10. *Красинская Л.Ф.* Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 2011. 42 с.
11. *Фролов А.Г.* Проектирование структуры и содержания информационно-технологической подготовки преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000. 174 с.
12. *Исаева Т.Е., Чуриков М.П., Котляренко Ю.Ю.* Эффективность оценивания деятельности преподавателей вузов: сравнение отечественных и зарубежных методик // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 3 (28). 141PVN315. DOI: 10.15862/141PVN315
13. *Юревич М.А.* Зарубежная практика оценки профессиональной деятельности преподавателей системы высшего профессионального образования // Управление наукой и наукометрия. 2012. № 12. С. 115–128. EDN RKNUHR.
14. *Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В.* Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 159–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168
15. *Жураковский В.М., Сазонова З.С.* Повышение квалификации научно-педагогических кадров: поиск новых организационных форм // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 27–31. EDN KZUVNP.
16. *Серафимович И.В., Беляева О.А., Баранова Ю.Г., Варфоломеева Т.Г.* Технология динамического обучения педагогов как основа формирования личностных образовательных результатов обучающихся // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 1. С. 66–75. DOI: 10.17759/vbre.2022190106
17. *Воронкина Д.В., Малета С.В.* Проблема формирования компетентностной модели преподавателя современного вуза в условиях повышения квалификации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 1086–1090. EDN SJESSEL.
18. *Настуев Е.Б.* Структура профессиональной компетентности преподавателя высшей школы в обеспечении качества образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 3. С. 23–27. EDN VJLSKT.
19. *Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В.* Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 17–21. URL: http://vestnik.yvspu.org/releases/2016_3/06.pdf (дата обращения 15.01.2023).
20. Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций: Методическое пособие / А.П. Исаев, Л.В. Валуева, Е.В. Мартынова, Л.В. Плотников, Ю.В. Плотников, Н.И. Фомин, Е.В. Черепанова / Под общей ред. А.П. Исаева. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур». 2015. 106 с.
21. *Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю.* Дополнительное профессиональное образование – ресурс кадрового развития университета // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 28–31. EDN YUNFGV.
22. *Газзиреева Л.Х., Бурняшева Л.А.* Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя вуза как ключевой фактор повышения качества образования // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 4. С. 235–243. DOI: 10.23683/2070-1403-2019-75-4-235-243
23. *Манакова М.В.* Субъектность в профессиональной деятельности учителя как личностное качество // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 440–443. EDN XSHVQT.
24. *Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Квон Г.М., Коржова Е.Ю.* Субъектность как индикатор эффективности личности и деятельности педагога вуза // Методология современной психологии. 2017. № 7. С. 221–227. EDN ZUCQJH.
25. *Медведев В.П., Татур Ю.Г.* Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56. EDN IJNMXX.

26. *Ефимова Г.З., Сорокин А.Н., Грибовский М.В.* Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 1. С. 202–246. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230
27. *Парамонов И.Ф.* Критерии и методы оценки профессиональной успешности преподавателя в вузе // Современное педагогическое образование. 2021. № 5. С. 147–150. EDN NCWRKP.
28. *Гибадуллина Ю.М., Черкасова И.И.* Акмеограмма как инструмент развития современных ролевых позиций педагога // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 7–12. DOI: 10.26170/ro16-03-01
29. *Макович Г.В.* Ролевой репертуар преподавателя высшей школы в эпоху цифровизации как компонент оценки его квалификации // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. 68 с. DOI: 10.17513/spno.30358
30. *Шаритов Ф.В.* Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. 2010. № 1. С. 72–77. EDN LACXUJ.
31. *Шумигора Л.* Компетентно-орінтована модель викладача вищої школи // Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки). 2019. Т. 60. № 3. С. 13–21. DOI: 10.28925/1609-8595.2019.3.1321
32. *Муравьева А.А., Олейникова О.Н.* Компетенции преподавателей вузов: современные вызовы и смена парадигмы // Педагогика и психология образования. 2020. № 3. С. 100–115. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-100-115
33. *Blašková M., Blaško R., Kucharčíková A.* Competences and Competence Model of University Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. No. 159. P. 457–467. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.407
34. *Екимова Н.В., Воронина М.М.* Компетенции современного преподавателя вуза // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. Т. 32. № 3. С. 22–27. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-3-22-27
35. *Kobayashi S., Dolin J., Søborg A.* Building Academic Staff Teaching Competencies: How Pedagogic Continuous Professional Development for Academic Staff Can Be Organised and Developed in Research-Intensive Universities // B. Stensaker et al. (eds.), Strengthening Teaching and Learning in Research Universities. Strategies and Initiatives for Institutional Change. 2017. P. 103–128. DOI: 10.1007/978-3-319-56499-9_5
36. *Abykanovaa B., Tashkeyevab G., Idrissova S., Bilyalovaa Zb., Sadirbekova D.* Professional Competence of a Teacher in Higher Educational Institution // International Journal of Environmental & Science Education. 2016, Vol. 11. № 8. DOI: 10.12973/ijese.2016.560a
37. *Бугайчук Т.В., Юферова М.А.* Развитие конфликтологической компетентности преподавателя вуза // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 114–117. EDN YQYMPX.
38. *Ильевич Т.П.* Методическая компетентность как комплексная характеристика профессиональной деятельности преподавателя вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. Т. 95. № 5. DOI: 10.23670/IRJ.2020.95.5.104
39. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения [Монография] / *В.И. Блинов, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев.* М., 2020. 112 с. EDN NTHVBX.
40. Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. II. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. 302 с. EDN ORFNJ.
41. *Goosen L.* E-learning management system technologies for teaching programming at a distance // Proceedings of the International Conference on e-Learning. 2015. P. 116–126.
42. The Sixth International Conference on e-Learning (eLearning-2015) Assessment of competencies of online teachers: pilot study and survey evaluation, University of Zagreb, Faculty of Organization and Informatics, 24-25 September 2015, Belgrade, Serbia. URL: <https://elearning.metropolitan.ac.rs/files/pdf/2015/26-Snjezana-Babic-Goran-Bubas-Assessment-of-competencies-of-online-teachers-pilot-study-and-survey-evaluation.pdf> (дата обращения 15.01.2023).
43. *Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В.* Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. 2022. № 1. С. 159–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168
44. *Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А.* Цифровизация системы образования // Вест-

- ник УГНТУ. Наука, Образование, Экономика. Серия: Экономика. 2019. Т. 28. № 2. С. 116–121. DOI: 10.17122/2541-8904-2019-2-28-108-113
45. *Завиша Д.Ю.* Педагог в современном инновационном социокультурном пространстве, его профессиональный стандарт и выбор направлений совершенствования структуры и содержания // Вестник ТОГИРРО. 2015. Т. 31. № 1. С. 78–82. EDN UKPPJP.
 46. *Титова С.В.* Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 133–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149
 47. *Андрух О.Н., Сидорова А.С.* Компетентностная модель преподавателя вуза // Известия Института инженерной физики. 2014. Т. 32. № 2. С. 66–70. EDN SXGNPJ.
 48. *Zeitoun S., Ghosn R.* Compétences Des Enseignants Universitaires : Etude De Cas Du Centre Des Sciences Du Langage Et De La Communication (CSLC) À L'Université Libanaise / AlJinan: Vol. 11, Article no. 21. URL: https://www.researchgate.net/publication/333552867_Compétences_Des_Enseignants_Universitaires_Etude_De_Cas_Du_Centre_Des_Sciences_Du_Langage_Et_De_La_Communication_CSLC_A_L'Universite_Libanaise (дата обращения 15.01.2023).
 49. *Ефимова О.С., Нестерова А.В.* Профессиональные компетенции преподавателя вуза // Педагогика и психология образования. 2013. № 4. С. 37–39. EDN RVNBUR.
 50. *Екимова Н.В., Воронина М.М.* Компетенции современного преподавателя вуза // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. Т. 32. № 3. С. 22–27. DOI: 10.21777/2500-2112-2020-3-22-27
 51. *Blašková M., Blaško R., Jankalová M., Jankal R.* Key personality competences of university teacher: comparison of requirements defined by teachers and/versus defined by students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. No. 114. P. 466–475. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.12.731
 52. *Александрова А.П.* Международные стандарты и гарантия качества высшего образования Великобритании // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. Т. 89. № 4. С. 138–141. EDN DDSYUG.
 53. *Ларионова М.А.* Преподаватель вуза – субъект модернизации образования // Высшее образование в России. 2007. № 12. С. 30–33. URL: <http://vovr.ru/upload/12-07.pdf> (дата обращения 15.01.2023).
 54. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. Т. 1325. № 2. С. 58–64. EDN SGUKTL.
 55. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–44. EDN НТКИYL.
 56. *Юсуфов М.Р.* Современные требования к компетентности преподавателя высшей школы // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 6. С. 194–198. EDN PCYWBF.
 57. *Kluckhohn, F.R., & Strodtbeck, F.L.* Variations in Value Orientations. Evanston, Ill.: Row, Peterson; 1st ed., 1961. 437 p. ASIN : B0006AX4KM.

Статья поступила в редакцию 22.01.2023

Принята к публикации 26.02.2023

References

1. Bogolepova, S.V., Shadrova, E.V. (2021). Competences of the Best Teachers: a Comparative Analysis of the Opinions of Students of Classical and Research Universities. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya = Pedagogy and psychology of education*. No. 3, pp. 73-94, doi: 10.31862/2500-297X-2021-3-73-94 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Dulzon, A.A., Vasil'eva, O.M. (2014). The System of Self-assessment and Assessment of Competencies of Scientific and Pedagogical Personnel. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 61-72. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21519002_80476968.pdf (accessed 10.01.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
3. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2022). Scientific and Pedagogical Community in Russian Universities in the Context of the Implementation of the Program "Priority-2030": Problems and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 59-71, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71 (In Russ., abstract in Eng.).

4. Bagdasaryan, I.S., Sochneva, E.N. (2017). Personnel Reserve as a Tool for Making Managerial Decisions at the University. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University Management: Practice and Analysis]*. Vol. 108, no. 2, pp. 122-130. DOI: 10.15826/umpa.2017.02.026 (In Russ.).
5. Polyakova, T.Yu., Prikhodko, V.M. (2022). Competences of a Teacher of a Technical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 7, pp. 61-78, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-61-78 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Khusainova, G.R., Karstina, S.G., Galikhanov, M.F. (2022). Evaluation of Readiness of Teachers for Innovative Professional and Pedagogical Activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 7, pp. 42-60, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-42-60 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Verbitsky, A.A. (2014). The Teacher is the Main Subject of the Education Reform. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 13-20. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21368485_41627938.pdf (accessed 10.01.2023) (In Russ.).
8. L.V. Lonskaya (2013). *Teoretiko-metodicheskie podkbody k formirovaniu kompetentnosti prepodavatelii vysshey shkoly v oblasti professionalno-pedagogicheskoy deiatelnosti: na primere meditsinskogo vuza: avtoref. dis. ... cand.ped. nauk* [Theoretical and Methodological Approaches to the Formation of the Competence of a Teacher of Higher Education in the Field of Professional and Pedagogical Activity: on the Example of a Medical University: author. dis. ... cand. ped. Sciences]. Moscow, 52 p. (In Russ.).
9. Bordovsky, G.A. (2008). *Models and Methods of Internal and External Evaluation of the Quality of Education in Universities: Scientific and Methodological Materials* / Bordovsky G.A., Granichina O.A., Trapitsyn S.Yu. St. Petersburg: Book House. 340 p. (In Russ.).
10. Krasinskaya, L.F. (2011). *Formirovanie psikhologo-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelii tekhnicheskogo vuza v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniia: avtoref. dis. ... dok. ped. nauk* [Formation of Psychological and Pedagogical Competence of a Teacher of a Technical University in the System of Additional Professional Education: author. dis. ... doc. ped. Sciences]. Moscow, 42 p. (In Russ.).
11. Frolov, A.G. (2000). *Proektirovanie struktury i sodержaniia informatsionno-tekhnologicheskoi podgotovki prepodavatelii vysshey shkoly: dis. ... cand. ped. nauk* [Designing the Structure and Content of Information Technology Training of a Higher School Teacher: dis. ...cand. ped. Sciences]. Kazan, 174 p. (In Russ.).
12. Isaeva, T.E., Churikov, M.P., Kotlyarenko, Yu.Yu. (2015). The Effectiveness of Evaluating the Activities of University Teachers: A Comparison of Domestic and Foreign Methods. *Internet zhurnal "Naukovedenie" = Internet journal "Naukovedenie"*. Vol. 7, no. 3 (28), 141PVN315. doi: 10.15862/141PVN315 (In Russ.).
13. Yurevich, M.A. (2012). Foreign Practice of Assessing the Professional Activity of Teachers of the System of Higher Professional Education. *Upravlenie naukoy i naukometriya = Management of science and scientometrics*. No. 12, pp. 115-128. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnaya-praktika-otsenki-professionalnoy-deyatelnosti-prepodavateley-sistemy-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (accessed 07.01.2023). (In Russ.).
14. Noskova A.V., Goloukhova D.V., Kuzmina E.I., Galitskaya D.V. (2022). Digital Competences of Teachers in the System of Academic Development of Higher Education: Experience of Empirical Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 159-168, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168 (In Russ.).
15. Zhurakovsky, V.M., Sazonova, Z.S. (2010). Advanced Training of Scientific and Pedagogical Personnel: The Search for New Organizational Forms. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher*

- Education in Russia*. No. 2, pp. 27-31. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13060423_98550851.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
16. Serafimovich, I.V., Belyaeva, O.A., Baranova, Yu.G., Varfolomeeva, T.G. (2022). Technology of Dynamic Training of Teachers as a Basis for the Formation of Personal Educational Results of Students. *Vestnik prakticheskoy psibologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*. Vol. 19, no. 1, p. 66-75, doi: 10.17759/bppe.2022190106 (In Russ.).
 17. Voronkina, D.V., Maleta, S.V. (2014). The Problem of the Formation of the Competence Model of a Teacher of a Modern University in the Conditions of Advanced Training. *Nauchno-metodicheskiy elektronny zhurnal "Koncept" = Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*. Vol. 20, pp. 1086-1090. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54481.htm>. (accessed 11.01.2023). (In Russ.).
 18. Nastuev, E.B. (2020). The Structure of Professional Competence of a Teacher of Higher Education in Ensuring the Quality of Education. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki = Scientific Review. Pedagogical Sciences*. 2020. No. 3, pp. 23-27. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43030216_86191232.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
 19. Koryakovtseva, O.A., Tarkhanova, I.Yu., Bugaichuk, T.V. (2016). A New Look at the Advanced Training of a Teacher of Higher Education. *Yaroslavskiy pedegogicheskii vestnik = Yaroslavl' Pedagogical Bulletin*. No. 3, pp. 17-21. Available at: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_3/06.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
 20. Isaev, A.P., Valueva, L.V., Martynova, E.V., Plotnikov, L.V., Plotnikov, Yu.V., Fomin, N.I., Cherepanova, (2015). Certification of University Teachers Based on the Assessment of Scientific and Pedagogical Competencies: Methodological Guide. Yekaterinburg: Publishing House "Azhur", 106 p. (In Russ.).
 21. Koryakovtseva, O.A., Tarkhanova, I.Yu. (2017). Additional Vocational Education – a Resource for the Personnel Development of the University. *Yaroslavskiy pedegogicheskii vestnik = Yaroslavl' Pedagogical Bulletin*. No. 3, pp. 28-31. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29452459_72717873.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
 22. Gazgireeva, L.Kh., Burnyasheva, L.A. (2019). Professional and Pedagogical Competence of a University Teacher as a Key Factor in Improving the Quality of Education. *Gumanitarnye i socialnye nauki = Humanitarian and Social Sciences*. No. 4, pp. 235-243, doi: 10.23683/2070-1403-2019-75-4-235-243 (In Russ.).
 23. Manakova, M.V. (2018). Subjectivity in the Professional Activity of a Teacher as a Personal Quality. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 59-2, pp. 440-443. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35204360_91694009.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
 24. Mukhametzhanova, F.G., Khairutdinov, R.R., Kwon, G.M., Korzhova, E.Yu. (2017). Subjectivity as an Indicator of the Effectiveness of a Person and the Activity of a University Teacher. *Metodologiya sovremennoy psibologii = Methodology of Modern Psychology*. No. 7, pp. 221-227. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-pedagoga-vuza> (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
 25. Medvedev, V.P., Tatur, Yu.G. Higher School Teacher Training: A Competence-Based Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2007. No. 11. pp. 46-56. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21368485_41627938.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
 26. Efimova, G.Z., Sorokin, A.N., Gribovsky, M.V. (2021). Ideal Teacher of Higher Education: Personal Qualities and Social and Professional Competencies. *Education and Science*. Vol. 23, no. 1, pp. 202-246, doi: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230 (In Russ.).
 27. Paramonov, I.F. (2021). Criteria and Methods for Assessing the Professional Success of a Teacher at a University. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*.

- No. 5, pp. 147-150. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-metody-otsenki-professionalnoy-uspeshnosti-prepodavatelya-v-vuze> (accessed 15.01.2023). (In Russ.).
28. Gibadullina, Yu.M., Cherkasova, I.I. (2016). Acmeogram as a Tool for the Development of Modern Role Positions of a Teacher. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 7-12, doi: 10.26170/po16-03-01 (In Russ.).
29. Makovich, G.V. (2020). The Role Repertoire of a Teacher of Higher Education in the Era of Digitalization as a Component of Assessing his Qualifications. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 6, 68 p, doi: 10.17513/spno.30358 (In Russ.).
30. Sharipov, F.V. (2010). Professional Competence of a University Teacher. *Vyssbeye obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 1, pp. 72-77. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13074647_22399117.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
31. Shumigora, L. (2019). Competence-oriented Model of the Life of a Higher School. *Neperernva profesinya osvita: teoriya i praktika = Continuous Professional Education: Theory and Practice. Series: Pedagogical Sciences*. Vol. 60, no. 3, pp. 13-21, doi: 10.28925/1609-8595.2019.3.1321
32. Muravieva, A.A., Oleinikova, O.N. (2020). Competencies of University Teachers: Modern Challenges and Paradigm Shift. *Pedagogika i psibologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. No. 3, pp. 100-115, doi: 10.31862/2500-297X-2020-3-100-115 (In Russ.).
33. Blašková, M., Blaško, R., Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. No. 159, pp. 457-467, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.407
34. Ekimova, N.V., Voronina, M.M. (2020). Competences of a Modern University Teacher. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii = Educational Resources and Technologies*. Vol. 32, no. 3, pp. 22-27, doi: 10.21777/2500-2112-2020-3-22-27 (In Russ.).
35. Kobayashi, S., Dolin, J., Sumborg, A. (2017). Building Academic Staff Teaching Competencies: How Pedagogic Continuous Professional Development for Academic Staff Can Be Organised and Developed in Research-Intensive Universities. B. Stensaker et al. (eds.), *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities*. Strategies and Initiatives for Institutional Change. P. 103-128, doi: 10.1007/978-3-319-56499-9_5
36. Abykanovaa, B., Tashkeyevab, G., Idrissova, S., Bilyalovaa, Zh., Sadirbekova, D. (2016). Professional Competence of a Teacher in Higher Educational Institution. *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 11, no. 8, doi: 10.12973/ijese.2016.560a
37. Bugaichuk, T.V., Yuferova, M.A. (2017). Development of Conflictological Competence of a University Teacher. *Yaroslavskiy pedegogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 2, pp. 114-117. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29289499_69018227.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
38. Ilyevich, T.P. (2020). Methodological Competence as a Complex Characteristic of the Professional Activity of a University Teacher. *International Scientific Research Journal*. Vol. 95, no. 5, doi: 10.23670/IRJ.2020.95.5.104 (In Russ.).
39. Blinov, V.I., Bilenko, P.N., Dulinov, M.V., Yesenina, E.Yu., Kondakov, A.M., Sergeev, I.S. (2020). *Pedagogical Concept of Digital Vocational Education and Training* [Monograph]. Moscow, 112 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44254533_31281564.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
40. Perspectives and Priorities of Teacher Education in the Era of Transformations, Choices and Challenges. (2020). *VI Virtual International Forum on Teacher Education: a collection of scientific papers. Part II*. Kazan: Kazan University Press, 302 p. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/398142681.pdf> (accessed 10.01.2023). (In Russ.).

41. Goosen, L. (2015). E-learning Management System Technologies for Teaching Programming at a Distance. *Proceedings of the International Conference on e-Learning*. Pp. 116-126.
42. *The Sixth International Conference on e-Learning (eLearning-2015) Assessment of competencies of online teachers: pilot study and survey evaluation, University of Zagreb, Faculty of Organization and Informatics, 24-25 September 2015, Belgrade, Serbia*. Available at: <https://elearning.metropolitan.ac.rs/files/pdf/2015/26-Snjezana-Babic-Goran-Bubas-Assessment-of-competencies-of-online-teachers-pilot-study-and-survey-evaluation.pdf> (accessed 10.01.2023).
43. Noskova, A.V., Goloukhova, D.V., Kuzmina, E.I., Galitskaya, D.V. (2022). Digital Competences of Teachers in the System of Academic Development of Higher Education: Experience of Empirical Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 159-168, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168 (In Russ.).
44. Safuanov, R.M., Lekhmus, M.Yu., Kolganov, E.A. (2019). Digitalization of the Education System. *Vestnik UGNTU: Nauka, obrazovanie, ekonomika. = Ufa State Oil Technical University Bulletin: Science, Education, Economics. Series: Economy*. Vol. 28, no. 2, pp. 116-121, doi: 10.17122/2541-8904-2019-2-28-108-113 (In Russ.).
45. Zavisha, D.Yu. (2015). The Teacher in the Modern Innovative Socio-cultural Space, His Professional Standard and the Choice of Directions for Improving the Structure and Content. *Vestnik TOGIRRO = Bulletin of Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education*. Vol. 31, no. 1, pp. 78-82. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24247131_23850686.pdf (accessed 15.01.2023). (In Russ.).
46. Titova, S.V. (2022). Competence Map of a Teacher of Foreign Languages in the Context of Digitalization of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 133-149, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149 (In Russ.).
47. Andrukh, O.N., Sidorova, A.S. (2014). Competence Model of a University Teacher. *Izvestiya Insituta inzhenernoy fiziki = Proceedings of the Institute of Engineering Physics*. Vol. 32, no. 2, pp. 66-70. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22448986_23029458.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
48. Zeitoun, S., Ghosn, R. Compétences Des Enseignants Universitaires, Etude De Cas Du Center Des Sciences Du Langage Et De La Communication (CSLC) À L'Université Libanaise / Al Jinan: Vol. 11, Article no. 21. URL: https://www.researchgate.net/publication/333552867_Compétences_Des_Enseignants_Universitaires_Etude_De_Cas_Du_Centre_Des_Sciences_Du_Langage_Ét_De_La_Communication_CSLC_A_L'Universite_Libanaise (accessed 10.01.2023).
49. Efimova, O.S., Nesterova, A.V. (2013). Professional Competencies of a University Teacher. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. No. 4, pp. 37-39. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21180959_14611184.pdf (accessed 08.01.2023). (In Russ.).
50. Ekimova, N.V., Voronina, M.M. (2020). Competences of a Modern University Teacher. *Obrazovatel' nye resursy i tehnologii = Educational Resources and Technologies*. Vol. 32, no. 3, pp. 22-27, doi: 10.21777/2500-2112-2020-3-22-27 (In Russ.).
51. Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, M., Jankal, R. (2014). Key Personality Competences of University Teacher: Comparison of Requirements Defined by Teachers and/Versus Defined by Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 114, pp. 466-475, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.731
52. Aleksandrova, A.P. (2020). International Standards and Quality Assurance of Higher Education in Great Britain. *Uchyonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes of the Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences*. Vol. 89, no. 4,

- pp. 138-141. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46425324_74575936.pdf (accessed 08.01.2023) (In Russ.).
53. Larionova, M.A. (2007). University Teacher as a Subject of Education Modernization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 30-33. Available at: <http://vovr.ru/upload/12-07.pdf> (accessed 08.01.2023). (In Russ.).
54. Khutorskoy, A.V. (2003). Key Competencies as a Component of the Personality-oriented Paradigm. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*. Vol. 1325, no. 2, pp. 58-64. Available at: https://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Comp.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
55. Zimnyaya, I.A. (2003). Key Competencies – a New Paradigm of the Result of Education. *Vyssheye obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 5, pp. 34-44. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
56. Yusupov, M.R. (2012). Modern Requirements for the Competence of a Teacher of Higher Education. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 6, pp. 194-198. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17957132_73256204.pdf (accessed 10.01.2023). (In Russ.).
57. Kluckhohn, F.R., & Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in Value Orientations*. Evanston, Ill.: Row, Peterson; 1st ed. 437 p. ASIN : B0006AX4KM.

*The paper was submitted 22.01.2023
Accepted for publication 26.02.2023*

Функционал преподавателя технического вуза: целевые ориентиры

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-48-66

Данилаев Дмитрий Петрович – д-р техн. наук, доцент, заведующий кафедрой электронных и квантовых средств передачи информации, SPIN-код: 9783-7717, ORCID: 0000-0001-6536-2334, dpdanilaev@kai.ru

Маливанов Николай Николаевич – д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой автоматизации и управления, nmalivanov@kai.ru

Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ, Казань, Россия

Адрес: 420111, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. К. Маркса, 10

***Аннотация.** С изменениями в системе высшего образования обновляются задачи преподавателей вузов, пересматриваются и дополняются их трудовые функции. Организованность современного преподавателя вуза подчинена многочисленным внешним целевым ориентирам, при чём важное значение имеет восприятие этих ориентиров, а также личностная ценность той или иной составляющей деятельности. Целью статьи является выявление задач преподавателей технических вузов с позиций стратегических ориентиров высшей школы и определение ограничений в их решении. В работе раскрывается иерархия стратегических задач высшего технического образования – технических вузов, кафедр и их преподавателей; проводится обзор отношения академического сообщества к стратегическим задачам (в том числе, как стратегические задачи понимаются преподавателями, как расставляются приоритеты и акценты в этих задачах); оцениваются приоритеты преподавателей технических вузов в части решения поставленных перед ними задач; указываются ограничения в решении этих задач и связь этих ограничений с условиями работы педагогического состава технических университетов. В работе указывается на проблему сбалансированности труда преподавателей и возникающий у них диссонанс между целями, задачами, поставленными перед ними, и частными показателями эффективности их деятельности. По мнению авторов, стратегические цели и задачи инженерного образования должны исходить из того, что это взаимозависимый процесс подготовки квалифицированного технического специалиста. Это особенно актуально в процессе возврата к подготовке инженеров.*

***Ключевые слова:** нагрузка преподавателя, нормы времени труда преподавателей, приоритеты преподавателей, идеальный преподаватель, временные затраты преподавателей, стратегия развития образования, подготовка технических специалистов, взаимодействие вузов и работодателей, тенденции развития высшего образования, инженерное образование*

Для цитирования: Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Функционал преподавателя технического вуза: целевые ориентиры // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 48–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-48-66

Functionality of a Technical University Teacher: Targets

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-48-66

Dmitriy P. Danilaev – Dr. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Head of the Department for Radio-Electronic and Quantum Devices, SPIN-код: 9783-7717, ORCID: 0000-0001-6536-2334, dpdanilaev@kai.ru

Nikolay N. Malivanov – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of the Department for Automation and Control, nmalivanov@kai.ru

Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI

Address: 10, Karl Marx str., Kazan, 420111, Russian Federation

Abstract. The university teachers' tasks are being updated, their labor functions are being revised and supplemented, with changes at the higher education system. The good organization of a modern university teacher is subject to numerous external targets. The perception of these targets, as well as the personal value of the activity components, are important. The purpose of the article are the identification of tasks for a technical university teacher from the standpoint of the Higher School strategic targets, and determination of their solution limitations. The paper reveals the strategic tasks hierarchy of higher technical education – for technical universities, departments and their teachers; the academic community attitude review to strategic objectives is carried out (including: how the strategic objectives are understood by teachers, how priorities and emphasis are placed in these tasks); the priorities of technical universities teachers are evaluated in terms of their tasks solving; restrictions are indicated in solving these problems, and these restrictions connection with the working conditions of the technical universities teaching staff. The paper points out the balancing problem of the teachers work, and the emerging dissonance among the goals, tasks set for them, and private indicators of their activities effectiveness. The engineering education strategic goals and objectives should proceed from the fact, that this is a mutually responsible process of the qualified technical specialists training, from the authors' point of view. This is especially topical for the returning process to the engineers training.

Keywords: teacher workload, teachers' work time norms, teachers' priorities, ideal teacher, teachers' time's costs, education development strategy, technical specialists training, interaction between universities and employers, higher education development trends, engineering education.

Cite as: Danilaev D.P., Malivanov N.N. (2023). The Labor Intensity of the “Ideal” Teachers' Work: Targets. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 48-66, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-48-66 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

С учётом последних трендов в образовании формируется компетентностный портрет преподавателя будущего, пересматриваются задачи, которые решают преподаватели вузов, обновляются их трудовые

функции. В связи с этим появился термин «идеальный педагог высшей школы», который обозначает компетентностную модель научно-педагогического работника [1]. По мнению авторов данной работы, эту модель интересно проанализировать с позиций

функционала и возможностей реального преподавателя и приоритетов самих преподавателей при планировании рабочего времени. Такая оценка модели должна показать, насколько достижим представляемый облик «идеального» преподавателя, какова его цена, и, следовательно, позволит дополнить оценку стратегий развития высшей школы через анализ её кадрового потенциала.

В академическом сообществе волнообразно поднимается и затихает полемика о нагрузке преподавателей, в том числе в связи с новыми формами организации учебного процесса, дистанционным образованием, требованиями к результативности их научной деятельности и др. [2–10]. При этом поднимаются вопросы актуализации норм времени и необходимости исследования бюджета времени в соответствии с полным перечнем функциональных обязанностей преподавателя [2–4]. По существу, ставится задача многокритериальной оптимизации деятельности преподавателей: по функционалу и по бюджету времени.

Основные виды деятельности преподавателя вуза остаются прежними: учебная; воспитательная; методическая; научно-исследовательская; научно-исследовательская работа студентов (НИРС) и проектная деятельность со студентами; общественно-организационная (например, экспертная); профориентационная; саморазвитие (повышение квалификации), а в технических вузах ещё и хозяйственная работа. Однако изменение стратегических целей и задач системы высшего образования и реформирование её структуры существенно поменяли целевые ориентиры и задачи отдельных вузов, их преподавателей, а также критерии оценки их выполнения. В условиях интеграции с мировым образовательным сообществом стратегические задачи высшего образования определяются местом российских вузов в сообществе мировых университетов и формализуются показателями рейтингов: международных и отечественных. На по-

становку стратегических целей и задач вузов оказывают влияние внутренние и внешние тренды высшего образования [11–13]. Естественно они сказываются также на функционале их преподавателей.

Несмотря на обилие публикаций по теме исследования, задачи и функции преподавателя необходимо актуализировать с учётом новых целей и задач высшего образования, а также стратегий его развития.

Целью статьи является выявление задач преподавателей технических вузов с позиций стратегических ориентиров высшей школы, и определение ограничений в их решении.

Стратегические задачи системы высшего технического образования

Развитие страны и успешность интеграции в мировое образовательное сообщество напрямую связаны с успешностью «трансформации науки и высшего образования в конкурентоспособный формат относительно своих глобальных партнёров» [14]. Эта цель развития системы высшего образования при проекции на уровень университетов подразумевает изменение их природы: «из мощной консервативной силы, сохраняющей и распространяющей знания и традиционные ценности ... в более сбалансированные институты, выступающие также пионерами в создании новых знаний и пересмотре имеющихся ценностей» [14]. Трансформация университетов осуществляется в сложные конкурентоспособные комплексы, интегрирующие научно-образовательный потенциал для научно-технологического развития отраслей промышленности и регионов страны. Возникла задача кадрового обеспечения новых стратегических направлений. Амбициозная задача возвращения стране лидирующих позиций по уровню развития науки и техники требует опережающего развития образования. Таким образом, на академическое сообщество было возложено решение задач, лежащих в разных плоскостях: развития фундаментальной науки; развития

техники и технологий; формирование непрерывного, опережающего образования; формирование новых взаимоотношений между промышленностью (бизнесом) и системой высшего образования на рыночной основе.

Несмотря на предостережение о системной ошибке, заключающейся «в попытках решить проблемы образования в стране с рыночной экономикой социалистическими методами» [15], знания ещё не стали полноценным товаром, имеющим свою стоимость и адекватную цену, и организационно-экономические отношения в системе образования не сильно изменились. Понятие конкурентоспособности применительно к системе высшего технического образования является слишком широким. В чём должны заключаться конкурентные преимущества? Выигрыш в одном может давать проигрыш в другом. При этом может возникнуть неопределённость при диверсификации цели на уровне университетов, целевые ориентиры могут оказаться противоречивыми.

В парадигме высшего образования существует альтернатива: либо отбирать наиболее достойных абитуриентов, либо образовывать всю нацию [16]. Полагалось: между этими позициями не может быть компромисса. Однако к настоящему моменту, похоже, вместе с задачей широкого доступа к образованию и равенства возможностей системе высшего образования одновременно делегируется другая стратегическая функция – вычленения элит, а требования полного равенства и элитарности противостоят друг другу [17; 18]. В развитие этого в некоторых работах отмечается: «бесплатное высшее образование стало в России частью универсального социального пакета, его можно было бы назвать дармовщиной с его губительными последствиями для самого государства» [19; 20]. Дело не столько в финансовой составляющей, сколько в обязанностях и ответственности каждого участника процесса профессиональной подготовки – студентов, работодателей, преподавателей. «Дармовщина», в форме огром-

ных трудозатрат со стороны университетов при низкой востребованности, значимости и эффективности их результатов со стороны благополучателей, обесценивает само образование и его носителей. Массовое высшее образование не лучшим образом сказалось на качестве подготовки, переложив проблему отбора молодых специалистов и вычленения элиты на работодателей.

На уровне стратегических задач системы высшего образования выявляется ещё одна проблема: разрыв между содержанием, формами, средствами подготовки специалистов и реальной профессиональной деятельностью. Отказ от высшего профессионального образования ещё больше усугубил эту проблему: для формирования общих представлений, «целостной картины мира» нет смысла затрагивать узкие предметные области и компетенции. Важно формирование фундаментальных знаний, базы для дальнейшего развития, без которой выпускник не освоит ни одной компетенции в полной мере. Не случайно во всём мире развито корпоративное образование, которое обеспечивает специализацию, адаптацию сотрудников [21]. На этом уровне могут решаться вопросы подготовки под конкретное рабочее место, освоение специальных знаний, технологий, представляющих коммерческую тайну. Здесь также может быть задействована система дополнительного профессионального образования. Электронные ресурсы, информационные технологии могут только способствовать ускорению и упрощению подготовки специалиста. При проектировании системных задач на уровень университетов необходимо определить и соблюсти баланс между федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и профессиональными стандартами, между унификацией и гибкостью образовательных программ, адаптивностью под конкретных работодателей, между фундаментальным и специализированным образованием.

Неоднозначность толкования конкурентоспособности системы высшего образова-

ния ведёт к неопределённости при целеполагании генерации новых знаний. Кто является их заказчиком и благополучателем? Кто всесторонне обеспечивает получение запланированных результатов и определяет критерии их достижения? И кто при этом в конечном счёте является собственником этих знаний? Обозначенные проблемы, касающиеся образовательной деятельности системы высшего образования, ведут к статичности системы, стагнации её развития без кадровой подпитки.

Значимость решения поднимаемых проблем лежит в поле формирования стратегий каждого отдельного вуза. «Стратегия образования фактически обретает конкретность на кафедральном уровне, на уровне «продвинутого профессора» [22]. Тогда функционал и приоритетные задачи конкретного преподавателя выходят на первый план. Их формализация, планирование, изучение приоритетов преподавателей, и обеспечение сбалансированности их работы становится одним из элементов упорядочивания взаимодействия заинтересованных сторон и определяет потенциал реализации стратегий на уровне вузов [23]. Следовательно, кадровый потенциал вуза – это стратегический ресурс, определяющий потенциальные возможности его развития [5].

Стратегические задачи технических вузов

Обновление стратегических задач развития высшего образования обусловило последующую поэтапную реструктуризацию всей системы [24]. В результате выделились федеральные, национальные исследовательские и опорные университеты. Цели этих университетов, в целом, коррелируют между собой. Согласно критериям отбора их программ развития, все они должны стать конкурентоспособными высшими учебными заведениями, в равной степени осуществляющими образовательную и научную деятельность на основе принципов интеграции науки и образования, создающими вокруг себя благо-

приятную среду, способствующую развитию региона [18; 24–26]. Исходя из этого, стратегические задачи технических вузов могут быть формализованы по основным видам их деятельности:

образовательная – опережающее непрерывное образование через вовлечение студентов в процесс продуцирования новых знаний, формирование инновационных образовательных программ высшего и послевузовского образования, интегрированных в мировое образовательное пространство;

воспитательная – воспитание личности обучающихся, их гражданское самоопределение, профессиональное становление и индивидуально-личностная самореализация на основе системы ценностно-смысловых ориентиров, национальных ценностей и идеалов;

научная – продуцирование новых знаний и пересмотр имеющихся ценностей по широкому спектру наук;

инновационная – интеграция науки, образования и производства, в том числе путём доведения результатов интеллектуальной деятельности до практического применения.

Программно-целевые методы управления стали основой для формирования новых отношений между государством и вузами [18]. Конкурентоспособность вузов может достигаться, в том числе путём новых подходов и технологий организации деятельности. Однако императивность базовых элементов стратегии, диктуемых извне государством, лишает вуз и его кафедры манёвренности [22].

Технология определения компетенций как результата обучения по программам высшего образования несёт образованию «статичность» [22]. Обобщённые и понятные работодателям компетенции, представленные в профессиональных стандартах, не раскрывают перспективные, новые сферы, поскольку систематизируют существующие, давно известные трудовые функции. Укрупнение направлений подготовки обеспечивает поточность обучения, стремясь к рентабель-

ности системы образования. При этом страдает индивидуализация и специализация обучения, в том числе под конкретные рабочие места, которые требуют дополнительного финансирования.

Технологии электронного обучения, применённые в рамках классической парадигмы университетского образования, приводят к усилению проблем инженерного образования и не могут заменить его. Принципиально важна иерархичность целей обучения, их структурирование для обоснованного выбора методов и средств обучения, управление контекстом обучения, практическая составляющая подготовки [27]. Традиционные образовательные программы всегда будут качественнее и шире, чем программы индивидуального электронного обучения, составленные в соответствии с текущим интересом студента [6]. Выберет ли физику или математику сам учащийся в индивидуальной онлайн-программе, например по робототехнике? Для формирования инженерного мышления требуется профессионализм и универсальность преподавателя, трансдисциплинарный характер его знаний, и погружение в образовательную деятельность. Анализ организации дистанционного обучения в период пандемии свидетельствует о заметном увеличении нагрузки на преподавателей, хотя эта форма обучения и признаётся ими, в целом, полезной [7]. При этом происходит дистанцирование субъектов образования, исчезает личностный контент, воспитательный аспект, беседа, во многом влияющие на результаты обучения.

Каждый преподаватель на тактическом уровне должен по-своему решать эти проблемы – не только поиска инноваций в предметной области и внедрения их в учебный процесс, но и поиска форм этого внедрения. Учитывая существенную разницу в уровне начальной подготовки абитуриентов и студентов, здесь невозможно найти универсального решения, золотую середину, и качество образования обречено быть ограниченным. А реальная трудоёмкость работы

преподавателя из года в год может меняться по причине разного уровня подготовки и изменяющихся интересов студентов.

В последнее время под критику от разных сторон подпадает результативность и эффективность научной деятельности преподавателей. Желаемыми остаются принципы быстрой коммерциализации научных результатов и их окупаемости. Предприятия ожидают не научные открытия и патенты на изобретения, а опытные образцы, конструкторскую документацию на изделия. Однако это затруднительно из-за недостатков организации, управления и обеспечения исследовательской деятельности и малоэффективной системы стимулирования. В характеристиках новой организационной конфигурации университетов выделяют «...основной координационный механизм – стандартизация процессов труда, тотальный контроль над процессами. Основные параметры организационного дизайна – формализация поведения и действий; вертикальная и горизонтальная спецификация; функциональное группирование; планирование действий; полное исключение децентрализации. ... Налицо процесс замещения участников стратегического планирования: академический персонал выдавливается представителями техноструктуры. Основные функции стратегического видения заменяются бесконечными положениями, нормами, регламентами, правилами и показателями. Происходит подмена стратегических целей показателями, имитация деятельности и фальсификация результатов, их достижение любой ценой, включая нарушение академической этики и ценностей» [28].

Безусловно, планирование и целеполагание деятельности на уровне кафедр и профессорско-преподавательского состава университетов исходит из стратегических задач этих университетов. Однако система целеполагания, выстроенная на нормах и показателях, без комплексного структурирования всех видов деятельности научно-педагогического персонала вузов – бессмысленна. Она

лишь ведёт к гонке по выполнению показателей, качество подменяется количеством, а проблема сбалансированности труда перекладывается на самих преподавателей.

Как писал Н.В. Гоголь, «...чтобы воспитывать другого, мы должны воспитать прежде всего себя». Преподаватель технического вуза должен быть мультиспециалистом – педагогом, учёным, инженером [8; 29]. Каждый из этих функционалов – трудоёмкий. Поэтому проблема сбалансированности труда преподавателя связана с расстановкой приоритетов преподавателя, определения соотношений между этими функционалами по трудозатратам. Если кадровый потенциал – это стратегический ресурс вуза, то временные затраты на профессиональную деятельность преподавателей, в свою очередь, – ограничения этого ресурса, то есть стратегическая ценность профессорско-преподавательского состава.

Как отметил в своём интервью Я.И. Кузьминов, «согласно данным международного сопоставительного проекта «Changing Academic Profession», Россия является лидером в области ориентации именно в сторону преподавания, а не исследовательской деятельности: 63% против 37%» [30]. Однако сложившаяся ориентация и соотношение, а также личностные приоритеты преподавателей вступают в конфронтацию с внешними условиями. Например, национальные программы грантовой поддержки вузов основаны на международных и отечественных рейтингах университетов. В свою очередь, появляются внутриуниверситетские рейтинги и системы оценки профессорско-преподавательского состава, влияющие не только на их стимулирование, но и на конкурсные отборы. В результате показатели эффективности, возведённые в ранг системы, ломают саму контролируемую систему. Вузы оказываются заложниками этой системы, хотя для характеристики сложных систем, к которым относится и система высшего образования и которые описываются бесконечным числом показателей, «оказывается достаточно

всего несколько переменных, параметров порядка. Эти параметры определяют значения других показателей... Но эти параметры порядка не являются универсальными. Они должны определяться здесь и теперь» [31].

В ответ в преподавательской среде отмечается появление оппортунистического поведения [9]. «Деятельность операционного ядра (ППС – профессорско-преподавательского состава) в рамках менеджеральных практик трансформируется в формат конвейера, а академическая идентичность – в наёмных рабочих» [28]. Даже появляется термин «пролетаризация профессорско-преподавательского состава», и при этом отмечается: «конвейер может с разной степенью эффективности производить, но никогда не может творить» [28].

Таким образом, сама система ограничивает возможности полной реализации всех компетенций идеального преподавателя. По мнению авторов, в системе высшего технического образования при стратегическом целеполагании на уровне кафедр и профессорско-преподавательского состава необходимо учитывать баланс их функционала по трудозатратам по трём основным направлениям деятельности: научно-инновационной, образовательной и воспитательной. Только в этом случае возможна эффективная реализация стратегической ценности профессорско-преподавательского состава – времени, а следовательно, кадрового потенциала вуза.

Расстановка приоритетов преподавателями

Высокий уровень загруженности ведёт к высокому уровню эмоционального выгорания преподавателей. Во избежание стресса рекомендуется осуществлять рациональное распределение рабочей нагрузки [32]. По субъективному восприятию ценности той или иной работы преподаватель в некоторой степени сам распределяет своё время, однако с учётом влияния административного ресурса, диктующего своё представление важности и ценности работ. Это распределение

времени преподавателя определяет результаты и качество этих работ. Однако в условиях тотального контроля, стандартизации процессов труда и максимизации непрерывного внутреннего администрирования, влияние внешних требований становится преобладающим. Демотивация, вызванная ощущением «дармовщины» и несоответствием личностным ориентирам, начинает распространяться на все составляющие деятельности педагога, обесценивая по его субъективному восприятию собственную деятельность. При этом нельзя обеспечить становление взаимно ответственной системы отношений в сфере образования с помощью административных мер [23; 33].

Подготовка и проведение занятий занимают одно из ведущих мест в соответствии со стратегической задачей в образовании. При этом отмечаются существенные временные затраты на разработку и постоянное обновление, актуализацию учебно-методических материалов, связанную с появлением новых версий ФГОС. Работа с подобной документацией для преподавателей является самой малоценной, и при этом самой затратной по времени. В силу непрерывной формализации критериев оценки научной деятельности и избыточного внешнего регулирования научной работы у педагогов угасает к ней интерес, а ценность этого компонента деятельности оказывается существенно ниже его временной затратности. «Если преподаватель воспринимает определённые аспекты своей профессиональной деятельности как избыточно затратные, к тому же малозначимые, то на остальные – времени не хватит, как бы не манипулировать часами в рамках нормативной нагрузки» [5].

Приоритетная значимость деятельности педагога по подготовке и проведению занятий соответствует их главной целевой функции. Для успешной реализации этой функции преподаватели стремятся к непрерывному саморазвитию, ставя по важности повышение квалификации в один ряд с научной деятельностью. Быстрая смена техноло-

гических укладов, развитие информационных технологий требуют от них расширения спектра знаний, гибкости, умения быстро адаптироваться к изменяющейся ситуации. Показательна изменчивость виртуальной образовательной среды, которая происходит под действием развития как самих информационных технологий, так и предпочтений студентов. В разных вузах за относительно короткий временной промежуток сменяли друг друга различные программные средства организации онлайн-обучения: *Zoom*, *LMS Moodle*, *MS Teams*, *Discord* и множество других. Педагог вынужден оставаться в тренде информационных технологий, постоянно совершенствуя свои компетенции. Квалификация педагога – изменяющаяся величина, поскольку образовательный процесс становится более динамичным, технологичным и более творческим [13]. Таким образом, приоритет непрерывного развития продиктован как внутренними ценностями педагога, так и внешними условиями. Однако возможности повышения квалификации не всегда успевают за потребностями. Если в части информационных технологий программы повышения квалификации достаточно распространены, то для стажировки в предметных областях преподавателям технических вузов часто предпочтительнее обращаться к внешним партнёрам. Но это требует длительного отрыва от учебного процесса. Выходом могут стать объединение работников предприятий и преподавателей вузов в части подготовки молодых специалистов, создание востребованных образовательных модулей, которые могут входить и в основные образовательные программы и стать основой для актуальных программ повышения квалификации. Совместная деятельность преподавателей вместе с представителями работодателей может способствовать точечному и быстрому обмену опытом на местах без отрыва от работы.

Функционал одного преподавателя технического вуза находится в сложной взаимосвязи с функционалом других преподава-

телей. Например, в рамках одной образовательной программы задачи преподавателей во многом определяются поставленными целями подготовки студентов, а частные функции одного преподавателя зависят от функций, реализуемых другим. В области научной деятельности функционал также зависит от отраслевой направленности вуза, предметной области профессиональной деятельности, приверженности научным школам и т.п. Можно говорить, об обобщённом функционале группы преподавателей, который далее диверсифицируются по каждому из них в зависимости от должности, компетентности. Персональные интересы работников вузов определяют их индивидуальную модель «идеального» преподавателя с понятным им вариантом её реализации. Однако под действием внешних требований этот индивидуальный идеал часто остаётся недостижимым. В результате личностные приоритеты отдаляются от работы [3].

Таким образом, модель идеального преподавателя вуза [1] следует дополнить компетентностью во времени, которая по сути отражает способность грамотно распределить своё время, успеть полностью самореализоваться и решить поставленные задачи. Вслед за моделью «идеального» преподавателя было бы интересно рассмотреть понятие «идеальной кафедры», сбалансированной по кадровому составу и основным видам их деятельности.

Приоритеты преподавателей в соответствии с их целевой функцией и решаемыми задачами можно обобщить по основным направлениям их деятельности. Проведённый обзор позволяет сопоставить структурированные по основным направлениям деятельности стратегические задачи, компетенции идеального преподавателя и приоритеты преподавателей (*Таблица*).

Сопоставительный анализ по таблице показывает, что стратегические задачи и приоритеты преподавателей не противоречат друг другу, и в целом коррелируют между собой. Компетенции идеализированной мо-

дели преподавателя в общем раскрывают облик реального преподавателя, не противоречат решаемым им задачам и выполняемым функциям. То есть конкретизация и диверсификация целевых ориентиров, задач и функций при переходе от уровня системы инженерного образования к уровням кафедр и преподавателей раскрывают сложности синхронизации всех видов работ в трудовой деятельности педагога высшей школы, и указывают на необходимость структурирования этой деятельности по направлениям. Отсутствие хронометража и норм времени по видам работ и направлениям деятельности приводит к сумбурности и хаотичности в планировании их работы. В результате, по умолчанию, характерное свойство научной деятельности – «готовность переносить работу в личное пространство, решение рабочих задач в свободное время», распространяется на все другие виды работ, что вовсе не мотивирует преподавателей.

Связь временных ограничений, приоритетов и условий работы вузовского преподавателя

Компетенции вузовского преподавателя не могут оставаться статичными, неизменными. Причём в модели «идеального» преподавателя предполагается, что они уже должны обладать этими компетенциями. Но, как и когда их формировать, нарабатывать опыт и навыки, сколько затрат по времени требуется на их периодическую актуализацию?

В модель «идеального» преподавателя авторы по всем направлениям деятельности включают набор компетенций непрерывного повышения квалификации и самообразования. По природе своей преподаватель сам заинтересован в профессиональном развитии. Однако анализ условий работы реального преподавателя свидетельствует о сокращении потенциальных возможностей и предпосылок к этому, и как результат, происходит снижение мотивации к этому виду деятельности. Кроме того, в формализованных показателях эффективности

Таблица

Сопоставление стратегических задач, компетенций «идеальных» преподавателей и приоритетов реальных преподавателей технических вузов по видам деятельности

Направление деятельности	Стратегические задачи	Компетенции «идеального» преподавателя [1]	Общие приоритеты преподавателей технических вузов
Научно-инновационная деятельность	Продуцирование новых знаний и пересмотр имеющихся ценностей по широкому спектру наук, интеграция науки, образования и производства, в том числе путём доведения результатов интеллектуальной деятельности до практического применения	Знание предметной области, методологии исследований, навыки командной работы, работоспособность, дисциплина, коммуникативные навыки, знание иностранных языков, навыки академического письма, научно-исследовательская этика, честность, мотивация и вовлечённость в процесс, бескорыстие, профессиональное развитие, критическое мышление, готовность переносить работу в личное пространство, решение рабочих задач в свободное время	Наращивание интеллектуального потенциала, непрерывное саморазвитие, творческое начало в научно-исследовательской деятельности без рутинной бюрократизации, давления, тотального контроля и отчётности
Образовательная деятельность	Опережающее непрерывное образование через вовлечение студентов в процесс продуцирования новых знаний	Знание предмета, навыки преподавания, методологические навыки, непрерывное повышение квалификации, самообразование, владение цифровыми компетенциями, адаптация к дистанционному формату обучения, харизматичность, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость, критическое мышление и рефлексия, личностная вовлечённость в педагогическую деятельность	Подготовка квалифицированного технического специалиста в привязке к предметной области
Воспитательная деятельность	Воспитание личности обучающихся, их гражданское самоопределение, профессиональное становление и индивидуально-личностная самореализация на основе системы ценностно-смысловых ориентиров, национальных ценностей и идеалов	Межличностные компетенции, умение взаимодействовать, инновационность и креативность, адаптация к цифровым изменениям, харизматичность, эталонные личностные качества, стрессоустойчивость, критическое мышление и рефлексия	Образование без воспитания невозможно. Воспитание есть неотъемлемая часть становления личности как профессионала. Позиционирование образования как услуги убивает эту составляющую.

деятельности преподавателей повышение их квалификации редко имеет ключевое значение, а иногда вовсе не учитывается. В компетентностной модели не принимаются во внимание другие виды деятельности преподавателей высшей школы, хотя при выполнении ими профессиональных обязан-

ностей наблюдается увеличение доли работ, непосредственно не связанных с образовательной деятельностью. При таком подходе преподаватель «идеальный» в одном, может оказаться «провальным» в другом, в том числе по некоторым показателям эффективности деятельности преподавателей.

Раскрытие компетенций в образовательной деятельности «идеального» преподавателя исходит из «предоставления качественных образовательных услуг» [1]. В этом послыше уже заключается противоречие услуги и профессиональной подготовки специалистов под задачи работодателей. Применение такого компетентностного портрета как лекала к отбору ППС, оценки их работы само по себе делает преподавателей заложниками неэффективной системы управления. Причём стремление соответствовать критериям и шаблонам отнимает много времени и сил у ППС, умножает нервозность, и в конечном счёте, разрушает стратегический кадровый ресурс. В этом принципиальная уязвимость образа «идеального» педагога.

Объективное нормирование реального труда преподавателей вуза в связи с многообразием задач и функций, творческим началом научно-исследовательской и образовательной деятельности, субъективностью ценностных ориентиров представляется практически невозможным. Трудоёмкость подготовки к занятиям (включая разработку соответствующего методического обеспечения) для преподавателей (например, профессоров и ассистентов) не может составлять некую инвариантную величину, тем более по образовательным программам различных областей науки, программам бакалавриата и магистратуры [2]. Непрерывное обновление курсов, их перевод на новые технологии, разработка новых дисциплин и образовательных программ требуют погружения в соответствующие предметные области. При этом нормативы на некоторые виды работы оказываются просто нелепыми [4].

Оценку трудоёмкости работы преподавателей можно выполнить, в принципе, за счёт выборочного хронометража и его диверсифицированного усреднения. Оценка реального рабочего времени профессоров в ряде стран показала, что оно обычно выходит за пределы нормированного времени [4]. Можно утверждать, что в России у профессора вуза, реальное рабочее время

превышает среднее рабочее время профессора развитых стран. Это связано с тем, что в большинстве отечественных вузов формализованные по показателям требования, предъявляемые к профессору (количество статей *Scopus*, *WoS*, ВАК, число патентов, объём средств, привлечённых грантами или хоздоговорами) существенно выше, чем, например, у ассистентов. То же можно сказать о роли и ответственности профессуры. В то же время аудиторная нагрузка, как правило, незначительно отличается от нагрузки ассистента. Даже принимая во внимание различия в зарплатах, такая разница не может мотивировать к качественной работе.

Системы показателей, лекала «идеального» педагога, «идеального» учёного, формализованные бесчисленными нормами, регламентами, положениями и правилами, в руках менеджеров становятся «элементами психологического давления на преподавателей» [10]. Эмоциональная сложность заключается в попытке педагогов сохранить свою профессиональную приверженность, приспособившись к рациональной экономической политике в образовании [34; 35]. В результате между показной эффективностью и индивидуальным удовлетворением от труда остаётся хронический конфликт.

Ситуация в мире привела к обновлению контуров стратегических приоритетов страны. В них просматриваются и глубинные задачи инженерного образования: это подготовка квалифицированных технических специалистов, готовых к решению реальных практических задач на производстве и в науке, а также развитие направлений научных исследований и разработок в соответствующих областях. Инженерные вузы всегда были ориентированы на прикладные научные исследования и разработки. Образовательные программы естественным образом были связаны с этими исследованиями. Научная работа в вузах по сути являлась базой для развития образовательных программ, которые, в свою очередь, обеспечивали развитие научной составляющей.

Если преподаватель занимается наукой, значит он непрерывно совершенствуется в своей предметной области. Совершенствуются образовательные программы, лабораторная база. За счёт связующего фактора студенты привлекаются к научной деятельности, создаётся мощный синергетический эффект. Таким образом, наука и образование есть две взаимодополняющие составляющие деятельности. Однако проблема структурирования и синхронизации этих направлений деятельности в работе педагога остаётся.

Сложность возникающих в связи с этим задач регулируется, в том числе, соотношением числа студентов на ставку преподавателя. В организации учебного процесса важно исходить не только из экономической эффективности, но и из целевой функции. Например, избыточное число студентов на одного преподавателя зачастую приводит к потере качества. Большие группы на лабораторных работах не обеспечивают каждому студенту необходимый доступ к стендам и технике, и индивидуальный подход со стороны преподавателя. При избыточной численности студентов на практических занятиях, при дистанцировании преподавателей и студентов, при отходе от индивидуальных траекторий обучения, формирование реально значимых навыков и компетенций будет под вопросом.

Заметное влияние на расстановку приоритетов преподавателями вуза оказывает внешняя среда. Во-первых, её формируют работодатели на основе своей заинтересованности в результатах, участвуя в определённых формах в подготовке специалистов. В силу специфики различных отраслей промышленности, технологий разного производства вузы никогда не смогут сравняться по уровню технической оснащённости с предприятиями. Но подготовка высококвалифицированных технических специалистов без такой базы, как в промышленности не возможна. В настоящее время уже требуется не заинтересованность, а обязанность пред-

приятый организовывать образовательный процесс студентов на своей базе. В тренде цифровизации актуально создание центров дистанционных автоматизированных учебных лабораторий. Они полезны с точки зрения дистанционного доступа к реальному технологическому оборудованию и студентам, и инженерам. За счёт таких коллабораций возможно установление устойчивых обратных связей от предприятий к вузам в части программ переподготовки и повышения квалификаций, оценки качества подготовки и трудоустройства выпускников. Здесь была бы уместна новая нормативная база, определяющая ответственность студентов и работодателей перед государством и системой образования и/или социально-экономические механизмы участия предприятий в процессе подготовки будущих специалистов.

Во-вторых, основы инженерного мышления закладываются уже в средней школе. В условиях массового высшего образования в тени остаются различие начального уровня подготовки абитуриентов вузов, проблема согласования образовательных программ высшего образования со средней школой. Огромное значение для подготовки будущих инженеров имеет отказ от контроля знаний с помощью тестов с заранее сформулированными ответами в пользу умения решать задачи, применяя знания. Для формирования инженерного мышления у молодёжи преподаватели вузов вынужденно идут в школы, где занимаются проектной деятельностью, дополнительным образованием, в рамках профориентационной работы. Причём на сегодняшний день нет чёткой оценки трудоёмкости этих видов работ.

Возможность абитуриентов поступить на одну и ту же образовательную программу с разным набором экзаменов (например, информатика, физика или химия на выбор абитуриента) приводит к разрыву в начальной подготовке молодых людей на первом курсе. Этот диссонанс ведёт к необходимости некоторым студентам упорно учиться даже для того, чтобы освоить базовые знания

естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, а преподаватели вынуждены ещё больше работать, чтобы помочь им в этом. Многие из числа и студентов, и преподавателей оказываются не готовы к этому. Происходит демотивация и тех, и других, которая ведёт к отчислениям, сокращению контингента. Исследователями уже доказывалась прямая связь загрузки преподавателей и успеваемости студентов [36].

Несмотря на то, что позиционирование образования как услуги в Федеральном законе устранено, необходимо также неформальное устранение этого понятия и его разрушительного воздействия на всех уровнях. Иначе модель «идеального» преподавателя концептуально могла бы исходить из удовлетворения потребностей студента, среди которых профессиональная подготовка может быть только частным случаем. Тогда и квалификационные требования к педагогам новой формации определялись бы иначе, не как к стратегическому, интеллектуальному потенциалу развития страны. По мнению авторов, стратегические цели и задачи инженерного образования должны исходить из того, что это взаимответственный процесс подготовки квалифицированного технического специалиста. Это особенно актуально в процессе возврата к подготовке инженеров по программе специалитета.

Возможно пересмотр приоритетов образования и отказ от массового образования в пользу его качества и элитарности системы подготовки специалистов позволят перераспределить акценты в задачах и функциях преподавателей. Сложность стратегических задач системы высшего образования нивелируется в этом случае сбалансированностью работы преподавателей. Причём возможны постановки как прямой, так и обратной задач. Прямая: переход от стратегии образования к стратегическим задачам преподавательского состава вузов, потом к их функциям и распределению работ с учётом трудоёмкости. Обратная: оптимизация трудоёмкости работ преподавателей в связи со

стратегическими задачами системы высшего образования или повышение результативности работы преподавателей в заданных временных ограничениях.

Заключение

В системе высшего технического образования стратегические ориентиры на каждом уровне иерархически образуются из стратегических ориентиров вышестоящих уровней и подчиняются единой цели: формированию конкурентоспособной системы относительно глобальных партнёров. Стратегические задачи верхнего уровня: возвращение стране лидирующих позиций по уровню развития науки и техники; формирование институций, создающих и распространяющих новые знания; кадровое обеспечение новых и приоритетных стратегических направлений научно-технологического развития промышленности и регионов страны, – диверсифицируются на следующих уровнях с учётом отраслевой и/или региональной специфики. В общем случае, на уровне учебных заведений они структурируются по основным видам деятельности: образовательной, воспитательной, научной, инновационной, и формализуются местом вузов в мировых и отечественных рейтингах. То есть стратегические задачи университетов фактически раскрываются показателями разных рейтингов. Далее стратегические задачи конкретизируются, содержательно раскрываются на кафедральном уровне и детализируются для каждого преподавателя. Исходя из иерархии стратегического ориентирования, в системе высшего образования выстраиваются программно-целевые подходы к управлению.

Для преподавателей задачи, связанные с целевыми ориентирами системы, часто представляются показателями эффективности и формализуются набором конкретных результатов, которые должны быть получены, например, за год. План намеченных преподавателям результатов дополняет и расширяет их функционал по видам деятельности

(учебная, воспитательная, методическая, научно-исследовательская, НИРС и проектная деятельность со студентами, общественно-организационная, профориентационная, саморазвитие, хозяйственная работа). В то же время цели и задачи по этим видам деятельности тоже изменились за последнее десятилетие, стали более гибкими, но при этом неоднозначными. Стратегические задачи и приоритеты преподавателей в целом не противоречат друг другу и коррелируют между собой. Но у преподавателей между целями, задачами деятельности, и частными показателями эффективности возникает диссонанс, который усугубляется тенденциями к стандартизации и бюрократизации их деятельности, навязываемыми системой управления. А главным ограничением в достижении целей и решении ими поставленных задач является время.

Проблема сбалансированности труда перекадывается на самих преподавателей, при чём она связана с расстановкой приоритетов каждого преподавателя. Деятельность преподавателей технических вузов в сложившихся условиях трансформируется в формат конвейера. В ответ появляется демотивация к работе, проявление оппортунистического поведения. Для преподавателей вузов процессы, связанные с образованием, остаются сложными и трудоёмкими при минимальном удовлетворении от работы. Мировая тенденция свидетельствует: при переходе к обществу потребителей наращивание интеллектуального потенциала уходит на второй план, а престиж преподавателя вуза падает [10].

В системе инженерного образования стратегическим целевым ориентиром является практическая деятельность на основе инженерного мышления, включая практическую деятельность преподавателя технического вуза в трёх ипостасях: инженера, инженера-педагога, инженера-исследователя. Соответствующие три измерения инженерной педагогики могут способствовать достижению баланса в деятельности преподавателей при

реализации междисциплинарной стратегии в различных предметных областях [29; 37]. Эти три измерения могут стать основанием для фрагментации и структурирования междисциплинарных областей с учётом заявленных целей непрерывного инженерно-технического образования, а также основанием для структурирования функциональной модели преподавателя технического вуза, в том числе с учётом временных ограничений.

Пути реализации миссий технических университетов содержательно раскрываются на кафедральном уровне, и соответствующие им задачи ложатся на плечи коллектива этих кафедр. Для выполнения поставленных задач функции распределяются между членами коллектива. На этом уровне появляются лидеры, руководители, исполнители – каждый со своими обязанностями и ответственностью, при чём в живой социальной системе они меняются, пересматриваются со временем. Поэтому на этом уровне невозможно рассматривать идеального педагога как индивида, а коллектив как сбор уникальных одиночек. Целесообразно рассматривать педагога как члена идеальной кафедры, идеальной команды, в которой функции преподавателей сбалансированы между собой с учётом общих стратегических целей, задач и миссий. Для развития интеллектуального потенциала кафедра должна располагать соответствующими ресурсами, например, направленными на серьёзное повышение квалификации, стажировку на предприятиях, разгрузку ведущих преподавателей и т.д.

Здесь понятие сбалансированности может раскрываться по критерию оптимальности Парето: нельзя улучшить ни один параметр управления (критерий эффективности), не ухудшив при этом другие. А задача оптимизации может рассматриваться в разных плоскостях, по разному набору критериев. В простейшем случае, например, по паре критериев: наука и образование; профессор и ассистент; теоретические (фундаментальные) и прикладные аспекты. При таком подходе выстраивается также иерархическая

система программно-целевого управления деятельностью: от государства к вузам, от вузов к кафедрам, от кафедр к ППС.

Литература

1. *Ефимова, Г.З., Сорокин А.Н., Грибовский М.В.* Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 1. С. 202–230. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230
2. *Романов Е.В.* Нормирование нагрузки преподавателей: проблемы и поиск решений // Университетское управление: практика и анализ. 2016. Т. 104. № 4. С. 64–81. DOI: 10.15826/umj.2016.104.029.
3. *Амбарова П.А., Зборовский Г.Е.* Время в жизни преподавателя вуза глазами социологов // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 70–79. EDN: TMGBVP.
4. *Дульзон А.А.* Время как основной ресурс работников умственного труда // Университетское управление: практика и анализ. 2010. Т. 66. № 2. С. 46–50. EDN: MUIQIZ.
5. *Москвина Н.Б., Фишман Б.Е.* Профессиональная деятельность преподавателя вуза: ценностно-временные коллизии // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 144–155. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-7-144-155
6. *Лобова С.В., Бочаров С.Н., Понькина Е.В.* Цифровизация: мейнстрим для университетского образования и вызовы для преподавателей // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 92–106. DOI: 10.15826/umj.2020.02.016
7. *Назаров В.А., Жердев Д.В., Авербух Н.В.* Школьная цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 1. С. 156–201. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201
8. *Андрюхина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н., Мирзаахмедов А.М.* Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 116–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147
9. *Ниязова М.В.* Индивидуальная научная продуктивность vs новый менеджериализм в академических исследованиях // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 2. С. 114–122. DOI: 10.15826/umj.2021.02.018
10. *Сенашенко В.С.* О престиже профессии «преподаватель высшей школы», учёных степеней и учёных званий // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 36–44. EDN: XWWWKB.
11. *Вишневский Ю.Р., Нархов Д.Ю., Дидковская Я.В.* Тренды высшего профессионального образования: профессионализация или депрофессионализация? // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 1. С. 152–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-152-170
12. *Гапонцев В.А., Федоров В.А., Дорожкин Е.М.* Взгляд на проблему общего кризиса образования через призму опыта истории науки. Часть II. Структура содержания общего образования // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 1. С. 11–43. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-11-43
13. *Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Мирошниченко В.И.* Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 6. С. 93–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-6-93-121
14. *Офер Гур.* Независимые и открытые // Эксперт. 2009. Т. 678. № 41 (26 октября – 1 ноября 2009). С. 72–75. URL: https://expert.ru/expert/2009/41/nezavisimye_i_otkrytue/ (дата обращения: 15.01.2023).
15. *Зернов В.А.* Конкурентоспособность образования как условие развития конкурентоспособной экономики // Alma mater (Вестник высшей школы). 2008. № 4. С. 14–20. EDN: JSDZZJ.
16. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. М.: Издательство «Эгвес», 2008. 136 с. ISBN 5-85449-105-2.
17. *Протопопов А.* Элитарное образование в эгалитарном обществе // Эксперт. 2007. Т. 581. № 40. (29 октября – 5 ноября). URL: <https://expert.ru/expert/2007/40/obrazovanie/> (дата обращения: 02.02.2022).
18. *Аржанова И.В., Князев Е. А.* Создание федеральных университетов: концепция и реальность // Университетское управление: практика и анализ. 2013. Т. 87. № 5. С. 7–14. EDN: RVQMAN.
19. *Гребнев Л.* Бесплатное высшее образование в России: что гарантирует гарант? // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 28–43. EDN: IJEGYN.

20. Рубин Ю.Б. Бесплатное ВПО в России: взаимные интересы и гарантии // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 24–37. EDN: LDFPOL.
21. Механик А. Учебная повинность // Эксперт. 2009. Т. 677. № 40 (19 – 25 октября 2009). С. 62–66. URL: https://expert.ru/expert/2009/40/uchebnaya_povinnost/ (дата обращения: 15.01.2023).
22. Тхагапсоев Х.Г., Яхутлов М.М. Поиск резервов в тисках «вменённого»: к парадоксам нашей стратегии образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 95–103. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-95-103
23. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н., Польский Ю.Е. Система высшего технического образования: диалектика согласования интересов её субъектов // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 99–104. EDN: OJLRNZ.
24. Романенко К.Р., Лисютин М.А. Университетские объединения в России: четыре волны образовательной политики // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3 (109). С. 112–120. DOI: 10.15826/упра.2017.03.043
25. Обчинникова Н.Э. Формирование опорных университетов как драйверов развития территорий // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 4 (110). С. 41–52. DOI: 10.15826/упра.2017.04.048
26. Трофимова, И.Н. Национальные исследовательские университеты: статус и результаты деятельности // Социология науки и технологий. 2022. Т. 13. № 1. С. 116–129. DOI: 10.24412/2079-0910-2022-1-116-129
27. Щенников С.А. Дидактика электронного обучения // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 83–90. EDN: NCUHWF.
28. Томилин О.Б., Клоев А.К. «Чёрные лебеди» организационного дизайна российских университетов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 44–55. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-44-55
29. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Эволюция инженерной педагогики: основания и три измерения // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11. С. 125–138. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-125-138
30. Кузьминов Я.И., Кокшафов В.А. Как будет меняться управление университетами (интервью) // Университетское управление: практика и анализ. 2016. Т. 102. № 2. С. 5–13. EDN: WAAKDJ.
31. Малинецкий Г.Г. Параметры порядка самоорганизация и получение образования. Институт прикладной математики им. М.В. Келдыша РАН. М.: ПАГС, 2001. URL: https://www.keldysh.ru/departments/dpt_17/parm.html (дата обращения: 02.12.2022).
32. Jomoad, P.D., Antiquina, L.M.M., Cericos, E.U., Vacus, J.A., Vallejo, J.H., Dionio, B.B., Bazar, J.S., Cocolan, J.V., Clarin, A.S. (2021). Teachers' workload in relation to burnout and work performance // Int. J. Educ. Pol. Res. Rev. Vol. 8. No. 2. P. 48–53. DOI: 10.15739/IJEPRR.21.007
33. Бакутановский В.И., Богданов М.В., Согомонов Ю.В. Университет как научно-образовательная корпорация: дуализм самоидентификации и выбор приоритета // Философские науки. 2009. № 3. С. 78–95. EDN: NVVIRT.
34. Easthope Chris, Easthope Gary. Intensification, Extension and Complexity of Teachers' Workload // British Journal of Sociology of Education. 2000. Vol. 21. No. 1. P. 43–58. DOI: 10.1080/01425690095153
35. Kim, D. H., Lee, S. S., Hong, C. N., Hwang, S. Y., Lee, Y. N., & Kim, H. N. Astory on teachers' workload // Journal of Fisheries and Marine Sciences Education. 2013. Vol. 25. No. 6. P. 1440–1458. DOI: 10.13000/JFMSE.2014.26.4.877
36. Rose, A.B., & Sika, J.O. Determining Influence Of Teacher's Workload On Academic Performance In Secondary Schools, Suba Sub-County Kenya // Advances in Social Sciences Research Journal. 2019. Vol. 6. No. 3. P. 287–295. DOI: 10.14738/assrj.63.6128
37. Кондратьев В.В., Дреер Р., Кузнецова М.Н. Концепции инженерного образования в современных условиях // Казанский педагогический журнал. 2022. Т. 154. № 5. С. 43–48. DOI: 10.51379/KPJ.2022.156.6.005

Благодарности. Авторы благодарны анонимным рецензентам за конструктивные рекомендации по доработке материалов статьи.

Научные исследования проведены при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках исполнения обязательств по Соглашению номер 1022041100774-3/1022041100496-8 от 03.06.2022.

Статья поступила в редакцию 28.01.2023

Принята к публикации 22.02.2023

References

1. Efimova, G.Z., Sorokin, A.N., Gribovskiy, M.V. (2021). Ideal Teacher of Higher School: Personal Qualities and Socio-Professional Competencies. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 23, no. 1, pp. 202-230, doi: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Romanov, E.V. (2016). Regulating Workload of Lecturers: Challenges and Search for Solution. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 104, no. 4, pp. 64-81, doi: 10.15826/umj.2016.104.029 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2015). Time in Professors' Life Through the Eyes of Sociologists. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 70-79. Available from: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23133655_38766000.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
4. Dulzon, A.A. (2010). Time as the Major Resource of Knowledge Workers. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 66, no. 2, pp. 46-50. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15186769_39786355.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
5. Moskvina, N., Fishman, B. (2020). Professional Activity of a University Teacher: Personal Values and Temporal Perception. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 7, pp. 144-155, doi:10.31992/0869-3617-2020-29-7-144-155 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Lobova, S.V., Bocharov, S.N., Ponkina, E.V. (2020). Digitalization: Mainstream for the University Education and Challenges for the Teachers. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 2, pp. 92-106, doi: 10.15826/umpa.2020.02.016 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Nazarov, V.L., Zherdev, D.V., Averbukh, N.V. (2021). Shock Digitalisation of Education: The Perception of Participants of the Educational Process. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 23, no. 1, pp. 156-201, doi: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Andryukhina, L.M., Sadovnikova, N.O., Utkina, S.N., Mirzaahmedov A.M. (2020). Digitalisation of Professional Education: Prospects and Invisible Barriers. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 22, no. 3, pp. 116-147, doi: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Niyazova, M.V. (2021). Individual Academic Productivity vs New Managerialism in Academic Research. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 2, pp. 114-122, doi 10.15826/umpa.2021.02.018 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Senashenko, V.S. (2017). On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 209, no. 2, pp. 36-44, Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28371910_68587014.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
11. Vishnevskiy, Yu.R., Narkhov, D.Yu., Didkovskaya, Ya.V. (2018). Trends in Higher Vocational Education: Professionalization or Deprofessionalization? *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 20, no. 1, pp. 152-170, doi: 10.17853/1994-5639-2018-1-152-170 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Gapontsev, V.L., Fedorov, V.A., Dorozhkin, Y.M. (2021). A Look at the Global Educational Crisis through the Lens of Experience of the History of Science. Part II. The Structure of General Education Content. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 23, no. 1, pp. 11-43, doi: 10.17853/1994-5639-2021-1-11-43 (In Russ., abstract in Eng.).

13. Zeer, E.F., Tretyakova, V.S., Miroschnichenko, V.I. (2019). Strategic Directions of Pedagogical Personnel Training for the System of Continuing Vocational Education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 21, no. 6, pp. 93-121, doi: 10.17853/1994-5639-2019-6-93-121 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Ofer, Gur. (2009). Nezavisimye i otkrytye [Independent and Open]. *Ekspert = Expert*. Vol. 678, no. 41 (October 26 – November 1, 2009), pp. 72-75. Available at: https://expert.ru/expert/2009/41/nezavisimue_i_otkrytue/ (accessed 15.01.2023) (In Russ.).
15. Zernov, V.A. (2008). Konkurentosposobnost' obrazovania kak uslovie razvitiya konkurentosposobnoi ekonomiki [Competitiveness of Education as a Condition for the Development of a Competitive Economy]. *Alma mater. (Vestnik vysshej shkoly) = Alma mater. (Bulletin of Higher School)*. No. 4, pp. 14-20. Available at: http://ispu.ru/files/Vestnik_0.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ.).
16. Novikov, A.M. (2008). *Postindustrialnoe obrazovanie* [Post-Industrial Education]. Moscow: "Egves" Publishing House. 136 p. ISBN 5-85449-105-2 (In Russ.).
17. Protopopov, A. (2007). Elite Education in an Egalitarian Society. *Ekspert = Expert*. Vol. 581, no. 40, (October 29 – November 5, 2007). Available at: <https://expert.ru/expert/2007/40/obrazovanie/> (accessed 15.01.2023) (In Russ.).
18. Arzhanova, I.V., Knyazev, E.A. (2013). The Creating of Federal Universities: Conception and Reality. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 87, no. 5, pp. 7-14. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21186923_56701180.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
19. Grebnev, L. (2008). Besplatnoe vysshee obrazovanie v Rossii: chto garantiruet garant? [Free Higher Education in Russia: What Guarantees the Guarantor?] *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 28-43. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9923879_73153207.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ.).
20. Rubin, Yu.B. (2010). Besplatnoe VPO v Rossii: vzaimnye interesy i vzaimnye garantii [Free Higher Professional Education in Russia: Mutual Interests and Guarantees]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 24-37. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13215770_20127694.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ.).
21. Mechanik, A. (2009). Educational Service. *Ekspert = Expert*. Vol. 677, no. 40 (19 – 25 October 2009), pp. 62-66. Available at: https://expert.ru/expert/2009/40/uchebnaya_povinnost/ (accessed 15.01.2023) (In Russ.).
22. Tkhagapsoev, Kh.G., Yakhutlov, M.M. (2020). Search for Reserves in the Grip of the "Imputed": Paradoxes of our Education Strategy. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 95-103, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-95-103 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Danilaev, D.P., Malivanov, N.N., Pol'skiy, Ju.E. (2011). The Possibilities in Concording the Interests of the Subjects of Higher Technical Education Systems. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 99-104. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17065724_75317513.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ.).
24. Romanenko, K.R., Lisyutkin, M.A. (2017). University Mergers in Russia: Four Waves of Educational Policy. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 3 (109), pp. 112-120, doi: 10.15826/umpa.2017.03.043 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Ovchinnikova, N.E. (2017). Formation of Pillar Universities as Territory Development Drivers. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 4 (110), pp. 41-52, doi: 10.15826/umpa.2017.04.048 (In Russ., abstract in Eng.).

26. Trofimova, I.N. (2022). National Research Universities: Status and Results of Activity. *Sociologia nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. Vol. 13, no. 1, pp. 116-119. doi: 10.24412/2079-0910-2022-1-116-129 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Shchennikov, S.A. (2010). Modern E-learning Didactics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 83-90. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15572867_18633553.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
28. Tomilin, O., Klyuev, A. (2021). "Black Swans" in Organizational Design of Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 44-55, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-44-55 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Danilaev, D.P., Malivanov N.N. (2021). Engineering Pedagogy Evolution: the Foundation and Three Measurements. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 11, pp. 125-138, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-125-138 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Kuzminov, Ya.I., Koksharov, V.A. (2016). How University Management Will Change (interview). *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 102, no. 2: pp. 5-13. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26139712_39022805.pdf (accessed 02.02.2022) (In Russ.).
31. Malinetsky, G.G. (2001). *Parametry poriadka, samoorganizatsiia i obrazovanie* [Order Parameters, Self-organization and Education]. Institut prikladnoi matematiki im. M.V. Keldysh RAS. Available at: https://www.keldysh.ru/departments/dpt_17/parm.html (accessed 15.01.2023) (In Russ.).
32. Jomud, P.D., Antiquina, L.M.M., Cericos, E.U., Bacus, J.A., Vallejo, J.H., Dionio, B.B., Bazar, J.S., Cocolan, J.V., Clarin, A.S. (2021). Teachers' Workload in Relation to Burnout and Work Performance. *Int. J. Educ. Pol. Res. Rev.* Vol. 8, no. 2, pp. 48-53, doi: 10.15739/IJEPRR.21.007
33. Bakshtanovskiy, V.I., Bogdanov, M.V., Sogomonov, Yu.V. (2009). University as a Scientific and Educational Corporation: Dualism of Self-Identification and Choice of Priority. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences*. No. 3, pp. 78-95. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16442935_51788918.pdf (accessed 15.01.2023) (In Russ.).
34. Chris Easthope, Gary Easthope. (2000). Intensification, Extension and Complexity of Teachers' Workload. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 21, no. 1, pp. 43-58, doi: 10.1080/01425690095153
35. Kim, Dae-Hyun & Lee, Sang-Soo & Hong, Chang-Nam & Hwang, Soon-Young & Lee, Yu-Na & Kim, Hye-Na. (2013). A Story on Teachers' Workload. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*. Vol. 25, no. 6, pp. 1440-1458, doi: 10.13000/JFMSE.2013.25.6.1440
36. Rose, A. B., & Sika, J. O. (2019). Determining Influence of Teacher's Workload on Academic Performance in Secondary Schools, Suba Sub-County Kenya. *Advances in Social Sciences Research Journal*. Vol. 6, no. 3, pp. 287-295, doi:10.14738/assrj.63.6128
37. Kondratiev V.V., Dreer R., Kuznetsova M.N. (2022). Conceptions of Engineering Education in Modern Conditions. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. Vol. 154, no. 5, pp. 43-48, doi: 10.51379/KPJ.2022.156.6.005 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The authors are grateful to the anonymous reviewers for their constructive recommendations for finalizing the materials of the article.

Scientific research was carried out with the financial support of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation as part of the fulfilment of obligations under the Agreement number 1022041100774-3/1022041100496-8 of 03.06.2022.

The paper was submitted 28.01.2023

Accepted for publication 22.02.2023

Образовательная миграция абитуриентов между регионами Российской Федерации как источник данных для планирования развития системы высшего образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-67-83

Дождиков Антон Валентинович, канд. полит. наук, независимый исследователь, SPIN-code: 2208-1891, ORCID: 0000-0002-1069-1648, antondnn@yandex.ru

Корнилова Елена Валентиновна, научный сотрудник научно-исследовательского центра систем оценки и управления качеством образования ФИРО РАНХиГС, SPIN-code: 4261-1088, ORCID: 0000-0001-9263-9837, kornilova-ev@ranepa.ru

Федеральный институт развития образования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия.
Адрес: 111024, г. Москва, ул. 3-я Кабельная, 1, стр. 1

***Аннотация.** Научная проблема исследования посвящена идентификации образовательной миграции для поступления в вузы на фоне молодёжной миграции. Практическая проблематика исследования связана с созданием аналитических условий для принятия решения и планирования развития системы образования: распределения контрольных цифр приёма; финансирования и ресурсного обеспечения развития инфраструктуры; развития кадрового потенциала российских вузов. Объектом исследования является межрегиональная молодёжная образовательная миграция для поступления в вузы. Объект исследования по масштабу ограничен данными по федеральным университетам. Источники: данные официальной государственной статистики за 2017-2021 гг., «большие данные» – по результатам сдачи ЕГЭ и выбору обучающимися вуза и направления подготовки за 2020 г. Методика исследования связана с анализом официальной статистики, типологизацией российских регионов по характеристикам молодёжной миграции: регионы-реципиенты; регионы-доноры; регионы смешанного или «транзитного» типа (уехавшие выпускники замещаются приехавшими); замкнутые (низкая интенсивность миграционных процессов). Образовательная миграция выделялась при помощи анализа и сопоставления баз данных по результатам ЕГЭ и итогам приёма в вузы. В результате проведённого исследования выявлены устойчивые закономерности миграционных процессов, миграционные тренды и направления.*

***Ключевые слова:** молодёжная миграция, образовательная миграция, высшее образование, регионы-доноры, регионы-реципиенты, федеральные университеты, вузовская сеть, образовательная политика, аналитика данных, большие данные, наука о данных, кластеризация и классификация регионов.*

Для цитирования: Дождиков А.В., Корнилова Е.В. Образовательная миграция абитуриентов между регионами Российской Федерации как источник данных для планирования развития системы высшего образования // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 67–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-67-83

Educational Migration of Applicants Among Regions of the Russian Federation as a Data Source for Planning the Higher Education System Development.

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-67-83

Anton V. Dozhdikov – Cand. Sci. (Political Science), Independent Researcher. SPIN-code: 2208-1891, ORCID: 0000-0002-1069-1648, antondnn@yandex.ru

Elena V. Kornilova – Researcher, Research Center for Educational Assessment and Quality Management Systems, FIRO RANEPА, SPIN-code: 4261-1088, ORCID: 0000-0001-9263-9837, kornilova-ev@ranepa.ru

Federal Institute for Educational Development, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Address: 1, bld. 1, 3rd Kabelnaya str., Moscow, 111024, Russian Federation

Annotation. The scientific problem of the study is related to the identification of educational migration for university admission against the background of youth migration. The practical problems of the study are focused on the creation of analytical conditions for decision-making and planning for the education system development: the distribution of enrollment targets, financing and resource supporting the infrastructure development, and the development of the human resources potential of Russian universities. The object of the study is interregional youth educational migration for university admission. Federal universities data is described as the object of present study. Sources: official state statistics data of 2017–2021, “big data” is the results of passing the Unified State Examinations (USE) and the choice of university and direction of study by students for 2020. The research methodology is connected with the analysis of official statistics, the Russian regions typology according to the characteristics of youth migration: recipient regions, donor regions, regions of a mixed or “transit” type (leaving graduates are replaced by newcomers), closed (low intensity of migration processes). Educational migration was identified by analyzing and comparing databases on the results of the USE and the results of university admission. Stable patterns of migration processes, migration trends and directions have been identified as a result of the study.

Keywords: youth migration, educational migration, higher education, youth, donor regions, recipient regions, federal universities, university network, educational policy, data analytics, big data, data science, clustering and classification of regions.

Cite as: Dozhdikov, A.V., Kornilova, E.V. (2023). Educational Migration of Applicants Among Regions of the Russian Federation as a Data Source for Planning the Higher Education System Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 67–83, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-67-83 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Образовательная миграция является «наименее изученной категорией» [1], несмотря на достаточно подробную изученность феномена в классических трудах и концепциях от теории миграции Э. Ли [2] и «глобальной деревни» М. Маклюэна [3] до «сетевое общества» Яна Ван Дейка [4] и М. Кастельса [5], экономической теории миграции О. Старка [6] и Д. Массея [7], теории сегментированного (двойного) рынка труда М. Пиоре [8], классической теории мировых систем И. Валлерстайна [9], теории миграционных сетей [10], взаимосвязи миграции и общественного развития П. Левитта [11].

Феномен межрегиональной образовательной миграции молодёжи для получения высшего образования (далее – МОММВО) теоретически можно вывести из факторов притяжения и отталкивания «вмешивающихся препятствий» [2]. Если соединить указанный подход с «моделью индивидуального выбора», в рамках которой индивиды делают вывод о необходимости переезда на базе рационального сопоставления преимуществ и потерь, связанных с переселением на новую территорию [12], переходим к идее «многоэтапной миграции» и идее «транзитной территории», когда рациональный мигрант осознаёт недостаток определённых условий (и собственных компетенций, навыков, знаний, социальных связей) для этого переезда. В ходе получения образования он создаёт базу для преодоления «вмешивающихся препятствий» Эверетта и последующего переезда уже из «транзитной» территории на желаемое место.

Общая молодёжная миграция может иметь большое количество этапов, связанных как с достижением промежуточных целей, так и корректировкой основной (изначальной) цели. В перспективе ближайшего будущего миграция с ростом политической и экономической неопределённости может стать перманентным состоянием для отдельных социальных групп, превратившись в

один из миграционных трендов глобальных перемен [13]. Рост миграционных процессов является «особенностью развития общества в условиях глобализации» [14], хотя существует и иная точка зрения, по которой развитие коммуникационных связей и вложение в инфраструктуру развивающихся стран снижают миграцию, например, теория В. Зелинского [15].

Определение МОММВО можно сформулировать следующим образом – это институализированный через систему образовательных организаций высшего образования и государственные структуры процесс перемещения молодёжи (15-35 лет) между территориями с целью получения образования для улучшения своих экономических возможностей в современном мире, важный «транзитный» этап современных миграционных процессов.

В отношении пространственного аспекта МОММВО российскими исследователями идентифицируются регионы по востребованности высшего образования выпускниками школ. Данная классификация выделяет такие виды территорий, как: «регионы-магниты», которые притягивают и удерживают выпускников; «регионы-транзиты», притягивающие, но не удерживающие выпускников; «замкнутые регионы» – с низкой востребованностью высшего образования и низким миграционным оттоком; «регионы-экспортёры» с низкой востребованностью высшего образования и оттоком выпускников; «пограничные регионы» [16]. Неравномерное распределение вузов в Российской Федерации способствует созданию условий для МОММВО, что приводит к постепенному выветриванию кадрового потенциала субъектов-доноров, как считают отдельные исследователи [17].

Отдельная научная проблема связана с тем, что достаточно трудно идентифицировать именно МОММВО на фоне других потоков, однако нельзя согласиться с тезисом о том, что «имеющиеся данные не позволяют выделить миграционную привлекательность

города для молодёжи, обусловленную наличием вуза и качеством оказываемых им образовательных услуг» [18]. Есть прямые данные, свидетельствующие именно об МОММВО – это данные ФИС ГИА и приёма,¹ собираемые подведомственным Росособназору учреждением «Федеральный центр тестирования» в соответствии с действующим законодательством².

Структуру и качественный состав МОММВО можно проследить на основании сопоставления результатов ЕГЭ по регионам, сравнивая результаты обычных студентов, абитуриентов-высокобалльников, победителей олимпиад и студентов-медалистов. Качество образовательных услуг вузов можно определить опосредованно через востребованность того или иного направления подготовки у студентов с высокими результатами ЕГЭ (здесь и далее в статье используются собранные авторами количественные

данные),³ однако существующие системы мониторинга эффективности российских вузов⁴ пока не предусматривают возможности учёта сепарированной информации по категориям выпускников. Перспективные предложения и идеи по повышению качества мониторинга деятельности вузов связаны с введением образовательных сертификатов, учётом результатов академической мобильности и заложены в экспериментальных разработках РАНХиГС⁵ и теоретических научных исследованиях⁶.

¹ Федеральная информационная система обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приёма граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования (ФИС ГИА и Приёма) — комплекс технических и программных средств для контроля законности приёма в ВУЗы и ССУЗы. URL: <http://rustest.ru/fis-gia-and-reception/> (дата обращения 22.10.2022).

² Постановление Правительства Российской Федерации от 29.11.2021 № 2085 «О федеральной информационной системе обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приёма граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования и региональных информационных системах обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования»

³ Данная информация может быть изучена на основе базы данных: Направления миграции выпускников-высокобалльников ЕГЭ по русскому языку из субъектов Российской Федерации для получения высшего образования: № 2022621165: заявл. 26.05.2022: опубли. 17.06.2022 / А.В. Дождикив, Е.В. Корнилова, А.Д. Иванов.

⁴ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22.12.2020 № 1566 «Об утверждении показателей мониторинга системы образования в установленной сфере ведения Министерства науки и высшего образования Российской Федерации» и Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 1 июля 2022 г. № 617 «Об утверждении методики расчёта показателей мониторинга системы образования в установленной сфере ведения Министерства науки и высшего образования Российской Федерации».

⁵ Подробнее см. «Эксперимент по апробации механизма финансового обеспечения внутрироссийской академической мобильности обучающихся в процессе освоения образовательных программ высшего образования» РАНХиГС за 2022 г. В научной статье также представлены материалы и выводы данного аналитического проекта в сокращённом изложении.

⁶ Подробнее см. результаты НИР РАНХиГС «Анализ среднесрочных перспектив и условий использования инструментария «больших данных» для совершенствования управления качеством российского общего образования», по научному направлению «Экономика образования. Средне- и долгосрочные приоритеты реформы образования». В научной статье используются количественные данные и выводы данного исследования.

Актуальность исследования связана с преодолением однонаправленной тенденции «западного дрейфа» абитуриентов и более равномерного распределения выпускников общеобразовательных организаций в высшие учебные заведения.

Практическая значимость исследования связана с созданием аналитической базы для развития системы высшего образования (федеральных университетов в частности) на основе учёта фактических данных МОММВО.

Цель исследования – обеспечить систему российского образования (в первую очередь – федеральные университеты) новыми данными для планирования развития и принятия управленческих решений.

Задачи исследования:

1. Анализ данных межрегиональной миграции 18-летних для определения типологии регионов.

2. Анализ данных по поступлению в федеральные университеты⁷ как источника данных по МОММВО.

3. Формирование предложений по практическому использованию данных МОММВО для развития системы высшего образования (в первую очередь – федеральных университетов).

Новизна исследования состоит в использовании данных статистики общей молодёжной миграции для определения типов регионов и последующего более детального изучения МОММВО и вводимых в научный оборот данных МОММВО – на основе результатов поступления в вузы по итогам ЕГЭ.

Количественные исследования по молодёжной миграции

По мнению российских исследователей, применительно к молодёжной миграции

⁷ Федеральные университеты используются в качестве модельного примера, части системы высшего образования. Выявленные выводы и закономерности могут быть применены ко всем вузам Российской Федерации при дальнейшем увеличении масштаба исследования.

«резкий рост абсолютных показателей и интенсивности перемещений начинается в 15 лет и продолжается на протяжении следующих десяти лет» [18]. Последнее подтверждается современными данными. Для идентификации образовательной миграции, связанной с поступлением в вузы, можно использовать выбросы на графиках миграции (*Рисунок 1*).

«15–17-летние интенсивно мигрируют внутри региона для обучения в учреждениях среднего профессионального образования, в 17–19 лет траектории миграционных перемещений становятся более вариативными, они могут быть как внутрирегиональными, так и межрегиональными, и даже международными» [18]. В исследовании учитывается образовательная миграция между регионами в связи с поездками абитуриентов в другие вузы Российской Федерации, поэтому «пик образовательной миграции» будет смещён к 18 годам.

Естественно, анализируя данные миграции, нельзя однозначно идентифицировать указанные миграционные потоки собственно с МОММВО, поскольку официальная статистика не учитывает основания для миграции. Однако можно сделать предположение, что увеличение/уменьшение числа мигрантов в возрасте 18 лет свидетельствует о притоке/оттоке абитуриентов. Таким образом можно проанализировать все регионы и округа Российской Федерации, распределив их по условным категориям.

Типологический анализ позволяет классифицировать субъекты Российской Федерации по привлекательности молодёжной миграции. Такой анализ проводился на данных государственной отраслевой статистики (выбывающие/прибывающие в субъект РФ в возрасте 18 лет и «возвратной миграции» в возрасте 21–22 года после получения образования) за 2017–2021 гг.⁸ Показатели меж-

⁸ Витрина статистических данных Росстата/23320000100010200001 Число прибывших по полу, возрасту и потокам передвижения. URL: <https://showdata.gks.ru/report/278008/> (дата обращения: 22.10.2022 г.).

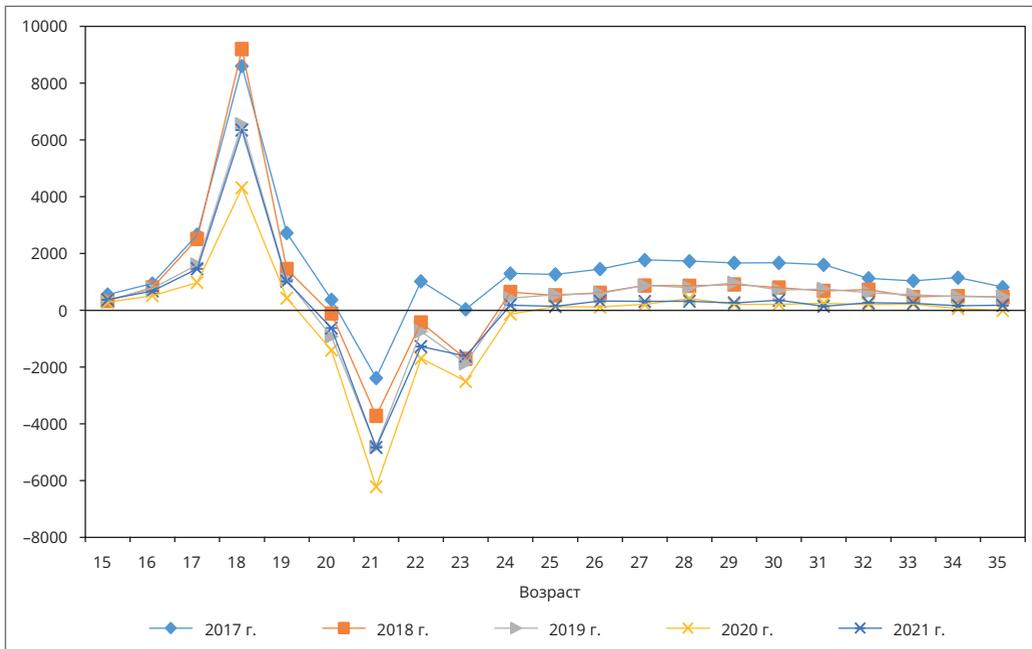


Рис 1. Сальдо миграции (15-35 лет) по г. Санкт-Петербургу
Fig. 1. Migration balance (15-35 years old) in St. Petersburg

Комментарий: использованы официальные данные Росстата в обработке авторов статьи.

региональной миграции Росстата⁹ не тождественны МОММВО, однако позволяют классифицировать регионы России по типам миграционных потоков.

Используемые для типологического анализа показатели:

- прибывающий поток в возрасте 18 лет;
- выбывающий поток в возрасте 18 лет;
- сальдо миграции в возрасте 18 лет (соотношение уехавших/прибывших).

В ходе исследования анализировался «выброс» на графике в 18 лет по сравнению с периодом в 15–20 лет. Характер этого «выброса», например, на графике выбывающей/прибывающей миграции (см. рисунок 1), свидетельствует о возможности отнесения региона к донору/акцептору. Для форми-

рования миграционных индексов проведена следующая подготовка данных.

Количественные показатели миграции (выбывающий, прибывающий поток, сальдо) за 2017–2021 гг. суммировались для всех возрастов отдельно: 15, 16, 17, 18, 19, 20 лет. Определялось среднее значение абсолютного показателя миграции по возрастам 15–20 лет. Суммированный показатель миграции 18 лет делился на среднее значение.

Полученные наборы данных по индексам выбывающего, прибывающего миграционных потоков и сальдо нормировались с учётом среднего значения по столбцу и стандартного отклонения. Результат – нормализованный перечень показателей для некоторых регионов представлен в таблице 1.

Приведённая выше информация позволяет определить:

1 тип – регионы-реципиенты (получающие абитуриентов): г. Москва, г. Санкт-Петербург, Новосибирская область и др.;

⁹ Витрина статистических данных Росстата/23320000100020200001 Число выбывших по полу, возрасту и потокам передвижения. URL: <https://showdata.gks.ru/report/278006/> (дата обращения: 22.10.2022 г.).

Таблица 1

Типология российских регионов по индексам молодёжной миграции, выборочные примеры

Table 1

Typology of Russian regions by youth migration indices, selected examples

Регион	Индекс выбывающей миграции	Индекс прибывающей миграции	Сальдо миграции	Тип региона
Амурская обл.	-0,25	-0,23	-0,62	донор
Архангельская обл.	-1,73	-0,42	-0,71	донор
Воронежская обл.	1,38	1,42	1,75	реципиент
г. Москва	2,76	1,40	1,69	реципиент
г. Санкт-Петербург	1,98	2,96	1,88	реципиент
Карачаево-Черкесская Респ.	1,53	-0,72	-0,09	замкнутый
Краснодарский кр.	-0,21	-1,05	-1,91	донор
Новосибирская обл.	1,76	2,19	2,30	реципиент
Респ. Дагестан	1,90	-0,92	0,11	замкнутый
Респ. Татарстан	-0,77	0,46	-0,73	транзит
Дальневосточный ФО	-0,21	-0,17	-0,44	донор
Приволжский ФО	-0,17	0,51	-0,30	транзит/баланс
Северо-Западный ФО	0,27	1,53	1,68	реципиент
Северо-Кавказский ФО	1,09	-0,92	-0,18	замкнутый
Сибирский ФО	0,01	0,84	1,19	реципиент
Уральский ФО	-0,14	0,16	-0,53	баланс
Центральный ФО	1,01	0,62	1,51	реципиент

Комментарий к таблице: исходными данными для расчёта индексов являются официальные показатели Росстата, информация приведена выборочно для отдельных регионов.

2 тип – регионы-доноры (отток абитуриентов): Архангельская и Брянская области и подавляющее большинство других регионов;

3 тип – регионы смешанного или транзитного типа (уехавшие выпускники замещаются приехавшими примерно в том же количестве), например, Республика Татарстан;

4 тип – замкнутый или неопределённый (низкая миграционная активность выпускников и низкая привлекательность для прибывающей образовательной ми-

грации): Республика Дагестан, Республика Ингушетия.

При всех допущениях количество привлекаемых и средне привлекаемых регионов в РФ меньше, чем регионов доноров. К этому типу относятся 14 субъектов РФ.

В группу средней миграционной привлекательности попали субъекты РФ, которые сами являются донорами для субъектов первого типа, но наполняют свои вузы абитуриентами из других регионов. В этой группе 21 субъект РФ.

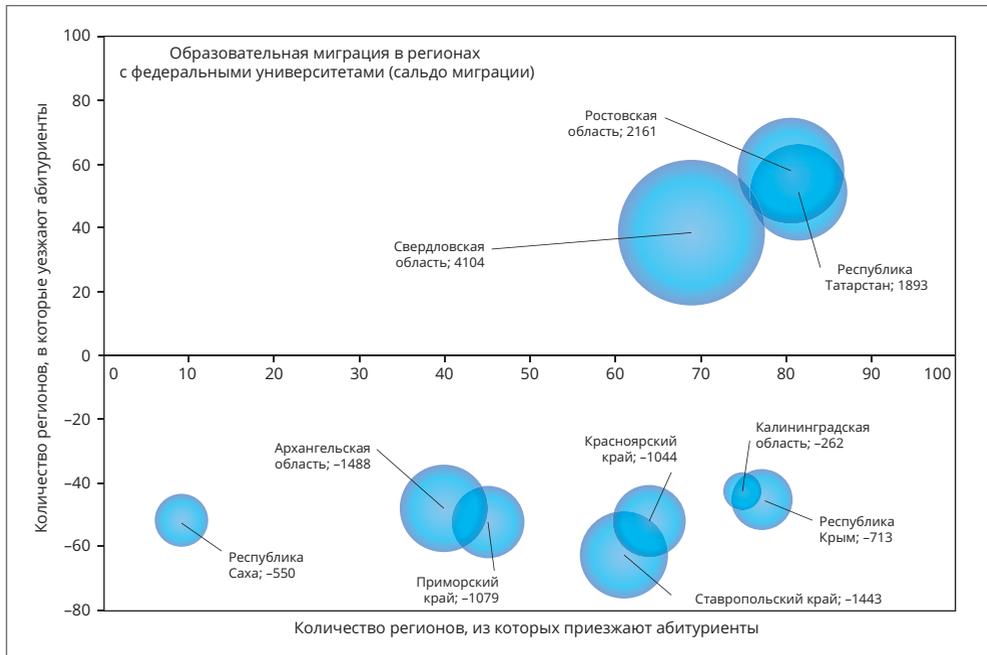


Рис 2. Сальдо образовательной миграции для поступления в вуз, 2020 г.

Fig. 2. Balance of educational migration for university admission, 2020

Комментарий: визуализированы выборочные позиции деперсонифицированных баз данных, собранных авторами статьи, применительно к регионам с федеральными университетами по показателям МОММВО.

МОММВО и федеральные университеты

Федеральные университеты изначально были призваны создать условия для равномерного распределения потенциала высшего образования по территории Российской Федерации. Создание равных по уровню качества образования, научно-исследовательских и технических баз высших учебных заведений позволяет преодолеть низкую МОММВО, в основе которой лежит нежелание уезжать далеко от «домашних» регионов. В то же время такое рассредоточение высших учебных заведений предполагает, что выпускники по окончании вузов будут трудоустроиваться в этих регионах, создавая конгломераты высокотехнологичных областей по всей стране.

В 2022 г. в Российской Федерации насчитывалось 10 федеральных университетов.

Субъекты, имеющие федеральные вузы, в которые больше приезжает выпускников для получения высшего образования, чем уезжает: Республика Татарстан, Ростовская область, Свердловская область.

Субъекты, имеющие федеральные вузы, из которых больше уезжают для получения высшего образования, чем приезжают: Приморский край, Республика Крым, Архангельская область, Республика Саха (Якутия), Ставропольский край, Красноярский край.

Баланс МОММВО представлен на *рисунке 2*.

В Калининградской области количество приехавших и уехавших для получения высшего образования практически равно (в относительном расчёте относительно других представленных субъектов РФ). Республика Татарстан имеет наибольший «приток» об-



Рис. 3. Пропорции абитуриентов в федеральных вузах

Fig. 3. Applicant proportions in federal universities

Комментарий: визуализированы выборочные позиции баз деперсонифицированных данных, собранных авторами статьи, применительно к регионам с федеральными университетами по пропорциям поступления абитуриентов.

разовательных мигрантов, хотя высок и «отток» выпускников с высокими баллами по ЕГЭ. В Свердловской области малое количество покинувших свой «домашний» регион определяют небольшое число субъектов РФ, в которые они направились (39 субъектов РФ – самый низкий показатель).

Географические направления потоков МОММВО (Рисунок 3) неравномерны: в республику Татарстан и Свердловскую область приезжают выпускники из наибольшего числа субъектов РФ. Если в Татарстан приезжают из Поволжья и средней полосы, то в Свердловскую область – из сибирских и зауральских регионов.

Республика Татарстан (Казанский (Приволжский) федеральный университет): количество приехавших превышает количество уехавших, однако детальный анализ показывает, что выпускники-высокобалльники уезжают получать высшее образование в Москву и Санкт-Петербург, а замещают их вы-

пускники из других субъектов РФ, которые на ЕГЭ набрали меньшее количество баллов. Основными донорами для вузов Татарстана являются выпускники из Республики Башкортостан (1163 чел.), Удмуртской (409 чел.) и Чувашской (372 чел.) республик. В 2020 г. в Казанский университет было зачислено 5359 абитуриентов, из которых 2856 человек из «домашнего» региона и 2503 человек из других субъектов РФ. Таким образом, более половины студентов получают образование в «домашнем» регионе.

Республика Крым (Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского): количество приехавших меньше числа уехавших из республики для получения высшего образования. Основными донорами для вузов Республики Крым являются выпускники из Краснодарского края (268 чел.), города Севастополя (150 чел.), Ростовской области (44 чел.). В 2020 г. в Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадско-

го было зачислено 2175 человек, из которых 1371 человек из «домашнего» региона и 804 человека из других субъектов РФ. Таким образом, более чем в полтора раза количество «приехавших» ниже «оставшихся».

Ставропольский край (Северо-Кавказский федеральный университет): количество уехавших почти в два раза превышает количество приехавших в Ставропольский край для получения высшего образования. Основными донорами для вузов Ставропольского края являются выпускники из Краснодарского края (386 чел.), Карачаево-Черкесской республики (267 чел.), Кабардино-Балкарской республики (249 чел.). В 2020 г. в Северо-Кавказский федеральный университет было зачислено 1734 абитуриента, из которых 1245 человека из «домашнего» региона и 489 человека из других 61 регионов.

Красноярский край (Сибирский федеральный университет): количество уехавших превышает количество приехавших учиться в Красноярском крае. Основными донорами для вузов Красноярского края являются выпускники из Иркутской области (482 чел.), Республики Хакасия (346 чел.), Республики Бурятия (152 чел.). В 2020 г. в Сибирский федеральный университет было зачислено 3108 абитуриентов, из которых 2163 человека из «домашнего» региона и 945 из других регионов.

Калининградская область (Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта): количество уехавших превышает количество приехавших учиться в Калининградской области. Несмотря на то, что поступают в вузы Калининградской области практически из всех субъектов РФ (82 субъекта), группы выпускников из субъектов крайне малочисленны. Самая большая группа насчитывает 40 человек из Кемеровской области. Кроме названной группы донорами для вузов Калининградской области являются выпускники из Мурманской (33 чел.), Архангельской (25 чел.) и Псковской (19 чел.) областей. В 2020 г. в Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта было за-

числено 1018 человек, из которых 644 окончили школу в Калининградской области и 374 прибыли из других регионов.

Приморский край (Дальневосточный федеральный университет): количество уехавших в три с половиной раза превышает количество приехавших в регион для получения высшего образования. При этом количество оставшихся в «домашнем» регионе (2282 чел.) меньше числа уехавших из него (3775 чел.). Приморский край наименее привлекателен для выпускников из большинства субъектов РФ, в него приезжают для получения высшего образования только из 45 субъектов РФ (для сравнения: в Калининградскую область из 75 регионов при равной численности мест в вузах). Основными донорами для высших учебных заведений Приморского края являются выпускники из близлежащих субъектов РФ: Сахалинская область (84 чел.), Хабаровский край (79 чел.) и Амурская область (58 чел.).

Архангельская область (Северный (Арктический) федеральный университет): количество уехавших значительно превышает количество приехавших для получения высшего образования в Архангельской области. Количество приехавших для обучения в Архангельской области (1611 чел.) сопоставимо с теми, кто решил получить высшее образование в «домашнем» регионе (1412 чел.). Основными донорами для высших учебных заведений Архангельской области являются выпускники из Мурманской области (39 чел.), Ненецкой АО (30 чел.) и Республики Коми (16 чел.). В 2020 г. в Северный (Арктический) федеральный университет было зачислено 1027 абитуриентов, из которых 924 окончили школу в Архангельской области и 103 из других регионов. Обращает на себя внимание факт: большинство выпускников Архангельской области, оставшиеся в «домашнем» регионе, предпочитают учиться в одном вузе.

Республика Саха – Якутия (Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова): регион с наименьшим коли-

чеством выпускников школ (1087 чел. окончили школу в 2020 г.). Уехавших для получения высшего образования в другие регионы значительно больше приехавших в Республику Саха. Приехало всего 11 человек (по одному-два человека из региона) из таких субъектов как Республика Тыва, Приморский край, Красноярский край, Амурская область, Республика Бурятия, Республика Алтай, Камчатский край, Нижегородская область, Забайкальский край. В 2020 г. в Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова было зачислено 326 абитуриентов, из которых 322 человека окончили школу в Республике Саха, и четверо приехали из других регионов.

Ростовская область (Южный федеральный университет): количество приехавших для получения высшего образования в Ростовскую область в два раза выше, чем число уехавших выпускников. Основными донорами для высших учебных заведений Ростовской области являются выпускники из Краснодарского края (2165 чел.), Ставропольского края (647 чел.), Нижегородской области (156 чел.), Кабардино-Балкарской Республики (133 чел.) и Республики Дагестан (130 чел.). В 2020 г. в Южный федеральный университет было зачислено 2610 абитуриентов, из которых 1586 окончили школы в Ростовской области и 1024 приехали из других регионов.

Свердловская область (Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина): количество приехавших значительно превышает число уехавших в другие регионы для получения высшего образования. Основными донорами для высших учебных заведений Свердловской области являются выпускники из Челябинской области (1082 чел.), Ханты-Мансийского автономного округа (684 чел.), Пермского края (512 чел.) и Курганской области (371 чел.). В 2020 г. в Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина было зачислено 2398 абитуриентов, из которых 476 окончили школы в Свердловской области и 1922 приехали из других регионов.

В Казанском федеральном университете действуют самые высокие контрольные цифры приёма (далее – КЦП), в него приезжают из самого большого числа регионов (82 субъекта РФ). На втором месте – Уральский федеральный университет. А вот в Красноярский край стремится значительно меньшее число выпускников для получения высшего образования (1579 чел.), что определяет высокую долю выпускников, которые остаются в регионе, и тех, кто перебирается в другие регионы страны.

Привлекательным для МОММВО регионом является Свердловская область и Екатеринбург, однако по КЦП федеральный университет данного региона находится на четвёртом месте.

Единственный вуз из всех федеральных университетов, в который было зачислено больше образовательных мигрантов, чем выпускников из «домашнего» региона, – Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина. При чём доля приезжих студентов в четыре раза превышает долю местных.

В самых северных федеральных университетах (Северный и Северо-восточный) обучаются в основном выпускники «домашних» регионов. МОММВО в эти субъекты, а соответственно, и в вузы можно охарактеризовать как незначительную.

В целом, привлекательным субъектом для МОММВО можно назвать Калининградскую область. Несмотря на то, что набор в Балтийский федеральный университет небольшой, для обучения в нём приезжают из 75 регионов (что почти столько же, сколько в вуз с самым большим набором). Кроме того, количество приезжающих в данный регион сопоставимо с количеством уезжающих, что поддерживает образовательное пространство в определённом балансе.

Выводы

В результате исследования выделены привлекательные для продолжения обучения выпускниками регионы, а также субъекты

Российской Федерации, из которых они уезжают. Уже сейчас можно выделить лидирующие регионы и крупные университеты, которые активно привлекают молодёжь за пределами своих регионов (в первую очередь – Уральский и Казанский федеральные университеты).

Наиболее массовая волна МОММВО приходится на возраст 17–18 лет, что связано с переходом на следующую ступень системы образования (см. *рисунок 1*). При этом для профиля региона-реципиента характерны пик прибывающей миграции в 18 лет и пик «возвратной» миграции выпускников – в 21 и 23 года (соответственно, окончание бакалавриата и магистратуры).

Миграция МОММВО рассматривается шире, чем просто получение высшего образования в другом регионе. Для жителей сельской местности – это возможность закрепиться в городе, а для городской молодёжи – это возможность найти более «престижную» работу по окончании вуза или даже во время обучения, что подтверждается выводами других исследователей [16], так же, как и то, что образовательные мигранты «получающие профессиональное образование ... не планируют возвращаться в тот населённый пункт, где они окончили школу» [19].

Выпускники из сельской местности получают высшее образование в городах, в основном находящихся недалеко от их места проживания. Они менее всего замотивированы на переезд в другой регион. Образовательная миграция осуществляется поэтапно: сначала из сельской местности и малых городов в крупные города, а затем из крупных городов – в мегаполисы [20].

Миграция МОММВО пока не носит в Российской Федерации массовый характер. Однако это в меньшей мере касается выпускников школ с высокими баллами по ЕГЭ, ещё меньше – победителей олимпиад. Они больше всего замотивированы на переезд.

Главными барьерами к увеличению МОММВО являются как экономические

возможности семьи, так культурные традиции и практики регионов. Последнее особенно характерно в отношении так называемых «замкнутых» регионов.

Престиж высшего образования переживает кризис. Выпускники из семей с невысоким материальным достатком предпочитают сразу начать трудовую деятельность для обеспечения себя и семьи. Получение высшего образования в представлениях семей может быть связано с продлением несамоостоятельного периода, что не приветствуется локальными сообществами в силу этнокультурных стереотипов.

Направления МОММВО имеют чётко определённые географические векторы, связанные не только с величиной городов, в которые едут учиться, но и с нахождением на карте страны. Москва и Санкт-Петербург являются лидерами по приёму выпускников (высокобалльников, олимпиадников, в первую очередь). Пока не удалось коренным образом изменить ситуацию с «западным дрейфом» абитуриентов, хотя отдельные положительные примеры есть в Новосибирске и особенно в Екатеринбурге.

Действия Правительства Российской Федерации, направленные на создание образовательных кластеров, равномерно распределённых по всей территории страны, пока имеют частичный успех. По-прежнему среди выпускников и их родителей не изменилось представление о том, что в Москве высшее образование качественнее. Мотивация к переезду сохраняется, несмотря на сложности приспособления к новому региону.

За последние несколько лет в определённой степени изменилась конфигурация выборов учебных предметов для сдачи на ЕГЭ, что определяет предпочтительные направления подготовки в системе высшего образования. Так, число сдающих профильную математику постоянно сокращается, а количество бюджетных мест, где необходимо представить результат ЕГЭ по профильной математике, увеличивается. Этот факт вле-

чёт за собой значительную диспропорцию в востребованности специальностей.

С расширением предложения онлайн-программ и дистанционного обучения, импульсом для резкого роста которых послужила пандемия COVID-19, условия для получения высшего образования начали меняться. Тем не менее сегодня значительная часть молодого населения удалённых районов и территорий, желающая получить высшее образование, вынуждена менять место жительства. Важную роль в обеспечении образовательных возможностей для жителей отдалённых территорий играют филиалы вузов [18].

При всех допущениях количество привлекаемых и умеренно привлекаемых регионов в РФ меньше, чем регионов-доноров. К категории регионов-реципиентов можно отнести всего 14 субъектов РФ. В условной группе средней миграционной привлекательности (регионы смешанного типа) находятся 19 субъектов России. Остальные территории в большей или меньшей степени являются донорами.

Можно выделить две основные тенденции МОММВО – «географическую» и «замещающую». Географическая тенденция связана с переездом в соседние, близлежащие с «домашним» регионом выпускника, что связано с привычным жизненным укладом, дешёвым переездом, возможностью в любой момент оказаться дома. Замещающая тенденция связана с отсутствием в «домашних» регионах приоритетных для выпускников направлений подготовки высшего образования. Особенно эта тенденция проявляется при выборе медицинских специальностей. Частный случай проявления высокой активности МОММВО – малое количество вузов в регионе.

На выбор направления подготовки выпускников влияет специфика «домашнего» региона: если в регионе представлена аграрная индустрия, то большее количество выпускников получают специальность, которая может быть востребована в данной сфе-

ре. При этом с большей долей вероятности они выберут для обучения вузы своего либо соседнего региона.

Территориальный фактор практически не влияет на медицинские и педагогические направления подготовки. В этом случае количество прибывших в регион абитуриентов для получения высшего образования скорее зависит от количества учебных заведений в субъекте, от ёмкости системы образования.

Наблюдается взаимная миграция МОММВО между соседними регионами, которая обусловлена наличием вузов по востребованным специальностям. Выпускники учитывают проходные баллы на те специальности, на которые они хотят поступить. Так, при более низких баллах абитуриенты переезжают из Ставропольского края в Краснодарский край для получения образования в аграрном секторе.

Отмечается специфика регионов по востребованности определённых специалистов и, соответственно, спрос на специальности. Например, в регионах с развитой топливно-энергетической отраслью повышается спрос на высшее образование по необходимым направлениям подготовки в данной отрасли экономики.

В большинстве своём регионы, в которых находятся федеральные университеты, являются привлекательными для образовательных мигрантов. Однако число приехавших получать высшее образование больше, чем уехавших в другие регионы, только в трёх субъектах РФ. Географическая привязка сохраняется и для поступивших в федеральные университеты: выпускники стараются не уезжать далеко от дома. Таким образом, чем дальше находится регион, тем из меньшего числа субъектов Российской Федерации выпускников учатся в находящихся на его территории вузах. Чем больше граничащих субъектов с субъектом РФ, в котором расположен вуз, тем активнее его выбирают образовательные мигранты. Географический фактор является значимым.

Направления использования результатов исследования

Тезис о МОММВО как «угрозе для устойчивого развития территории», продвигаемый некоторыми авторами [21], и утверждение о том, что «регионы страдают от активного оттока выпускников» [22], являются контрпродуктивными. МОММВО – сложившийся факт, который нужно учитывать. «Миграция абитуриентов в другие регионы связана в значительной степени с тем, что существующие условия для трудоустройства в регионе проживания представляются им неудовлетворительными [23]. Несомненно, в дальнейшем рост образовательной миграции будет только ускоряться [14].

Административные реформы также способствовали ускорению многих миграционных процессов. «В ходе оптимизации вузовской сети в целях повышения качества образования в рассматриваемый период (2013–2019 гг.) количество университетов уменьшилось на 42%... Однако прогнозируемый рост численности молодёжи в возрасте 18–19 лет в ближайшие годы ... может обострить проблему доступности высшего образования» [18], в результате могут быть созданы условия для неравенства образовательных возможностей.

Представляется недостаточным принятие одних только административных действий по переориентации существующих потоков МОММВО. Необходим тщательный учёт миграционных тенденций и адаптация, подстройка системы планирования развития системы образования. Сразу преодолеть так называемый западный дрейф в открытой системе невозможно, однако можно создавать условия для «возвратной» миграции уже дипломированных специалистов через систему карьерных возможностей и социальных лифтов на территориях Сибирского и Дальневосточного федеральных округов.

Практическое применение данных о МОММВО может осуществляться по следующим пяти направлениям:

1) изменения в методике определения КЦП: регионы-акцепторы МОММВО должны получать большее количество мест, однако на каждое новое место должно приходиться одно место в системе сетевого обучения для студента из региона-донора, остающегося в «домашнем» регионе и приезжающего на обучение на отдельные семестры. Результаты подобных исследований могут быть использованы для разработки нормативных и регламентирующих документов¹⁰;

2) планирование развития инфраструктуры вузов: общежития, учебные корпуса, оборудование; нормативы оснащённости должны пересчитываться, исходя из существующих и прогнозируемых потоков МОММВО;

3) планирование развития кадрового потенциала; потоки МОММВО позволяют делать оценку по количеству и по структуре необходимых научно-педагогических работников, научного и административно-технического персонала;

4) планирование спектра и содержания образовательных программ; разработка и развитие образовательных программ, исходя из прогнозируемого спроса;

5) реализация академической мобильности обучающихся и смешанных (сетевых) образовательных программ. Дистанционные технологии и возможности электронного обучения позволяют налаживать образовательную деятельность удалённо, без необходимости переезда обучающегося. Показатели МОММВО дают маркетинговую информацию для планирования таких видов деятельности.

Заключение

Аналитическая база для принятия решения и планирования развития системы об-

¹⁰ См., например, Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2022 № 3502-р «Об установлении на 2023 год квоты приёма на целевое обучение по образовательным программам высшего образования за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета».

разования, распределения КЦП, финансирования и ресурсного обеспечения развития инфраструктуры, развития кадрового потенциала российских вузов, планирование мероприятий по популяризации российских вузов и направлений подготовки может быть построена по аналогии с действующими и создаваемыми системами мониторинга и оценки качества образования (например, ФИС «ОКО»¹¹) с интеграцией баз данных от ФИС ГИА и Приёма и других источников. Для создания такой системы необходим встроенный инструментарий *data*-аналитики, позволяющий представлять в наглядном виде и анализировать потоки абитуриентов между регионами с регламентированным доступом для сотрудников Министерства высшего образования Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, руководителей вузов и ответственных за развитие заместителей. Выводы в отношении федеральных университетов могут быть дополнены результатами более масштабного исследования на базе всей генеральной совокупности российских вузов и филиалов.

Литература

1. *Ташиева В.В.* Образовательная миграция в смысловом пространстве политической науки: обзор теоретических подходов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2020. Т. 22. № 3. С. 367–386. DOI: 10.22363/2313-1438-2020-22-3-367-386
2. *Lee, Everett S.* A Theory of Migration // *Demography*. 1966. Vol. 3. No. 1. Pp. 47–57. DOI: 10.2307/2060063
3. *Маклюэн М.Г.* Галактика Гутенберга: Становление человека печатающего/ пер. И.О. Тюриной. М.: Изд-во «Академический проект», 2005. 495 с. ISBN 5-8291-0548-9
4. *Dijk, van Jan.* The Network Society: Social Aspects of New Media: 2nd ed. Thousand Oaks, CA, SAGE, 2006. 292 p. ISBN 141290868X, 9781412908689.
5. *Кастельс М.* Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе/ пер. с англ. А. Матвеева под ред. В. Харитонов. Екатеринбург: У-Фактория: Изд-во Гуманит. ун-та, 2004. 327 с. ISBN 5-94799-373-2.
6. *Stark O., Bloom D.E.* The New Economics of Labor Migration // *American Economic Review*. 1985. Vol. 75. No. 2. P. 173–178. URL: <https://www.jstor.org/stable/1805591> (дата обращения 23.12.2022).
7. *Theories of International Migration: a Review and Appraisal/ D.S. Massey, J. Arango, G. Hugo et al. // Population and Development Review*. 1993. Vol. 19. No. 3. P. 448–449. DOI: 10.2307/2938462
8. *Piore M.J.* Birds of Passage. Migrant Labor and Industrial Societies. Cambridge University Press, 1979. 240 p. ISBN 0521224527, 9780521224529.
9. *Wallerstein I.* The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Six-Teenth Century. N.Y., Academic Press, 1974. 410 p. ISBN-10: 0127859195.
10. *Massey D.S.* A Synthetic Theory of International Migration // Мир в зеркале международной миграции = World in the Mirror of International Migration: [Сб. ст.] / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова; [гл. ред. В.А. Ионцев]. М.: МАКС Пресс, 2002. 191 с., (Научная серия «Международная миграция населения: Россия и современный мир»; Вып.10). P. 143–153. ISBN 5-317-00785-2.
11. *Levitt P.* Social Remittances: Migration Driven Local-Level Forms of Cultural Diffusion // *International Migration Review*. 1998. Vol. 32. No. 4. P. 926–948. DOI: 10.1177/019791839803200404
12. *Абылкаликов С.И., Винник М.В.* Экономические теории миграции: рабочая сила и рынок труда // Бизнес. Общество. Власть. 2012. № 12. С. 1–19. EDN: STSINT.
13. *Гаджимурадова Г.И.* Миграционные тренды в эпоху глобальных перемен // Научный результат. Социология и управление. 2022. Т. 8. № 1. С. 4–8. DOI: 10.18413/2408-9338-2022-8-1-0-1

¹¹ См. проект федерального закона «О внесении изменений в статьи 97 и 98 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части создания государственной информационной системы «Федеральная информационная система оценки качества образования» (ГИС «ФИС ОКО»). Законопроект № 261070-8 [электронный ресурс] URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/261070-8> (дата обращения: 02.03.2022 г.).

14. Мамбеева Н.В. Образовательная миграция в Западной Европе: проблемы и перспективы // Youth World Politic. 2016. № 1. С. 77–81. EDN: XASWBF.
15. Zelinsky W. The Hypothesis of the Mobility Transition // Geographical Review. 1971. Vol. 61. No. 2. P. 219–249. DOI:10.2307/213996
16. Габдрахманов Н.К., Никифорова Н.Ю., Лешуков О.В. «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России // Современная аналитика образования. 2019. Т. 26. № 5. С. 4–42. EDN: DKZGMI.
17. Капшук Е.А., Костина Е.Ю., Орлова Н.А., Цэрэн Г. Образовательная миграция в современной России: тенденции и проблемы // Теория и практика общественного развития. 2022. № 3. С. 26–32. DOI: 10.24158/TIPOR.2022.3.3
18. Габдрахманов Н.К., Карачурина Л.Б., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В. Образовательная миграция молодежи и оптимизация сети вузов в разных по размеру городах // Вопросы образования. 2022. № 2. С. 88–116. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-2-88-116
19. Клячко Т.А., Семионова Е.А. Образовательная миграция: основные причины // Экономическое развитие России. 2021. Т. 28. № 12. С. 60–63. EDN: GWEJIZ.
20. Болдина М.Ю. Образовательные планы абитуриентов российской провинции // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 84–95. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-84-95
21. Трофимова Н.В., Мамлеева Э.Р., Сазыкина М.Ю. Образовательная миграция как угроза для устойчивого развития территории // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2019. Т. 38. № 3. С. 66–72. DOI: 10.18323/2221-5689-2019-3-66-72
22. Санникова О.В. Некомпенсируемая образовательная миграция как проблема развития российского региона // Теория и практика общественного развития. 2015. № 24. С. 19–21. EDN: VCOJGH.
23. Ислакаева Г.Р. Образовательная межрегиональная миграция: причины и социально-экономические следствия // Уровень жизни населения регионов России. 2016. Vol. 201. № 3. С. 77–88. EDN: XCGSJL.

Поступила в редакцию 31.01.2023

Принята к публикации 04.03.2023

References

1. Taisheva V.V. (2020). Educational Migration in the Semantic Space of Political Science: a Review of Theoretical Approaches. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Politologiya = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science*. V. 22. No. 3, pp. 367–386, doi: 10.22363/2313-1438-2020-22-3-367-386 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Lee, Everett S. (1966). A theory of Migration. *Demography*, Vol. 3, no. 1, pp. 47–57, doi: 10.2307/2060063
3. McLuhan M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. University of Toronto Press. 495 p. ISBN 978-0-8020-6041-9, 0-8020-6041-2 (Russian translation: Moscow : Akademicheskii proekt Publ. House, 2005. 495 p. ISBN: 5-8291-0548-9).
4. Dijk, van Jan (2006). *The Network Society: Social Aspects of New Media*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 292 p. ISBN 141290868X, 9781412908689.
5. Castells M. (2001). *Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford: Oxford University Press. 216 p. ISBN: 0-19-924153-8 (Russian translation: Ekaterinburg : U-Faktoria: Humanities University Publ. House, 2004, 327 p. ISBN 5-94799-373-2).
6. Stark, O., Bloom, D.E. (1985). The New Economics of Labor Migration. *American Economic Review*. Vol. 75, no. 2, pp. 173–178. Available at: <https://www.jstor.org/stable/1805591> (accessed 23.12.2022).
7. Massey, D.S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., Taylor, J.E. (1993) Theories of International Migration: a Review and appraisal. *Population and Development Review*. Vol. 19, no. 3, pp. 448–449, doi: 10.2307/2938462
8. Piore, M.J. (1979). *Birds of Passage. Migrant Labor and Industrial Societies*. Cambridge University Press. 240 p. ISBN 0521224527, 9780521224529.
9. Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Six-Teenth Century*. N.Y., Academic Press, 410 p. ISBN-10: 0127859195.
10. Massey, D.S. (2002). A Synthetic Theory of International Migration. In V.A. Iontseva (ed.) *Mir v zerkale mezhbunarodnoi migratsii = World in the mirror of international migration: Series: International Mi-*

- gration of Population: Russia and Contemporary World*, Issue 10, Lomonosov Moscow State University. M.: MAK Press, 191 p., P. 143–153. ISBN 5-317-00785-2.
11. Levitt, P. (1998) Social Remittances: Migration Driven Local-Level Forms of Cultural Diffusion. *International Migration Review*. Vol. 32. No. 4, pp. 926-948, doi: 10.1177/019791839803200404
 12. Abylkalikov, S.I., Vinnik, M.V. (2012). [Economic Theories of Migration: Labor Force and Labor Market]. *Biznes. Obschestvo. Vlast' = Business. Society. Power*. No. 12, pp. 1-19. Available at: <https://www.hse.ru/mag/27364712/2012--12/71249233.htm?ysclid=leywgrtrcs322092399> (accessed 23.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Gadzhimuradova, G.I. (2022). Migration Trends in the Era of Global Change. *Nauchnyy rezul'tat. Sotsiologiya i upravleniye = Scientific Result. Sociology and Management*. Vol. 8, no. 1. pp. 4-8. doi: 10.18413/2408-9338-2022-8-1-0-1 (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Matveeva, N.V. (2016). Educational Migration in Western Europe: Problems and Prospectives. *Youth World Politic*. No. 1, pp. 77-81. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27360292_31123635.pdf (accessed 15.12.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Zelinsky W. (1971). The Hypothesis of the Mobility Transition. *Geographical Review*. Vol. 61, no. 2, pp. 219-249, doi: 10.2307/213996
 16. Gabdrakhmanov N.K., Nikiforova N.Yu., Leshukov O.V. (2019) «From the Volga to the Yenisei ...»: Educational Migration of Youth in Russia. *Sovremennaya analitika obrazovaniya = Modern Analytics of Education*. Vol. 26, no. 5, pp. 4-42. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41507988_99189431.pdf (accessed 15.12.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
 17. Kapshuk, E.A., Kostina, E.Yu., Orlova, N.A., Tseren, G. (2022). Educational Migration in Modern Russia: Trends and Problems. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. No. 3, pp. 26-32, doi: 10.24158/tipor.2022.3.3 (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Gabdrakhmanov, N.K., Karachurina, L.B., Mkrtychyan, N.V., Leshukov, O.V. (2022). Educational Migration of Youth and Optimization of the University Network in Cities of Different Sizes. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies. Moscow*. No. 2, pp. 88-116, doi: 10.17323/1814-9545-2022-2-88-116 (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Klyachko T.L., Semionova E.A. Educational Migration: Main Reasons. *Ekonomicheskoye razvitiye Rossii = Russian Economic Developments*. 2021. Vol. 28, no. 12, pp. 60-63. Available at: <https://www.iep.ru/files/RePEc/gai/ruser/r21135.pdf> (accessed 15.12.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Boldina M.Yu. Educational Plans of Applicants from the Russian Provinces. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher education in Russia*. 2022. Vol. 31, no. 3, pp. 84-95, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-84-95 (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Trofimova N.V., Mamleeva E.R., Sazykina M.Yu. (2019). Educational Migration as a Threat to the Sustainable Development of the Territory. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravleniye = Science Vector of Togliatti State University. Series: Economics and Management*. Vol. 38, no. 3, pp. 66-72, doi: 10.18323/2221-5689-2019-3-66-72 (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Sannikova O.V. (2015). Uncompensated Educational Migration as a Problem of Development of the Russian Region. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. No. 24, pp. 19-21. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25067516_93504006.pdf (accessed 15.12.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Islakaeva G.R. (2016). Educational Interregional Migration: Causes and Socio-Economic Consequences. *Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii = Living Standards of the Population in the Regions of Russia*. Vol. 201, no. 3, pp. 77-88. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27430347_26245705.PDF (accessed 15.12.2022) (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 31.01.2023
Accepted for publication 04.03.2023*

Высшее образование для глобального и локального устойчивого развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102

Зиневич Ольга Владимировна – д-р филос. наук, заведующий кафедрой международных отношений и регионоведения, ORCID: 0000-0002-2065-3020, ozinevich@gmail.com

Мелёхина Елена Анатольевна – канд. пед. наук, декан факультета гуманитарного образования, ORCID: 0000-0001-7502-9949, melexina@corp.nstu.ru

Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия

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

***Аннотация.** В статье рассматривается вклад вузов России в достижение целей устойчивого развития в условиях кризиса глобализма и перехода к глобально-локальной парадигме существования общества. Авторы исходят из теоретической предпосылки о том, что в основе принятой на международном уровне триединой концепции устойчивого развития (экономическая эффективность, социальное равновесие и защита окружающей среды) лежит представление о развитии как о процессе и результате действия субъективных и объективных факторов в деятельности, направленной на созидание будущего человечества. Это позволяет рассмотреть активность субъектов высшего образования по достижению глобальных целей устойчивого развития через локальные практики: экологически, экономически и социально ориентированную деятельность и / или создание экосистем на локальном уровне. Целью статьи является выявление организационных условий, которые необходимы для достижения университетами высокого уровня устойчивого развития.*

Рассмотрены способы внедрения концепции устойчивого развития в высшее образование на примере российских и зарубежных университетов, имеющих богатый опыт образовательной, научной и социальной деятельности для достижения целей устойчивого развития в своём регионе: создания вертикальных и горизонтальных связей между субъектами устойчивого развития в образовательном пространстве вуза; воспитания культуры устойчивого развития и мотивации к совместным действиям для достижения его целей. Этот опыт может быть интересен российским вузам, поскольку принципы устойчивого развития и ориентация на создание образовательных экосистем имплементированы в российские государственные программы развития регионов (опорные вузы и программа «Приоритет-2030»). В программе «Приоритет-2030» экосистемный принцип закладывается как один из базовых для программно-целевого инновационного развития региональных кластеров, образованных совместными усилиями университетов, бизнеса, государственными и общественными организациями. Вместе с тем, создание образовательных экосистем в российских вузах связывается, преимущественно, с достижением

наукOMETрических и финансовых показателей, а не с развитием человека, профессиональные, интеллектуальные и моральные качества которого позволяют заботиться о будущем региона, страны и мира.

Ключевые слова: глобальное и локальное устойчивое развитие, высшее образование для устойчивого развития, образовательные экосистемы, зарубежные практики создания устойчивого университета.

Для цитирования. Зиневич О.В., Мелёхина Е.А. Высшее образование для глобально-го и локального устойчивого развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. No. 3. С. 84–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102

Higher Education for Global and Local Sustainable Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102

Olga V. Zinevich – Dr. Sci. (Philosophy), Head of the International Relations and Regional Studies Department, ORCID: 0000-0002-2065-3020, ozinevich@gmail.com

Elena A. Melekhina – Cand. Sci. (Education), Dean of the Humanities Department, ORCID: 0000-0001-7502-9949, melexina@corp.nstu.ru

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia,

Address: 20, K. Marks prospect, Novosibirsk, 630073, Russian Federation

Abstract. The Russian universities' contribution to the achievement of sustainable development goals is analyzed from the prospect of globalism crisis and transition to the global-local paradigm of the existence of a society. The authors proceed from the theoretical premise that the internationally recognized threefold concept of sustainable development encompassing economic development, social stability and environmental sustainability is based on the understanding of the development as a process and a result of subjective and objective factors that effective in activity aimed at building the future of the humankind. Sociocultural approach allows considering the universities' practices on achieving global goals of sustainable development through local (national and cultural) practices: ecological, economical and socially oriented activity and/ or building ecosystems at a local level. The article is aimed to define the universities' organizational environment and conditions providing the high level of sustainable development goals' achievement.

Universities implement various strategies to introduce the concept of sustainability into the programs of their development. The practices of the universities known for the effective implementation of sustainability concept into educational, research and social practices oriented to the regional sustainable development are analyzed. The universities under consideration provide stimulating ground for establishing horizontal and vertical relationships among all subjects of sustainable development within their educational environment, fostering sustainability culture and motivating students, teachers and other personnel to achieve sustainability goals. Their experience might be informative for Russian Universities as far as the principles of sustainable development and orientation at building educational ecosystems are formulated in the national programs of regional development in Russia (Flagship Universities Program and Priority 2030 Program). In the Priority 2030 Program, the ecosystem principle is one of the fundamental for the result-oriented innovative development of regional clusters created by the joint efforts of universities, busi-

nesses, state and social organizations. However, Russian universities in their striving for designing educational ecosystem mostly focus on research and financial aspects than on the development of a man, whose professional, intellectual and moral formation might contribute to the sustainable development of the region, the nation and the world.

Keywords: global and local sustainable development, higher education for sustainable development, educational ecosystem, foreign practices for developing sustainable university

Cite as: Zinevich, O.V., Melekhina, E.A. (2023). Higher Education for Global and Local Sustainable Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 84-102, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Последние события в мире (пандемия, геополитический кризис) вносят заметные коррективы в реализацию целей устойчивого развития в сфере высшего (университетского) образования. С 80-х гг. прошлого столетия университеты мира уверенно следовали сформулированным международными организациями целям устойчивого развития и накопили большой локальный опыт. До 2022 г. российские университеты наращивали своё представительство в международных рейтингах (*THE University Impact Rankings*) в рамках семи целей устойчивого развития: «качественное образование», «достойная работа и экономический рост», «индустриализация, инновации и инфраструктура», «мир, правосудие и эффективные институты», «ликвидация голода», «борьба с изменением климата», «хорошее здоровье и благополучие»¹. «Отменить» повестку устойчивого развития невозможно, поскольку реализация этой повестки необходима для будущего страны и мира – сбалансированного сосуществования людей с разными социальными интересами, равновесного состояния общества и природы в страновом, региональном или глобальном масштабах. Не случайно в условиях международной политической нестабильности в

Москве работал форум, посвящённый обсуждению стратегических подходов и актуальных решений бизнеса, государства и гражданского общества в области достижения целей устойчивого развития (ЦУР), которые были приняты всеми государствами – членами ООН в 2015 г.² В дискуссиях форума важнейшей ценностью устойчивого развития была названа ценность «человеческого капитала», и тем самым было подчеркнута значение высшего образования в достижении целей устойчивого развития через подготовку высококвалифицированных специалистов, способных внести свой вклад в решение экономических, социальных и экологических проблем.

Вопрос о вкладе университетов в устойчивое развитие достаточно широко обсуждается зарубежными экспертами. В ряде научных публикаций под эгидой ЮНЕСКО, посвящённых вкладу университетов в достижение целей устойчивого развития, анализируются результаты, проблемы и трудности, а также специфика программно-целевых установок и работы «на местах», в локальном пространстве региона и отдельного вуза [1]. Публикуются отчёты о достижениях университетов, где подробно обсуждается роль высших учебных заведений в содействии устойчивому развитию. Так, в отчёте, опубликованном ЮНЕСКО в 2022 г., уделено внимание трём взаимосвязанным темам:

¹ Университеты Проекта 5-100 вносят вклад в реализацию целей устойчивого развития ООН // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://www.5top100.ru/news/144419/> (дата обращения: 18.10.2022).

² Национальный форум по устойчивому развитию. IV ежегодный проект издания «Ведомости». URL: <https://events.vedomosti.ru/events/national22> (дата обращения: 18.10.2022).

необходимости движения в сторону междисциплинарности в производстве и распространении знаний; необходимости стать открытыми учреждениями (путём диалога с различными слоями общества с использованием разных способов познания); необходимости активно участвовать в жизни общества через партнёрские отношения с другими акторами³. Российская экспертиза вклада вузов в достижение целей устойчивого развития представлена в «Добровольном национальном обзоре»⁴, где отражены достижения Российской Федерации по семнадцати целям устойчивого развития и стратегия развития до 2030 г. Приведена статистика и ряд кейсов, характеризующих результаты деятельности в сфере образования: обеспечения кадрами рынка труда и финансовой стабильности выпускников, инклюзии, молодёжной политики, деятельности центров науки и образования (Сколково), а также молодёжных форумов и конкурсов по молодёжному лидерству.

В отечественной науке системные теоретические изыскания по проблемам устойчивого развития были развёрнуты в 90-х гг. прошлого века, и в 2006 г. в свет вышла монография, написанная на основе исследований, проведённых на базе институтов СО РАН, в которой анализировались концептуальные и социально-технологические

перспективы перехода Сибирского региона на модель устойчивого регионального развития [2]. Учёными была сделана попытка выработать стратегию устойчивого развития на основе соединения теоретического видения проблем с практическими задачами развития человеческого потенциала, территориальных и производственных институтов, экологии и решения социальных вопросов. Выработка стратегических ориентиров устойчивого развития велась в рамках программно-целевой организации исследований Сибирского региона. В центре внимания оказалось «общество, и те механизмы (социокультурные, экономические, политические, правовые), которые были ответственны за характер его развития» [2]. В монографии был затронут вопрос о перспективах развития научного центра (Новосибирский Академгородок) и Новосибирского государственного университета как сетевой коммуникационной площадки для воспроизводства научных кадров и «субъектов инновационной деятельности» [2]. Проведённое исследование носило комплексный и системный характер, но, в силу ряда причин, комплексное изучение конкретных вопросов устойчивого развития различных сфер жизни региона и роли университетов в этом процессе на основе проработанной теоретической модели не стали мейнстримом в изучении устойчивого развития.

Другая ветвь отечественных исследований тоже не имела значимого влияния для развития локальных университетских практик. Речь идёт об исследованиях устойчивого развития, которые проводились в рамках цивилизационного подхода [3] и отечественной глобалистики [4; 5]. В рамках этих подходов был сформулирован ряд положений о связи образования с целями устойчивого развития и о вузах как важнейших институтах реализации повестки. Эти положения касаются вопросов экологизации образования и его футуризации – «смещения акцентов на изучение и моделирование будущего», на «глобальные (и в перспекти-

³ Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability. Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda Published in 2022 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris, France, © UNESCO 2022, ISBN 978-92-3-100505-3, 101 pp. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519> (дата обращения: 18.10.2022).

⁴ Добровольный национальный обзор хода осуществления Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26420VNR_2020_Russia_Report_Russian.pdf (дата обращения: 18.10.2022).

ве даже космические) проблемы», затрагивались вопросы о влиянии цифровизации на устойчивое развитие [6]. Были сформулированы положения о том, что превалирующая в настоящем модель образования «экономощна», поддерживает «неустойчивое развитие», удаляет человечество от процветающего будущего, а инновации в образовании (в особенности цифровизация) могут иметь как позитивные, так и негативные последствия. Концепция базируется на оценочных суждениях относительно всеобщего блага и вклада высшего образования в процесс его достижения, но вопрос о том, каким образом в университетских практиках можно минимизировать негативные последствия для устойчивого развития, остаётся открытым.

В сегодняшних реалиях практическая ориентированность исследований вклада института высшего образования в достижение целей устойчивого развития выглядит более актуальной, чем глобальные футурологические прогнозы. Востребовано исследование локальных практик устойчивого развития в глобальном контексте [7], когда практики рассматриваются как проект и продукт деятельности коллективных субъектов, в основу которой положены идеи и ценности устойчивого развития. Цели сформулированы на основе глобальных (общечеловеческих ценностей), но субъекты действуют в локальном пространстве, и, следовательно, практики устойчивого развития имеют локальные (цивилизационные, национально-культурные, региональные) особенности. Ориентация на локальные практики повышает значение исследований, нацеленных на трансформацию высшего образования – организационную перестройку университетов для реального вклада в достижение целей устойчивого развития «на местах». При этом следует правильно оценить значение субъективного фактора в проектировании и достижении локальных целей устойчивого развития. Так, эгоцентристский подход («сильная

модель» устойчивого развития) минимизируют значение субъективного целеполагания – развитие общества рассматривается как часть природной эволюции; в конечном счёте, в своей деятельности человек следует законам природы (в большей мере является объектом воздействия природы, чем субъектом её преобразования). В рамках антропоцентрического подхода («слабая модель» устойчивого развития), напротив, подчёркивается роль субъекта, который адаптирует природу к своим потребностям средствами научно-технического прогресса. В основе наиболее востребованной триединой концепции устойчивого развития, нацеленной на экономическую эффективность, социальное равновесие и решение экологических вопросов, лежит идея равнозначности субъективного и объективного факторов во взаимодействии общества и природы. Эта концепция содержит предпосылку о том, что человек может сообразовываться с законами природы, достигая при этом целей экономического и социального развития [8; 9]. Необходимо подчеркнуть, что сопряжение объективного и субъективного в настоящем может быть достигнуто на основе тщательного анализа именно локального опыта. В противном случае, следование далёким целям (деятельность на благо грядущим поколениям), без учёта и создания специальных условий для устойчивого развития, выглядит как утопия.

Таким образом, авторы статьи опираются на теоретические предпосылки, согласно которым цели устойчивого развития должны быть конкретизированы, локализованы и достижимы при условии согласования интересов субъектов экономической и иных видов деятельности с учётом ожидаемых конкретных результатов от применения инновационных технологий и использования природных ресурсов. Локальные практики устойчивого развития предполагают приверженность общечеловеческим ценностям, ориентирующим на достижение блага будущих поколений. Анализ документов и

публикаций по проблеме устойчивого развития университетов, представленный в статье, имеет целью выявить организационные условия, которые необходимы для достижения университетами высокого уровня устойчивого развития.

При выборе университетов авторы статьи руководствовались приверженностью университетов стратегии реализации миссии социально-экономического и культурного развития общества (третьей миссии университета), к выполнению которой призван современный университет. Согласно государственным программам развития университетов России, цели устойчивого развития должны быть достигнуты прежде всего в масштабе региона (программа финансовой поддержки и развития опорных университетов (2016–2021 гг.), а дальнейшее продвижение по этому пути предполагает реализацию экосистемного подхода и создание экосистем с участием университета, бизнеса, представителей государственного управления и гражданского общества (программа «Приоритет-2030», трек «Территориальное и отраслевое лидерство»).

В статье рассматривается опыт ряда зарубежных и отечественных университетов, имеющих достижения согласно рейтингу *Times Higher Education – Impact Rankings 2022*⁵. Участники рейтинга занимают активную позицию по реализации экологических, экономических и социальных программ, нацеленных на улучшение экологии страны и региона, а также по развитию самого университета, его внутренней организационно-управленческой и культурной трансформации в парадигме устойчивого развития.

Выбор авторов статьи обусловлен прежде всего тем, что из всех российских университетов, реализующих цели устойчи-

вого развития согласно международным программам и критериям, наиболее высокое место занимает Санкт-Петербургский технический университет Петра Великого (88,5). Из региональных российских вузов локальный тренд устойчивого развития наиболее успешно реализовывал Алтайский государственный университет. В статье отмечен университет *Universidade Federal do ABC* (Бразилия), который акцентирует внимание на региональном комплексном развитии на основе последовательно проводимой образовательной политики. Региональная принадлежность и региональная направленность деятельности ряда российских вузов Сибирского региона, занявших в рейтинге *Times Higher Education (THE)* более низкие места, послужила основанием для того, чтобы выявить те направления деятельности по достижению целей устойчивого развития, которые всё же являются наиболее успешными и могут масштабироваться нестоличными вузами. Среди столичных вузов, отмеченных в рейтинге по критерию создания локальной устойчивой городской среды, интересен опыт СПбГУ, где большое внимание уделяется изменению внутренней среды самого университета – культуры поведения администрации, научно-педагогических и инженерно-технических сотрудников.

Авторы статьи сочли целесообразным выделить успешные направления деятельности зарубежных университетов по достижению целей трёх миссий (обучение, исследование, социальная миссия). В статье приводятся данные по университету города Утрехт (научные исследования), государственного университета в Попяне в Колумбии (социальная миссия), университет Чиуауа в Мексике (обучение). Эти университеты не входят в рейтинг *THE*, однако их опыт реализации целей устойчивого развития заслуживает изучения, что было отмечено в отчёте экспертной группы *UNESCO*, представленном на 3-й Всемирной конференции по высшему образованию в Барселоне в мае 2022 г. [10].

⁵ Times Higher Education – Impact Rankings 2022. URL: https://www.timeshighereducation.com/impactrankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined (дата обращения: 18.10.2022).

Цели устойчивого развития в университетской повестке

С момента принятия концепция устойчивого развития рассматривалась как организационный принцип глобального развития, ориентированного на поддержание благополучия, как людей, так и планеты с целью решения экологических, экономических и социальных проблем. Однако в последние годы наметился сдвиг в концептуализации устойчивого развития не только как стратегии благосостояния человечества и планеты, но и сохранения мира и партнёрских отношений [11]. Это нашло отражение в детализации целей устойчивого развития до 2030 г., осуществлённой ООН в 2015 г. на основании оценки результатов, достигнутых за отчётный период с начала тысячелетия.

Особая роль в реализации целей образования в интересах устойчивого развития отводится высшему образованию, которое рассматривается как основная движущая сила этого развития⁶, основывающегося на «Принципы обучения ответственному менеджменту» (*PRME*). Университеты ориентированы в своей деятельности на подготовку ответственных за устойчивое развитие лидеров для бизнес-сектора через взаимодействие с региональными и глобальными экономическими структурами, а также научно-исследовательскую работу [12]. Высшая школа интегрирует аспекты устойчивого развития в образовательные программы, определяет индикаторы и разрабатывает стандарты устойчивого развития, развивает корпоративную культуру и осуществляет структурные преобразования на пути к устойчивости [13]. Практики университетов ориентированы на развитие системного мышления и компетенции оценивания у сту-

дентов с опорой на методики интерактивного обучения, которые используются для занятий с учащимися старших классов школы [14], создание моделей гибридных кампусов с физическими и виртуальными лабораториями, функционирующими на основе искусственного интеллекта и предоставляющими больше возможностей для автономии обучающихся [15], использование технологий строительства «зелёных» кампусов [12], дополнение содержания образовательных программ дисциплинами, формирующими компетенции обучающихся в области корпоративной социальной ответственности, управленческих решений в интересах устойчивого развития [16], межкультурного взаимодействия, социальной справедливости, инклюзии, ответственного отношения к окружающей среде [17].

Анализируя стратегические ориентиры зарубежных вузов, занимающих высшие позиции в рейтинге *QS WUR 2022*, Д.А. Штыхно и соавторы отмечают следующие цели устойчивого развития, реализуемые данными вузами:

- вклад в социально-экономическое развитие общества, содействие национальному и международному развитию;
- расширение поликультурности университетов, создание инклюзивной среды, социальная поддержка и улучшение условий жизни студентов, обеспечение равенства возможностей для всех абитуриентов и студентов;
- соблюдение высочайших стандартов экологической устойчивости при проектировании новых зданий в строительстве;
- проведение исследований, направленных на сокращение негативного воздействия на окружающую среду;
- создание и развитие умного устойчивого кампуса, снижение потребления электроэнергии [18].

В России концепция перехода к устойчивому развитию с 1996 по 2021 г. регулировалась целым рядом правительственных актов, направленных, главным образом, на

⁶ Инициатива Глобального договора ООН «Принципы обучения ответственному менеджменту» (Principles for responsible management education – PRME). UN Global Compact. (2018). URL: <https://www.unglobalcompact.org/take-action/action/management-education> (дата обращения 18.10.2022).

контроль использования природных ресурсов, развитие сельских территорий, региональное развитие и «зелёное развитие» (обращение с отходами, снижение выбросов загрязняющих веществ, энергоэффективность и устойчивая инфраструктура). Цель достижения устойчивого развития была имплицитно в национальные программы развития российских университетов (Проект 5-100) и две последовательно возвращённые российским правительством программы развития вузов страны: программу финансовой поддержки и развития опорных университетов (2016–2021 г.) и программу «Приоритет-2030» (запущена в 2021 г.). Создание опорных университетов ориентировано на развитие регионов – обеспечение квалифицированными научными и профессиональными кадрами, инновационными технологиями, поддержкой экологических, социальных и культурных программ. Региональное развитие является одной из ключевых целей и в проекте «Приоритет-2030». Согласно треку «Территориальное и отраслевое лидерство» приоритетным является вклад университета в комплексное развитие региона: университет, совместно с бизнесом, органами управления и структурами гражданского общества становится лидером развития региона, что придаёт развитию такие качества как системность и устойчивость.

Указание на необходимость достижения устойчивого развития содержится как в программах опорных университетов, так и в программах университетов, реализующих программу «Приоритет-2030». При этом дискурс устойчивого развития программ опорных университетов и университетов, выполняющих задачи по программе «Приоритет-2030», имеет общие черты – это дискурс миссии и стратегии, с помощью которого задаются общие рамки для деятельности по развитию региона и самого университета. В целом, программы развития опорных университетов, за редким исключением (стратегический проект Алтайского государственного университета «Устойчивое раз-

витие территорий Алтая в трансграничном пространстве»⁷), не содержат специальных системных разработок, ориентированных на цели устойчивого развития, а программы «Приоритет-2030» демонстрируют экосистемный разворот.

В университетских программах «Приоритет-2030» наряду с дискурсом устойчивости и экологичности в развитии, активно используется экосистемная риторика, что отражает мировой тренд на создание экосистем в сфере университетского образования [19]. В исследовании кейсов уже функционирующих зарубежных и российских университетских образовательных экосистем, которое было проведено Московской школой менеджмента в Сколково, к образовательным экосистемам отнесены: «экосистемы, способствующие социальным или культурным инновациям и развитию; экосистемы, поддерживающие технологические инновации разработчиков; экосистемы, способствующие городскому гражданскому развитию и расширяющие возможности горожан в получении образования; экосистемы, поддерживающие регенеративную экономику совместно с соответствующими биорегиональными экосистемами». В центре развития экосистем позиционируются сети «взаимосвязанных и разнотипных субъектов, участвующих в процессе обучения / воспитания / развития в течение всей жизни»⁸. Образовательные экосистемы создают ниши и возможности для выбора индивидуальной траектории каждым участником образовательного процесса в контексте формального

⁷ Стратегический проект «Устойчивое развитие территорий Алтая в трансграничном пространстве» URL: <https://www.asu.ru/files/documents/00024861.pdf> (дата обращения 18.10.2022).

⁸ Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> (дата обращения 18.10.2022).

и неформального образования, предоставляя институциональные рамки для образовательной и научной деятельности.

Экосистемный подход можно рассматривать в качестве концептуального преемника подхода с позиций устойчивого развития, но с некоторыми важными изменениями. Также, как и концепция устойчивого развития, экосистемный подход охватывает три основные сферы деятельности – экологическую, экономическую и социальную. Однако если концепция и практики устойчивого развития акцентируют внимание на роли социальных институтов (государства, бизнеса, институтов гражданского общества), то экосистемный подход ставит во главу угла совместную (согласованную) деятельность субъектов по созданию сетевых человекоцентрированных образовательных систем, сохраняющих равновесие с природной средой. Центрированность на развитии человека пока ещё не стала предметом особого внимания ни в программах развития вузов, ни в вузовских практиках: целеполагание в секторе образования лежит в сфере создания человеческого (профессионального, социального и культурного) капитала. Таким образом, в интересах развития страны, региона и города человека позиционируют преимущественно как средство достижения экономических и иных целей. Ориентация на развитие человека как такового остаётся общим пожеланием («благо будущих поколений»), но всё же иногда находит своё непосредственное выражение в университетских программах. К примеру, формулировка миссии Вятского государственного университета содержит цель создания «экосистемы Счастливого Человека с комплексом направлений: «мировоззренческая картина мира, саморазвитие и долголетие человека; его отношения с самим собой и обществом, природой, техносферой и окружающей средой»⁹. В Программе раз-

вития Вятского государственного университета на 2021-2030 гг. с помощью дискурса экосистемного подхода конкретизируются цели устойчивого развития: берётся курс на создание в образовательном пространстве «дома» для человека (от греч. οἶκος – жилище, местопребывание). В практике реализации миссий университетами всё обстоит не столь оптимистично: человекоцентрированность вузовских экосистем, даже если она декларируется в программах, не является предметом особой заботы вузов при достижении программных целей, поскольку вузы ориентируются преимущественно на выполнение наукометрических и финансовых показателей, а не на создания возможной в текущих условиях благоприятной среды для свободного развития, творчества и формирования этических качеств человека будущего. Эти обстоятельства указывают на то, что необходим анализ уже существующих трансформаций в университетском образовании для выявления тех организационных условий, которые являются ключевыми для достижения целей устойчивого развития в университетских практиках.

Реализация целей устойчивого развития в университетах: организационные условия

Специфика трансформации высшего образования в интересах устойчивого развития заключается в том, что облик современного университета определяет открытость внешним вызовам и активная деятельность в регионе. Опыт университетов по достижению целей устойчивого развития, особенно в аспекте экологического образования, уже стал предметом внимания отечественных исследователей [20; 21]. Так, в публикации о мировых и отечественных практиках устойчивого развития университетов, авторы выделяют такие ключевые факторы успеха, как:

⁹ Программа развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Вятский государственный университет» на 2021-2030 гг.

URL: https://www.vyatsu.ru/uploads/file/2202/programma_razvitiya_vyatgu_do_2030_goda.pdf (дата обращения 18.10.2022).

- вовлечённость большого количества участников: от студентов до представителей органов власти и бизнес-структур;
- эффективная организация взаимодействия субъектов вуза: преподавателей и администрации;
- целеполагание с учётом реальных потребностей людей и чёткими критериями достижения целей;
- понимание значимости целей устойчивого развития и добровольное участие всех участников в их реализации;
- продуманная система материального и нематериального стимулирования со стороны администрации вуза [20];
- сквозное экологическое образование;
- открытие экологических специальностей, таких как инженерная экология и управление ресурсами, политика и управление природопользованием, экологические технологии, и др. [21].

Несмотря на глобальную значимость проектов устойчивого развития, при рассмотрении успешной деятельности университетов разных стран в этом направлении обращает на себя внимание региональная направленность на основе комплексного подхода, позволяющая всесторонне решать задачу внедрения принципов и проектов устойчивого развития в деятельность университета – от подготовки персонала и реализации образовательных программ на принципах устойчивого развития до поддержки лидерства студентов вуза в региональных проектах, отвечающих целям устойчивого локального развития. Например, университеты Японии участвуют в экологизации всех сфер деятельности страны посредством подготовки кадров с необходимым уровнем профессиональной и общей экологической культуры через создание и реализацию региональных экологических образовательных программ [21].

Сравнительно молодой университет США *Florida Gulf Coast University*, занимавший 34 место из 45 вузов США в мировом рейтинге

университетов *THE* в 2021 г.¹⁰, делает основной акцент на удовлетворение потребностей региона в подготовке рабочей силы, способной к выполнению профессиональной деятельности, ориентированной на сохранение экологически уязвимой окружающей среды, что самым положительным образом влияет на развитие экономики региона [1]. Стратегическими ориентирами развития университета стали создание экосистемы для природы, экосистемы для человека, экосистемы для экономики, экосистемы для региона. Иными словами, университет является приверженцем принципа ответственного регионализма.

Как отмечается в докладе *UNESCO*, один из старейших в Нидерландах университет города Утрехт в обновлённой в 2016 г. формулировке миссии зафиксировал достижение устойчивости как одной из приоритетных задач в области образования, исследований и предпринимательской деятельности. Исследовательские проекты университета в настоящее время ориентированы на региональную специфику: Продовольственное будущее Утрехта (*Future Food Utrecht*); Сокращение отрицательных выбросов в атмосферу (*Towards Negative Emissions*); Трансформирующиеся города (*Transforming Cities*); Вода, климат и будущее речных дельт (*Water, Climate and Future Deltas*); К обществу и экономике замкнутого цикла (*Towards a Circular Economy and Society*) [10].

В том же отчёте в качестве примера представлен кейс государственного университета в Попяе (Колумбия), который вносит вклад в локальное устойчивое развитие через обучение представителей коренных племён и формирование их мировоззрения в части собственной идентичности и принадлежности к глобальному миру [10].

¹⁰ Times Higher Education – Impact Rankings 2021. (URL: https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2021/overall#!/page/1/length/25/locations/USA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined (дата обращения: 18.10.2022).

Томский государственный педагогический университет, помимо решения крупных исследовательских проектов глобального характера, участвует в программе по развитию населённых пунктов, формирует культурное и образовательное пространство для жителей города и области через чтение открытых лекций и организацию мероприятий просветительской направленности по различным отраслям знаний – от философии до садоводства [22].

Не менее значимым условием, способствующим реализации инициатив и программ устойчивого развития, является создание благоприятной университетской среды, включающей как университетский кампус, так и коммуникацию, как на его территории, так и за её пределами.

Для создания устойчивого «зелёного» кампуса университеты планируют максимально удобную для проживания застройку территории, предполагающую удобное расположение и качество строительства зданий; мультимодальную транспортную систему; систему для занятия спортом и укрепления здоровья, что в конечном итоге способствует воспитанию чувства принадлежности к месту [1]. Организация кампуса строится на принципах мультикультурализма, равенства и справедливости, что является необходимым для устойчивости, поскольку предполагают равное распределение благ для всех членов университетского сообщества, как, например, доступное жильё или парковки для инвалидов. На территориях кампусов университетов, ориентированных на достижение высокого уровня устойчивого развития, например РУДН, осуществляются программы по разделному сбору мусора, энерго- и ресурсосбережению, поддержанию зелёной зоны кампуса¹¹. А в Шэньянском университете внедрена система эффективного

сбора и переработки твёрдых отходов: отходы сортируются и маркируются как не рециркулируемые и рециркулируемые, причём последние в рамках пилотного проекта упаковываются в отдельные контейнеры для пластика, стекла и жестяных банок [24]. Таким образом, университетские кампусы становятся настоящими «живыми» лабораториями, в которых студенты, преподаватели и представители местного сообщества создают практики, которые могут быть интегрированы в учебный процесс [25].

Коммуникация, выстраиваемая университетской администрацией с представителями властных структур, бизнесом, академическим сообществом и внутри самого университета, также имеет большое значение для устойчивого развития. По мнению Т.А. Буруна и его соавторов, эффективно работающий университетский сайт служит важнейшим информационным ресурсом, публикующим отчёты о результатах деятельности вуза, анонсы предстоящих мероприятий, таким образом создавая как положительный имидж университета, так и обеспечивая возможность получать обратную связь от стейкхолдеров [13]. Открытые платформы, создаваемые университетами, способствуют налаживанию коммуникации с местным сообществом для ведения просветительских и образовательных программ в рамках дополнительного образования. Мероприятия, посвящённые проблемам устойчивости, такие как конференции, мастерские и семинары также создают благоприятную среду для обмена знаниями и опытом в области создания инноваций, новых инициатив, методов формирования устойчивости.

Эффективность функционирования среды достигается посредством внедрения операционных систем эффективного планирования и подготовки к будущим рискам и возможностям развития. Наиболее распространённая командно-контролирующая операционная система идеально подходит для выполнения рутинных, повторяющихся функций, таких как составление бюджета и кадровое обеспе-

¹¹ Экологическая политика РУДН. URL: <http://www.rudn.ru/about/ekologicheskaya-politika> (дата обращения 18.10.2022).

чение. Она помогает организации выполнить то, что она уже умеет делать хорошо и даёт предсказуемые надёжные результаты. Другая модель операционной системы, в отличие от иерархически выстроенной, функционирует как солнечная система или сеть. Все сотрудники имеют возможность непосредственного общения друг с другом, что позволяет организации оперативно продвигать инновационные идеи и быстро изменяться. В такой среде развивается творчество, ей присуща гибкость и скорость для инноваций, и, таким образом, миссия университета направлена на удовлетворение потребностей общества, которые могут возникнуть в будущем [1].

Ещё одним условием эффективного движения университета в направлении устойчивости является работа по формированию корпоративной культуры университета, включающая чёткое формулирование целей устойчивого развития, понимаемых и разделяемых всеми сотрудниками и обучающимися, выработку критериев и организацию мониторинга достижения этих целей, создание инклюзивной среды, усиление демократических процессов, способствующих вовлечённости студентов и преподавателей в управление университетом.

Деятельность университетов в этом направлении включает выработку экологической политики, которая выражает официальную позицию университета в отношении его роли в сохранении благоприятной окружающей среды, определяет экологические цели, и учитывается при разработке программ развития. Так, СПбГУ делает акцент на изменении культуры поведения администрации, научно-педагогических и инженерно-технических сотрудников, для чего организуются тренинги, встречи, рассылки по электронной почте. Также проводится работа с лекторами по включению вопросов устойчивого развития в материалы для преподавания¹².

¹² Экологическая политика СПбГУ. URL: <https://spbu.ru/openuniversity/documents/ekologicheskaya-politika-spbgu> (дата обращения 18.10.2022).

Достижение устойчивости достигается как в целом по университету, так и в отдельных подразделениях. К примеру, в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого 2017 г. была создана кафедра ЮНЕСКО «Управление качеством образования в интересах устойчивого развития» с целью «развития межвузовского сотрудничества на глобальном, межрегиональном, региональном и субрегиональном уровнях по отдельным направлениям образования, науки, культуры и коммуникации»¹³. А в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования кафедра педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека строит свою деятельность на принципах «зелёного» развития и функционирует как образовательная экосистема, что предусматривает: формирование экологического стиля жизни; экономику знаний, инновационный характер управления и венчурные проекты в области развития образования; безопасный и здоровьесозидающий характер, комфортность условий, открытость и коммуникативность, корпоративность и персонализацию [26].

Университеты создают программы по работе с персоналом, например отдел кадров университета Флориды внедрил комплексную программу адаптации сотрудников под названием «Академия 5 звёзд», в ходе которой проводятся интерактивные мероприятия, знакомящие новых сотрудников с кампусом и коллегами. Отдел кадров взаимодействует с менеджером отдела по устойчивому развитию и управлением по мультикультурализму и инклюзии для проведения специальных заседаний, направленных на приобщение новых сотрудников к реализации миссии университета по устойчивому развитию. Участники знакомятся с направ-

¹³ Положение о кафедре UNESCO «Управление качеством образования в интересах устойчивого развития». URL: https://unesco.spbstu.ru/polozhienie_o_kafedre/ (дата обращения 18.10.2022).

лениями устойчивого развития университета и достигнутыми результатами, а также участвуют в обсуждении того, как каждое подразделение и сотрудник университета может внести свой вклад в обеспечение устойчивости [1].

Следующим организационным условием является непосредственно образовательная деятельность университета, ориентированная на подготовку студентов, понимающих значимость экологических инициатив с целью сохранения окружающей среды для будущих поколений и видением экологической перспективы, под которой понимают:

а) знание вопросов, связанных с экономической, социальной и экологической устойчивостью;

в) умение анализировать и оценивать экологические проблемы на местном и глобальном уровнях;

с) участие в совместных проектах, требующих понимания и/или анализа экологических проблем и проблем окружающей среды.

С этой целью университеты пересматривают содержание образовательных программ на предмет соответствия вызовам современного общества, включая экологические, экономические и социальные аспекты устойчивого развития. Внедряются инновационные методы обучения, междисциплинарный подход, разрабатываются курсы по устойчивому развитию, включаются модули по устойчивому развитию в рабочие программы дисциплин. Дистанционные технологии вносят существенный вклад в обеспечение инклюзии для лиц с ограниченными возможностями здоровья, что способствует демократизации образования.

Для выработки образовательной политики в части устойчивого развития университеты внедряют различные инициативы. Например, в Федеральном университете АВС в Бразилии создана группа стратегических исследований в области демократии, развития и устойчивости. Она объединяет преподавателей и исследователей из различных

структур университета, читающих шесть курсов для бакалавров (международные отношения, экономика, государственная политика, территориальное планирование, экологическая и градостроительная инженерия, биология), а также представляющих четыре программы последипломного образования (гуманитарные и социальные науки, территориальное планирование и менеджмент, государственная политика, экологические науки и технологии). Целью работы группы является проведение исследований и разработка на основе междисциплинарного подхода учебных материалов и технологий обучения по темам демократии, развития и устойчивости. Эти разработки должны отражать текущее состояние основных вопросов – эмпирических и теоретических – которые необходимо решить в следующих аспектах территориального развития: оценка взаимозависимостей, проблем и перспектив территориального развития на различных уровнях; предложения по усовершенствованию принципов политики, направленной на повышение социальной, экономической, политической и экологической эффективности и равноправия [22].

В университете штата Флорида [1] создали учебник, в котором основное внимание уделяется реальным практикам создания устойчивых социальных моделей (пермакультура; экологичный дизайн зданий; экологическая справедливость; пригодные для жизни города, транспорт; чистая энергия; экосистемные услуги и т. д.). Цели курса и результаты обучения отражают его всеобъемлющий характер и междисциплинарность.

В этом же университете отдельные разделы курсов по гуманитарным и гуманитарно-социальным наукам также включают тематику устойчивого развития. Например, один из разделов курса «Введение в гуманитарные науки» называется «Четыре всадника Апокалипсиса». В этом разделе курса приведены постапокалиптические истории, которые помогают студентам предвидеть возможные будущие сценарии жизни бли-

жайшего сообщества с учётом особенностей окружающей среды и социальных условий региона. Большинство разделов курса «Гуманитарные и социальные проблемы» включают темы об изменении климата, влиянии социальной справедливости на изменение климата и ухудшение состояния окружающей среды. Студенты изучают Хартию Земли, а затем создают план действий на основе принципов этого документа [1].

В автономном университете Чиуауа в Мексике, отмеченном в отчёте *UNESCO*, для формирования универсальных компетенций разработали обязательные для всех специальностей модули по темам «Бухгалтерский учёт, администрирование и экономика социального развития»; «Философия, искусство и гуманитарные науки»; «Материя, энергия и их преобразование»; «Здоровье и благополучие человека»; «Общество, справедливость и верховенство закона»; «Устойчивое развитие и продовольственная безопасность». Благодаря междисциплинарному подходу и непосредственной связи этих учебных модулей с целями устойчивого развития ООН, образовательная модель данного университета демонстрирует, как в условиях междисциплинарного подхода студенты могут заниматься реальными социальными проблемами, а широкий спектр получаемых знаний и умений готовит их для решения самых серьёзных глобальных проблем [10].

В Томских университетах экология как общеобразовательная дисциплина включена в учебные программы всех специальностей; ведётся подготовка специалистов-практиков для работы в природоохранных государственных органах и экологических службах предприятий, в научных учреждениях, средствах массовой информации, в школах и других учебных заведениях; предлагаются программы повышения квалификации и переподготовки в области экологии и природоохранной деятельности [22].

Иркутский научно-исследовательский технический университет включает универ-

сальные модули об устойчивом развитии в абсолютно все основные образовательные программы, реализуемые в университете, формируя универсальную компетенцию УК-8 в соответствии с ФГОС ВО 3++ для уровня бакалавриата¹⁴.

Выводы

Среди разнообразия национальных, региональных, статусных, финансовых и прочих особенностей университетов можно выделить следующие организационные условия, необходимые для достижения целей устойчивого развития в локальном (региональном, городском) масштабе:

- тесное взаимодействие с региональными и городскими властными структурами и бизнесом для создания совместных программ устойчивого развития в экологической, экономической и социальной сферах;
- внесение изменений в структуру и управление университетом; создание системы внешних и внутриуниверситетских коммуникаций, направленных на информирование и вовлечение в программы устойчивого развития. В деятельности российских университетов для устойчивого развития из рассмотренных выше вариантов управления программами устойчивого развития ключевое значение имеет государственное управление университетами или управление по «вертикали». Необходимо более активно использовать «горизонтальные связи» университета с институтами и сообществами для проведения интерактивных мероприятий, направленных на создание коммуникативной среды, с участием всех заинтересованных субъектов внутри университета и за его пределами;
- формулирование экологической политики университета, направленной на благоприятные изменения внешней среды, а также на создание университетского «зе-

¹⁴ ИРНИТУ – Образование для устойчивого развития. URL: https://www.istu.edu/ob_irnit/ustoychivoe_razvitie/obrazovanie (дата обращения 18.10.2022).

лёного» кампуса. В России, где преобладает государственное финансирование вузов, успех реализации этой политики во многом зависит от объёмов финансирования на создание ключевой инфраструктуры. Вместе с тем, успешность реализации экологических программ зависит и от принятия ценностей устойчивого развития всеми участниками этого процесса;

– формирование устойчивой корпоративной культуры на принципах инклюзии, доступности, справедливости и приверженности культурному разнообразию. Международный и национальный векторы устойчивого развития предполагают целевые ориентиры, которые скреплены общечеловеческими ценностями (этикой ненасилия, справедливости, природосбережения, ответственности перед будущими поколениями), и которые, безусловно, корректируются национальными культурными особенностями;

– включение повестки устойчивости на принципах междисциплинарности в содержание образовательных программ университета. Актуальным видится как создание единого междисциплинарного образовательного курса по вопросам устойчивого развития, так и внедрение целей устойчивого развития в проектную деятельность и учебную практику. Междисциплинарность общеуниверситетского курса даёт основу формирования компетенций, применяемых для достижения целей устойчивого развития в различных сферах профессиональной деятельности, а проектная деятельность и учебная практика – возможность их применения.

Заключение

Университеты вносят свой вклад в достижение глобальной и региональной устойчивости через проводимые научные исследования. На сегодняшний день программы развития отечественных университетов касаются преимущественно развития в области естественных и технических наук, что даёт возможности создания новых технологий для устойчивого развития. Вместе с тем не-

обходимо обратить внимание на повышение в университетской науке значимости междисциплинарных исследований с участием гуманитариев на основе экосистемного подхода. Как отмечалось, экосистемный подход, развивая и конкретизируя пути достижения целей устойчивого развития, направлен на создание сетевых человекоцентрированных образовательных систем, сохраняющих равновесие с природной и социальной средой и благоприятных для общего и профессионального развития всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Leone K., Komisar S., Everham E.M.(eds.). Making the Sustainable University, Education for Sustainability. Singapore : Springer Singapore, 2021. 310 p. DOI: 10.1007/978-981-33-4477-8
2. Сибирь. Пути устойчивого развития (Социогуманитарный аспект) / В.В. Бобров, В.И. Бойко, Ю.И. Винокуров и др.; отв. ред. В.И. Бойко, В.А. Ламин, В.П. Фофанов; Российская Академия наук, Сибирское отделение, Институт археологии и этнографии, Институт истории, Институт проблем освоения Севера, Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный университет. Новосибирск: Сибирское научное издательство, 2006. 423 с. ISBN 978-5-91124-011-0. EDN: RUSTKF.
3. Яковец Ю.В. О системе долгосрочных целей устойчивого развития цивилизаций: научный доклад. М.: МИСК: ИНЭКС, 2015. 210 с. URL: https://misk.inesnet.ru/wp-content/uploads/2015/10/Purposes_System_full_version.pdf (дата обращения 18.10.2022)
4. Ильин И.В., Урсул Т.А., Чумаков А.Н. У истоков отечественной глобалистики (К 85-летию А.Д. Урсула) // Век глобализации. 2021. № 3. С. 128–140. DOI: 10.30884/vglob/2021.03.10
5. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Российское образование в контексте стратегии устойчивого развития // Экономика промышленности. 2018. № 1. С. 103–115. DOI: 10.17073/2072-1633-2018-1-95-105
6. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы: (Экспертно-аналитический доклад) / В. А. Грачев, И. В. Ильин, А. Д. Урсул [и др.]. М.: Изд-во «Учитель», 2017. 207 с. EDN: WQWWOG.

7. *Кравченко С.А., Ракова К.В.* Востребованность глобально-локального устойчивого развития: амбивалентности новейших уязвимостей // Вопросы философии. 2022. № 8. С. 55–64. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-8-55-64
8. *Старикова Е.А.* Современные подходы к трактовке концепции устойчивого развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2017. Т. 25. № 1. С. 7–17. DOI: 10.22363/2313-2329-2017-25-1-7-17
9. *Старикова Е.А.* Устойчивое развитие в меняющемся мире. Роль государства и бизнеса. М.: КноРус, 2022. 316 с. ISBN: 9785406090428. URL: <https://book.ru/book/942124> (дата обращения: 14.10.2022).
10. *Parr, A. et al.* Knowledge-driven Actions: Transforming Higher Education for Global Sustainability. UNESCO Global Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda. 2022. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519> (дата обращения: 14.10.2022).
11. *Agbedabin, A.V.* Sustainable Development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, Efficacy, Eminence, and Future // Sustainable Development. 2019. № 27. С. 669–680. DOI: 10.1002/sd.1931
12. *Trireksani, T., Zeng, Y-T., Djajadikerta, H.G.* Extent of Sustainability Disclosure by Australian Public Universities: Inclusive Analysis of Key Reporting Media // Australian Journal of Public Administration. 2021. Vol. 80. No. 4. P. 1–19. DOI: 10.1111/1467-8500.12469
13. *Beuron, T.A., Madruga, L., Garlet, V. et al.* Contributions of an Environmental Management System for Sustainable Development at a Brazilian University // Environmental Quality Management. 2020. No. 29. P. 103–113. DOI: 10.1002/tqem.21697
14. *Шрюфер Г., Вренгер К., Линдемани И.* Образование в интересах устойчивого развития: «рефлексии» как инструмент формирования компетенций // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 152–174. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-152-174
15. *Skulmowski, A., Rey, G.D.* COVID-19 as an Accelerator for Digitalization at a German University: Establishing Hybrid Campuses in Times of Crisis // Human Behavior and Emerging Technologies. 2020. Vol. 2. No. 2. P. 212–216. DOI: 10.1002/hbe2.201
16. *Lozano, R., Barreiro-Gen, M.* Analyzing the Factors Affecting the Incorporation of Sustainable Development into European Higher Education Institutions' Curricula // Sustainable Development. 2019. Vol. 27. No. 5. P. 965–975. DOI: 10.1002/sd.1987
17. *Alfred, M.V., Ray, S.M., Zarestky, J.* HRD and Social Justice: Education in Support of the UN Sustainable Development Goals // New Horizons in Adult Education and Human Resource Development. 2020. Vol. 32. No. 4. P. 4–16. DOI: 10.1002/nha3.20293
18. *Штыхно Д.А Константинова Л.В., Гагиев Н.Н., Смирнова Е.А., Никонова О.Д.* Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее образование в России. 2022. № 6. С. 27–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47
19. *Черникова Д.В., Черникова И.В.* Концепция экологического университета Р. Барнетта о роли университета в мире и для мира (размышления над книгой) // Вопросы философии. 2021. № 7. С. 83–90. DOI: 10.21146/0042-8744-2021-7-83-90
20. *Гаврильева Т.Н., Сугимото А., Фуджи М., Яманака Р., Павлов Г.Н., Кириллин Д.А.* Устойчивое развитие университетов: мировые и российские практики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 52–65. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65
21. *Мазуров Ю.А., Банчева А.И.* Высшее экологическое образование в Японии: социальная миссия и национальные особенности // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 138–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-138-149
22. *Нехода Е.В., Рощина И.В.* Повышение устойчивости качества жизни: роль и вклад университетов // Креативная экономика. 2019. Т. 13. № 10. С. 1873–1892. DOI: 10.18334/ce.13.10.41217
23. *Geng, Y., Liu, K., Xue, B., & Fujita, T.* Creating a “Green University” in China: a Case of Shenyang University // Journal of Cleaner Production. 2013. No. 61. P. 13–19. DOI: 10.1016/j.jclepro.2012.07.013
24. *Berchin, I.I., de Aguiar Dutra, A.R., & Guerra, J.B.S.O.A.* How do Higher Education Institutions Promote Sustainable Development? A Literature Review // Sustainable Development. 2021. Т. 29. № 6. P. 1204–1222. DOI: 10.1002/sd.2219

25. Алексеев С.В. Становление кафедры устойчивого развития как приоритетное направление реализации целей устойчивого развития // Педагогическая наука и практика. 2021. Т. 33. № 3. С. 7–13. EDN: GTRUZE.
26. Адам А.М. и др. Системный подход к реализации образования в целях устойчивого развития Томской области // Устойчивое развитие: приоритеты в области образования (опыт регионов России): под ред. В.М. Захарова, А.В. Семенова, И.А. Соколова. М.: Московский университет им. С.Ю. Витте, Центр устойчивого развития и здоровья среды ИБР РАН. 2022. 248 с. ISBN 978-5-9580-0599-4. URL: http://sustainabledevelopment.ru/upload/File/Books/SD_Regions_2022.pdf?ysclid=leuin4k3nr962498948 (дата обращения: 14.10.2022).

Статья поступила в редакцию 29.11.22

Принята к публикации 28.02.23

References

1. Leone, K., Komisar, S., Everham, E.M. (eds.). (2021). *Making the Sustainable University. Education for Sustainability*. Singapore : Springer Singapore, 310 p, doi: 10.1007/978-981-33-4477-8
2. Bobrov, V.V. et al.; Boiko, V.I., Lamina, V.A., Fofanova, V.P. (eds). (2006). *Sibir. Puti Ustoichivogo Razvitija (Sotziogumanitarniy Aspect)* [Siberia. Ways of Sustainable Development (Social-Humanistic Aspect)]. Novosibirsk : Sibirskoje Nauchnoje Publ., 423 p. ISBN 978-5-91124-011-0 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Yakovetz, Yu.V. (2015). *O Sisteme Dolgosrochnykh Tzelei Ustoichivogo Razvitija Tzivilizatsiy: Nauchny Doklad* [On the System of Civilizations Long Term Sustainable Development: Research Report]. Moscow : MISK: INEKS Publ. 210 p. Available at: https://misk.inesnet.ru/wp-content/uploads/2015/10/Purposes_System_full_version.pdf (accessed 18.10.2022) (In Russ.).
4. Iljin, I.V., Ursul, I.V., Chumakov, A.N. (2021). At the Origins of National Globalistics (to the 85th Anniversary of Arkady D. Ursul). *Vek globalizatsii = Journal of Globalization Studies*. No. 3, pp. 128-140, doi: 10.30884/vglob/2021.03.10 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Ursul, A.D., Ursul, T.A. (2018). Russian Education in the Perspective of Sustainable Development Strategy. *Ekonomika promyshlennosti = Russian Journal of Industrial Economics*. No. 1, pp. 103-115, doi:10.17073/2072-1633-2018-1-95-105 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Grachev, V.A., Iljin, I.V., Ursul, A.D., Ursul, T.A., Andreev, A.I. (2017). *Obrazovanie dlia ustoichivogo razvitija v Rossii: problemy i perspektivy (ekspertno-analiticheskiy doklad)* [Education for Sustainable Development in Russia: Problems and Prospects (Expert Analytics Report)]. Moscow : Moscow Editors Office of 'Uchitel' Publ. 207 p. Available at: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/ead.pdf> (accessed 22.11.2022) (In Russ.).
7. Kravchenko, S.A., Rakova, K.V. (2022). Demand for Global-Local Sustainable Development: The Ambivalence of the Latest Vulnerabilities. *Voprosy Filosofii*. No. 8, pp. 55-64, doi:10.21146/0042-8744-2022-8-55-64 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Starikova, E.A. (2017). The Contemporary Approaches to Interpretation of the Sustainable Development Concept. *Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzhbby Narodov. Serija: Ekonomika = RUDN Journal of Economics*. Vol. 25, no. 1, pp. 7-17, doi: 10.22363/2313-2329-2017-25-1-7-17 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Starikova, E.A. (2022). *Ustoichivoe Razvitije v Menjajushchemsja Mire. Rol' Gosudarstva i Biznesa* [Sustainable Development in the Changing World. The Role of the Government and Business]. Moscow: KnoRus. Publ. 316 p. ISBN: 9785406090428. Available at: <https://book.ru/book/942124> (accessed 22.11.2022). (In Russ.).
10. Parr A. et al. (2022). Knowledge-Driven Actions: Transforming Higher Education for Global Sustainability. *UNESCO Global Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519> (accessed 22.11.2022).

11. Agbedahin, A.V. (2019). Sustainable development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, Efficacy, Eminence, and Future. *Sustainable Development*. No. 27, pp. 669-680, doi: 10.1002/sd.1931
12. Trireksani, T., Zeng, Y-T., Djajadikerta, H.G. (2021). Extent of Sustainability Disclosure by Australian Public Universities: Inclusive Analysis of Key Reporting Media. *Australian Journal of Public Administration*. Vol. 80, no. 4, pp. 1-19, doi: 10.1111/1467-8500.12469
13. Beuron, T.A., Madruga, L., Garlet, V. et al. (2020). Contributions of an Environmental Management System for Sustainable Development at a Brazilian University. *Environmental Quality Management*. No. 29, pp. 103-113, doi: 10.1002/tqem.21697
14. Shrsfer, G., Wrenger K., Lindemann, I. (2020). "Reflectories" for the Promotion of Competences in Education for Sustainable Development Using the Example of Climate Change. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies*. No. 2, pp. 152-174, doi: 10.17323/1814-9545-2020-2-152-174 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Skulmowski, A., Rey, G. D. (2020). COVID-19 as an Accelerator for Digitalization at a German University: Establishing Hybrid Campuses in Times of Crisis. *Human Behavior and Emerging Technologies*. Vol. 2, no. 2, pp. 212-216, doi: 10.1002/hbe2.201
16. Lozano, R., Barreiro-Gen, M. (2019). Analyzing the Factors Affecting the Incorporation of Sustainable Development into European Higher Education Institutions' Curricula. *Sustainable Development*. Vol. 27, no. 5, pp. 965-975, doi: 10.1002/sd.1987
17. Alfred, M.V., Ray, S.M., Zarestky J. (2020). HRD and Social Justice: Education in Support of the UN Sustainable Development Goals. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. Vol. 32, no. 4, pp. 4-16, doi: 10.1002/nha3.20293
18. Shtykhno, D.A., Konstantinova, L.V., Gagiev, N.N., Smirnova, E.A., Nikonova, O.D. (2022). Transformation of University Models: Analysis of the Development Strategies of Universities in the World. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 27-47, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Chernikova, D.V., Chernikova, I.V. (2021). R. Barnett's Concept of Ecological University on the Role of the University in the World and for the World (Reflections on the Book). *Voprosy Filosofii*. No. 7, pp. 83-90, doi:10.21146/0042-8744-2021-7-83-90 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Gavriilyeva, T.N., Sugimoto, A., Fujii, M., Yamanaka, P., Pavlov, G.N., Kirollin, D.A. (2018). Sustainable Development of Universities: International and Russian Practices. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 52-65, doi:10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Mazurov, Yu.L., Bancheva A.I. (2021). Higher Environmental Education in Japan: Social Mission and National Peculiarities. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 138-149, doi: 10.31922/0869-3617-2021-30-5-138-149 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Nekhoda E.V., Roschina I.V. (2019). Improving the Sustainability of the Quality of Life: the Role and Contribution of Universities. *Kreativnaya ekonomika = Journal of Creative Economy*. Vol. 13, no. 10, pp. 1873-1892, doi: 10.18334/ce.13.10.41217. (In Russ., abstract in Eng.).
23. Geng, Y., Liu, K., Xue, B., & Fujita, T. (2013). Creating a "Green University" in China: A Case of Shenyang University. *Journal of Cleaner Production*. No. 61, pp. 13-19. doi: 10.1016/j.jclepro.2012.07.013
24. Berchin, I.I., de Aguiar Dutra, A.R., & Guerra, J.B.S.O.A. (2021). How Do Higher Education Institutions Promote Sustainable Development? A Literature Review. *Sustainable Development*. Vol. 29, no. 6, pp. 1204-1222, doi: 10.1002/sd.2219

25. Alekseev S.V. (2021). The Formation of Sustainable Development Department as a Priority Trend in Achieving the Goals of Sustainable Development. *Pedagogicheskaya Nauka i Praktika* [Pedagogical Science and Experience]. Vol. 33, no. 3, pp. 7-13. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47498352_34549996.pdf (accessed 22.11.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
26. Adam A.M. et al. (2022). [System Approach to the Implementation of Education for Sustainable Development in the Tomsk Region]. In V.M. Zakharova, A.V. Semionova, I.A. Sokolova (eds): *Ustoichivoje Razvitije: Prioritety v Oblasti Obrazovaniya (Opyt Regionov Rossii)* [Sustainable Development: Priorities in the Field of Education (Regional Experience in Russia)]. M.: S.Ju. Vitte Moscow University/ Center for Sustainable Development and Environmental Welfare of IDB RAS. 248 p. Available at: http://sustainabledevelopment.ru/upload/File/Books/SD_Regions_2022.pdf?ysclid=leuin4k3nr962498948 (accessed 22.11.2022) (In Rus.).

*The paper was submitted 29.11.22
Accepted for publication 28.02.23*






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!

Vysshee Obrazovanie v
Rossii

Q2

Sociology and
Political Science

best quartile

SJR2021

0.29



powered by scimagojr.com

Академическая культура студентов в оценках профессоров классических университетов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-103-117

Попов Евгений Александрович – д-р филос. наук, профессор кафедры социологии и конфликтологии, SPIN-code: 4672-6381, ORCID: 0000-0003-3324-8101, popov.eug@yandex.ru
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
Адрес: 656049, Россия, Барнаул, пр-т Ленина, 61

***Аннотация.** Предметом исследования в статье является академическая культура студентов. Итоговые результаты представлены на основании проведённых глубинных интервью с профессорами классических университетов России (N=34). Цель статьи – объективировать содержание академической культуры как ценностно-смыслового феномена. При такой трактовке акцент сделан не на выявлении дидактико-технологических аспектов академической культуры студентов в ходе образовательного процесса, а на формировании ценностного мира обучающихся. Установлено, что академическая культура, являясь элементом академизма в системе высшего образования, оказывает влияние на формирование социальных образцов, связанных с конкретными ценностями и смыслами бытия. К социальным образцам отнесены результаты социализации и инкультурации, профессионализм и профессионализация, передача знаний и общекультурных компетенций и другие. Также в статье обобщены оценки состояния академической культуры в университетах, сформулированные профессорами. В таких оценках преобладает ценностно-смысловая рефлексия, позволяющая идентифицировать академическую культуру как систему взаимодействия субъектов образовательного процесса для достижения совместных целей по формированию их ценностного мира и профессиональных знаний и умений.*

***Ключевые слова:** академическая культура, академизм, академическая свобода, профессора университетов, качество образования*

***Для цитирования:** Попов Е.А. Академическая культура студентов в оценках профессоров классических университетов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 103–117. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-103-117*

Academic Culture of Students in the Assessments of Professors of Classical Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-103-117

Evgeniy A. Popov – Dr. Sci. (Philosophy), Professor of the Department of Sociology and Conflictology, SPIN-code: 4672-6381, ORCID: 0000-0003-3324-8101, popov.eug@yandex.ru; Altai State University, Barnaul, Russia
Address: 61, Lenina ave., Barnaul, 656049, Russia

Abstract. The subject of the research in the article is the academic culture of students. In-depth interviews were conducted with professors of classical universities in Russia (N=34). The goal is to objectify the content of academic culture as a value-semantic phenomenon. The emphasis is placed on the role of academic culture in the formation of the value world of students. It is established that academic culture is an element of academism, forms social patterns. The social models include professionalism, transmission of knowledge and general cultural competencies, and others. The assessments of the state of academic culture at universities formulated by professors are summarized. In such assessments, value-semantic reflection prevails, which makes it possible to identify academic culture as a system of interaction of subjects of the educational process in order to achieve joint goals for the formation of their value world.

Keywords: academic culture, academism, academic freedom, university professors, quality of education

Cite as: Popov, E.A. (2023). Academic Culture of Students in the Assessments of Professors of Classical Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 103-117, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-103-117 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Академическая культура является важнейшей характеристикой системы высшего образования на всех этапах её формирования и развития. В идентификации данного феномена нередко преобладают педагогические оценки, в соответствии с которыми академическая культура рассматривается как условие эффективности образовательного процесса, передачи конкретных знаний, умений и навыков. На самом деле специфика академической культуры студентов не может быть ограничена только её дидактическими функциями или задачами, она также связана с ценностно-смысловым миром человека, в котором ценности учения (или обучения) сопряжены с присущими обществу и индивидам морально-нравственными принципами. Очевидно, что ценностный мир

высшего образования нельзя сводить только к достижениям в обучении и науке – прежде всего он способствует воспитанию личности, а также сохраняет дух высокой культуры на уровне взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, от ректора до студента. Такое взаимодействие не является формальным или избирательным – оно возможно в силу того, что высшее учебное заведение даёт возможность свободно мыслить, высказывать свои мнения, отстаивать свою правоту в дискуссиях и спорах, постигать атмосферу коллективного научного труда и сложившихся образовательных и исследовательских традиций и т. д.

По выражению некоторых авторов, академическая культура предстаёт как условие достижения эффективности всех образовательных стратегий и образовательного

процесса в целом. В связи с этим любопытно узнать оценки одних из ключевых субъектов образовательного процесса, которые традиционно отстаивают принципы академической культуры в стенах высших учебных заведений, – профессорам университетов. Они всегда олицетворяли собой единство свободной воли, научности и интеллектуализма, высоких требований к студентам и глубины знаний, которые могут быть переданы обучающимся. В то же время профессора почти всегда выступают за необходимость сохранения академических традиций в вузах и поддержание высокого уровня академической культуры именно как ценностно-смысловой системы, а не только как набора практик обучения. В этом смысле, как полагают некоторые авторы, академическая культура позволяет установить связь Учителя и Ученика через призму их ценностных миров; в любом случае такая связь даст позитивный эффект для развития образования в целом и для повышения уровня интеллектуальной культуры [1].

Таким образом, академическая культура в системе высшего образования определяет традиции взаимодействия Учителя и Ученика, молодого преподавателя и его наставника профессора, авторитетного учёного и начинающего исследовательскую деятельность аспиранта и т. д. Собственно, любое высшее учебное заведение практически в любой исторический период могло быть идентифицировано прежде всего именно по состоянию академической культуры как ценностного мира. В частности на это обстоятельство обращают внимание некоторые авторы. Например Б. Кларк отмечает, что обязательным условием развития университетов является академическая культура, и её уровень, бесспорно, зависит от роли профессоров, а точнее – от возможностей сопряжённости интересов профессоров и их студентов [2]. Примерно в этом же ключе Д. Аллен предлагает рассматривать историю образования и отдельно взятых учебных заведений через этапы формирования академических традиций в

соответствии с ценностями и нормами академической культуры: по сути, генезис образования и есть «история ценностей, обретенных студентами, но также и их профессорами, – и эти ценности никуда не уходят с течением времени, а напротив, ещё более укрепляются в стенах учебных заведений» [3].

Стоит особо подчеркнуть, что ключевой ценностью для всей системы высшего образования и в равной степени для каждого её субъекта является академическая свобода. Она выступает как важнейший механизм достижения академической идентичности и одновременно элемент научной рациональности. Этот аспект затрагивает известный исследователь В.С. Никольский, справедливо полагающий, что «академическая свобода является необходимым фактором, формирующим условия выработки и реализации норм и идеалов научной и образовательной деятельности, а также предпосылкой академической идентичности»; «академическая свобода – ценностный принцип, фиксирующий как внутренние, так и внешние условия профессиональной деятельности учёных, а также важнейший элемент научной рациональности» [4, с. 10–11]. В.С. Никольский предлагает трактовать академическую свободу «как выражение сущности академической деятельности, а университет – как институциализацию принципа академической свободы» [5, с. 74]. Действительно, академическую культуру можно рассматривать как сущность высшего образования, как феномен, отражающий ценностный мир всей системы высшего образования, включённых в неё субъектов, нацеленных на постижение знания, развитие науки, поддержание научной коммуникации. Можно, по-видимому, утверждать, что академическая культура – это мера зрелости всей системы высшего образования, и зрелости прежде всего именно ценностно-смысловой, подтверждающей силу интеллектуализма и свободы всех участников образовательного процесса.

Феномен академической культуры активно обсуждается в научном дискурсе педа-

гогического знания – здесь акцент главным образом сделан на выявлении возможностей обучающихся к обретению тех или иных конкретных знаний, навыков и умений. Например, в одной из работ подчёркивается связь академической культуры с исследовательским обучением в пространстве педагогического общения, а академическая культура подаётся как феномен, имеющий «метапредметный характер» и определяющий «универсальные учебные действия» [5, с. 26]. Другие авторы также склонны полагать, что через понятие академической культуры раскрывается «единство традиции и инновации в процессе передачи знаний на основе современных информационно-коммуникационных технологий с учётом интересов всех участников научно-исследовательского процесса (обучающиеся, научное сообщество, государственные структуры, производственный сектор)» [7, с. 11]. Более того, зарубежные авторы проводят параллель между академической культурой и менеджментом качества образования и находят необходимым подчеркнуть, что одним из основных критериев оценки качества образования должна быть именно академическая культура студента, поскольку она «отражает в целом глубину освоения материала и при этом даёт свободу в использовании научной информации для подтверждения или опровержения каких-либо научных положений» [8].

Нередко в научном дискурсе обозначается точка зрения, в соответствии с которой академическая культура соотносится с корпоративной. Интересное мнение высказывает А.В. Прохоров, полагающий, что корпоративная культура в высшей школе, продолжая «линию» академической культуры и её ценностных установок, привносит в своё пространство «постакадемические» ценности, при этом, как считает исследователь, «с расширением спектра деятельности современного университета академическая культура может рассматриваться как составная часть корпоративной культуры университета» [9, с. 180–181]. Отчасти эту позицию разделяют

и некоторые зарубежные авторы, правда, они рассматривают указанные типы культуры не в плане соотношения части и целого, а в ракурсе инерционности: корпоративная культура продолжает культивировать и поддерживать социальные образцы академизма и академической культуры – сотрудники, имеющие высшее образование и соответствующий уровень сформированной академической культуры, привносят ценностные установки, ей соответствующие, уже в пространство корпоративной культуры конкретного учреждения или предприятия, где они начинают трудиться [10; 11]. Такое соотношение выглядит вполне логичным, однако корпоративная культура, по мнению автора, всё же имеет несколько иные ориентиры в своём развитии по сравнению с культурой академической, и прежде всего достижение экономического развития.

В целом в современных исследованиях академической культуры можно выделить, по крайней мере, два ключевых направления. Во-первых, это *целесолагающее* направление, когда академическая культура идентифицируется по конкретным целям, связанным с формированием определённого социального образца, его закреплением в системе высшего образования и последующей трансляцией, возможно, на уровне сложившейся многолетней вузовской традиции [12–15, и др.]. Во-вторых, *интериоризационное* направление, определяющее потенциал ценностно-нормативного воздействия на субъекта и затем через него в целом на систему высшего образования через ключевые социальные образцы (обобщение и трансляция опыта, консолидация субъектов, социализация и инкультурация и т. д.). В таком случае академическая культура представляет собой результат социальной коммуникации (или социальный образец), в ходе которой происходит взаимный обмен профессиональной информацией, знаниями, навыками, в конечном итоге достигается научение и привитие компетенций, необходимых для выполнения в дальнейшем профессиональных обязанностей [16–19].

С позиции интериоризационного аспекта можно обозначить проблему настоящего исследования: в широкой её трактовке речь идёт о недостаточном внимании к определению роли различных субъектов образовательного процесса (и прежде всего Учителя и Ученика) в формировании не только знаний и умений, но и академической культуры студентов. В более акцентированном понимании проблема заключается в сужении пространства воздействия профессоров вузов на студентов до дидактико-образовательного потенциала, когда ключевой задачей такого влияния становится обучение и контроль знаний, в то время как формирование академической культуры во многом зависит от ценностно-смыслового потенциала, который могут и должны реализовывать профессора в стенах учебных заведений (например, через оказание поддержки талантливым студентам, вовлечение молодёжи в научно-образовательные проекты и т. д.). В этом плане мы ориентируемся на идентификацию академической культуры, предложенную Ф. Бём-Каррер и А. Лусеро: согласно их точке зрения, данный феномен представляет собой значимость для обучающихся тех ценностей, которые, с одной стороны, оказывают воздействие на формирование субъектов как профессионалов, с другой стороны, обеспечивают социально-культурную коммуникацию на уровне взаимодействия субъектов образовательного процесса друг с другом [20].

Таким образом, целью настоящей работы является определение состояния академической культуры студентов в оценках одних из ключевых фигур образовательного процесса в вузе – профессоров классических университетов. По мнению автора, выбранный ракурс исследования позволяет ответить на ряд вопросов, имеющих значение для осмысления роли академической культуры в формировании ценностного мира обучающихся: 1) какие ценности, способные повлиять на формирование профессионала, связываются с академической культурой; 2) каков уровень академической культуры современных

студентов и от каких причин зависит её состояние; 3) какую самооценку дают профессора, определяя свою роль в формировании академической культуры студентов; 4) что готовы предпринять профессора для повышения уровня академической культуры.

Методы

В 2021–2022 гг. было проведено эмпирическое исследование на тему «Профессор и студент: формирование и развитие академической культуры обучающихся». Главная цель определялась необходимостью установить ценностно-смысловые границы в формировании академической культуры студентов при непосредственном участии в этом процессе профессоров высших учебных заведений России. Акцент был сделан на оценке профессорами своей роли в развитии академической культуры студентов и в целом на выявлении специфики данного феномена, зависимой от взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Ключевой метод исследования – глубинное интервью, которое проводилось с профессорами классических университетов при личном контакте, как правило, в условиях Алтайского государственного университета (АлтГУ), на базе которого проводилось настоящее исследование. Локус определялся различными субъектами Российской Федерации, что предопределяло выборку участников исследования: в основном отбор вёлся по принципу широкого охвата информантов, принимавших личное участие в научных конференциях, проводимых в стенах АлтГУ. Интервью проводилось по предварительной договорённости с профессорами классических университетов, которые приезжали в АлтГУ для участия в научных мероприятиях разного уровня. Таким образом, было получено согласие на интервью от 34 профессоров из классических университетов Алтайского и Красноярского краёв, Республик Алтай, Хакасия и Тыва, Свердловской, Кемеровской, Новосибирской, Томской областей, городов Москвы и Санкт-Петербурга. Средний воз-

раст информантов составил 56 лет, самому молодому участнику было 42 года, самому старшему – 71 год. Дифференциации профессоров по должности или по учёному званию не проводилось, однако учитывался стаж работы – не менее 5 лет в статусе профессора классического университета. Представляется, что указанный период позволяет профессору закрепить опыт ценностно-смысловой рефлексии, связанной с формированием и развитием академической культуры студентов. Также при отборе информантов не брался в расчёт критерий профилизации научно-преподавательской деятельности профессора, т. к. он даже в течение 5 лет не мог быть постоянным и нередко менялся в зависимости от профиля кафедры или факультета; между тем все участники являлись докторами наук, представляя в соответствии с учёной степенью такие области знаний как филология, социология, философия, искусствоведение, физика, математика, биология, технические науки. Интервью по времени не занимало более одного часа, проводилось под электронную и частично бумажную запись, были получены ответы в среднем на 18 вопросов; результаты при их обработке подлежали транскрипции с составлением кодировочных таблиц.

Гайд вопросов для интервью определялся необходимостью выявить ценностно-смысловые характеристики академической культуры студентов и определить уровень рефлексии информантов относительно их собственной роли в процессе формирования и развития академической культуры обучающихся в классических университетах России. Обозначенный ракурс исследования позволил сформулировать основную гипотезу, заключающуюся в том, что академическая культура студентов университетов должна идентифицироваться прежде всего в ценностно-смысловом плане, её дидактические функции, вероятно, являются вторичными и могут рассматриваться как обязательное дополнение к ценностному миру, формируемому в рамках академической культуры.

Методологическим основанием исследования явился социокультурный подход, позволяющий идентифицировать те или иные феномены культуры или ценностные структуры в их тесной связи с социально обусловленными свойствами человеческого индивидуального и коллективного бытия (например, с профессиональными статусами, уровнем образования и образованности, академизмом и т. д.). При этом учитывались направления исследований, обозначенные во введении настоящей статьи. Кроме того, проводилась операционализация понятия академической культуры с учётом его разработанности в теоретическом дискурсе. Так, были выявлены два основных показателя и соответствующие им переменные и индикаторы: 1) отношение к специфике ценностно-смыслового потенциала университетского образовательного процесса в части формирования ценностного мира личности и связанного с ним высокого профессионализма будущего выпускника (переменная – действия, направленные на поддержание академизма в вузе, индикатор – ценностно-смысловая система академизма); 2) отношение к взаимодействию субъектов образовательного процесса, нацеленному на повышение эффективности передачи знаний и ценностей (переменная – действия по поддержанию социального образца; индикатор – консолидация субъектов образовательного процесса и повышение её роли для поддержания академизма).

Результаты

Всем информантам прежде всего был задан вопрос о необходимости позиционирования академизма в университете как ценностно-смысловой системы, определяющей вузовскую жизнь. Каждый участник исследования выразил своё мнение на этот счёт. Ответы можно сгруппировать по трём основным моментам: 1) убеждённости в относительности академизма и его вторичности: *«академизм – это нечто абстрактное, он притисывается вузам исторически как дан-*

ность, но скорее всего лишь дополняет образ современного университета» (и-12)¹; «не вижу необходимости сегодня притискивать вузам академизм – это понятие скорее символическое, абстрактное» (и-18); «помимо так называемого академизма, у вуза есть другие важные направления деятельности» (и-21) – стоит отметить, что критических откликов было немного (всего 6), однако информанты в своих оценках были достаточно категоричны; 2) оценки академизма с точки зрения его функциональности: «академизм обеспечивает единение всех участников образовательного процесса» (и-2); «академизм является важной чертой высшего образования, он направлен на достижение итоговых целей и, прежде всего, влияет на повышение качества образования» (и-27); «важным моментом является обеспечение свободы и взаимного уважения» (и-29); 3) попытки структурирования академизма: «он включает ценности и нормы, они неотделимы друг от друга» (и-8); «если абстрагироваться, то академизм – это дух самого университета, поэтому мы должны чувствовать свободу, но также силу образования и науки» (и-13). В целом спектр оценок академизма оказался достаточно широким, хотя в некоторых случаях информанты испытывали некоторые сложности с идентификацией данного феномена (при том, что профессор назван исследователями «проводником академизма и его ключевой фигурой» [3]).

Обобщение ответов на вопрос о содержании академической культуры студентов позволило выделить также три основных оценочных позиции: во-первых, информанты допускали тот факт, что академическая культура может быть не связана с субъектностью: «не обязательно вести речь об академической культуре студента, куда важнее обозначить данный тип культуры применительно к высшему образованию или даже вузу» (и-10); «не факт, что она при-

суща студентам, но зато абсолютно точно, что без неё невозможно представить вузовскую жизнь» (и-30); «академическая культура всё же более ёмкое понятие, чем привязка к студентам, она прежде всего явление общесоциальное» (и-33); во-вторых, участники исследования идентифицировали рассматриваемый феномен с точки зрения ценностной определённости: «безусловно, как всякая культура вообще, академическая культура – это мир ценностей, иначе её трактовать не имеет смысла» (и-3); «это те ценности, которые формируют тип личности, обретшей свои профессиональные, но также и положительные человеческие качества» (и-5); в-третьих, в большинстве оценок профессоров преобладала мысль о том, что академическая культура – это действенный способ повлиять на повышение уровня качества образования: «сегодня теряется качество образования, возможно, сами студенты этому способствуют, не имея серьёзных запросов на него, поэтому важна академическая культура как возможность выхода из тупика» (и-11); «а что делать, если страдает качество, кто об этом думает? Поэтому и важна академическая культура» (и-34).

Ряд вопросов касался соотношения академической культуры с профессионализацией студентов в период их обучения, а также с конкретными ценностями (ценностными ориентациями), обеспечиваемыми академической культурой. Как оказалось, участники исследования в основном полагали, что академическая культура сочетает два взаимосвязанных фактора: обеспечивает рост профессионализма и в то же время формирует набор ценностей, необходимых для профессионализации обучающихся. На этот счёт информанты давали, например, следующие ответы: «профессионализм – это уровень притязаний студентов, они к этому идут, но вне академической культуры достичь высокого уровня профессионализма вряд ли возможно» (и-22); «академическая культура формирует не только атмосферу в вузе, но

¹ Далее приводятся коды информантов в численном выражении.

и ценности, которые влияют на формирование навыков и знаний» (и-24); «академическая культура даёт возможность осознать, что ценностные установки оказываются определяющими для личностного и профессионального роста человека» (и-25).

Акцент на конкретизации ценностей академической культуры, способных повлиять на формирование профессионализма у будущих выпускников вуза, привёл к следующим реакциям информантов: *«студенту по-прежнему свойственна тяга к знаниям, поскольку знания обеспечивают входение в профессию и развитие в ней» (и-4); «академическая культура – это прежде всего ценности постигать знания, но в то же время это ценности свободы, силы духа, дерзания – они все свойственны молодёжи, но нужны и в профессиональном плане» (и-16); «нужно понимать, что основная ценность – это труд, в академической культуре – это труд студентов и преподавателей, точно так же труд определяет значение личности в будущей профессии» (и-19); «без уважения друг к другу, взаимной ответственности, глубины познания невозможно говорить об академической культуре и профессиональном становлении студентов» (и-28); «академические ценности очень важны, это определяет силу высшего образования и каждого университета, например, добро, истина, но также и независимость взглядов и мнений, возможно, имеет значение и ценность вузовского братства, дружбы и т. д.» (и-31).*

Немаловажное значение для идентификации академической культуры студентов имеют социальные и интериоризационные обстоятельства бытия, оказывающие влияние на её состояние и развитие. В этой связи участники исследования заняли две противоположные позиции. С одной стороны, они склонны считать, что академическая культура является преимущественно «продолжением» вузовского менеджмента и образовательного процесса в его дидактико-технологическом виде (*«вуз должен регу-*

*лировать академическую культуру в части её влияния на образовательный процесс, для которого, например, определяющим фактором становится цифровизация» (и-26); «академическая культура зависит от потребностей социума и самого человека, поэтому вуз должен влиять на её изменения» (и-32); «важное значение имеет качество образования, а это управляемая характеристика, от этого зависит и уровень академической культуры» (и-34)). С другой стороны, информанты полагают, что академическая культура присуща университетам и вузам вообще в культурно-историческом разрезе развития образования: *«академическая культура – данность, так было всегда и должно быть дальше, мы не можем от неё отказаться или нивелировать» (и-1); «возник университет – возникла и академическая культура как объединяющий фактор поколений, профессоров и студентов и т. д.» (и-9); «общество формирует ценностные структуры, а академическая культура им просто соответствует, хотя нюансы могут иметь место в зависимости от вуза, страны, коллективов» (и-14); «нельзя руководить академической культурой, она исторически предопределена, её ценности формировались веками» (и-15).**

В рамках исследования был затронут вопрос об уровне академической культуры студентов классических университетов. Информанты в ответ описывали обобщённые характеристики, но в то же время стремились конкретизировать оценки уровня данного типа культуры: *«в любом случае уровень академической культуры студентов должен быть высоким, с другой стороны, он зависит от множества разных обстоятельств, понижающих его или, наоборот, повышающих» (и-6); «Можем ли мы оценить уровень этой культуры? Самый простой способ: оценить качество подготовки студентов» (и-7); «нужно оценивать в комплексе – смотреть, насколько готовы студенты к новым условиям обучения, как внедрены цифровые технологии и т. д.» (и-24); «если иметь в*

виду, что академическая культура неразрывно связана с высшим образованием, то, вероятно, нужно сначала оценить всю систему образования, а затем уже ясно будет, что не так с культурой» (и-29).

Если исходить из того факта, что академическая культура не только «предопределена» генезисом высшего образования и развитием университетского движения в мировом контексте, но и является полисубъектным феноменом, оказывающим влияние на каждого субъекта образовательного процесса в университете и прежде всего затрагивающим отношения Учителя и Ученика (в данном случае профессора и студента), то представляется закономерной необходимость обсуждения вопроса о самоопределении роли профессоров в формировании академической культуры студентов. Информанты обращали внимание на ценностную природу академической культуры, но также размышляли о важности формирования профессиональных компетенций обучающихся, рассматриваемых с точки зрения академической детерминации. В полученных ответах наметились две основные тенденции: 1) отстаивание принципов ценностно-смыслового самоопределения студентов, но при активном участии профессоров; 2) увеличение возможностей совместного решения образовательных проблем на паритетных началах, но с руководящим воздействием участников исследования. Таким образом, в первом случае информанты полагали, например, что *«ценностный мир студентов определяется обучением, но в то же время он ещё достаточно хрупок, поэтому нужно им активно помогать» (и-12); «академическая культура, безусловно, формирует ценности, но они всё же привязаны к конкретным людям – студентам, мы же – профессора – им показываем дорожку к ценностям» (и-20)*, а во втором оценивали опыт совместных действий: *«проблем в образовании предостаточно, мы готовы помогать студентам в их профессионализации, но также и в формировании личностных ка-*

честв, необходимых для этого» (и-25); «Как студент может решить сам те задачи, которые стоят в принципе перед высшим образованием? Академическая культура будет этому способствовать, но и мы не останемся в стороне» (и-31).

Ответы участников исследования на вопросы относительно возможностей повлиять на уровень академической культуры, обозначили по крайней мере один ключевой момент, который можно идентифицировать как сопряжённость усилий разных субъектов образовательного процесса (не только профессоров) в формировании ценностного мира студентов и в целом академической культуры. На этот счёт были получены следующие суждения: *«будем вести речь о ценностях, которые должны быть в университете, – это свобода, высокий уровень коммуникации и компетентности, чтобы привить их, нужны общие усилия» (и-17); «академическая культура – это прежде всего ценности образования, но также и каждого человека, получающего образование, – профессора готовы помочь в их формировании, но не только от нас это зависит» (и-20); «есть такое понятие – культура научения, так вот, академическая культура – это прежде всего уметь учиться, мы можем повысить этот уровень, если покажем, как надо учиться» (и-26); «значимые ценности академической культуры влияют на всё образование, мы только можем совместными усилиями хотя бы сохранять то, что имеем, а не стремиться разрушить окончательно» (и-30).*

При таких преобладающих суждениях, когда участники исследования не конкретизировали свой вклад в повышение уровня академической культуры студентов, потребовалось задать ещё ряд вопросов, направленных на оценку персонального опыта каждого информанта. В основном ответы касались качества образования и успехов обучающихся, с которыми информанты в большинстве случаев и связывали свою роль. Обобщённый ответ можно сформулировать

так: действия профессора всегда направлены на повышение качества обучения, но также и привитие академической культуры в части формирования ценностного мира студентов. Вместе с тем имелись и другие точки зрения, когда информанты прямым образом определяли свою роль в повышении академической культуры: *«я понимаю так: академическая культура – это эпицентр вузовской жизни, он даёт позитивную возможность раскрыть таланты, сохранить традиции – я считаю долгом помогать талантливой молодёжи, встречаю для них свои курсы, думаю над спецдисциплинами, которые были бы им интересны»* (и-12); *«лично я считаю, что повысить академическую культуру в вузе вполне возможно, если учитывать актуальные запросы студентов и вообще всей системы образования»* (и-27); *«академическая культура – это тренд вуза, о ней нужно всегда заботиться, повышать её уровень, мы должны объединять усилия – только тогда и сохраним и разовьём общий успех»* (и-33).

Как можно заметить, участники исследования имеют достаточно широкий диапазон оценок относительно академической культуры студентов, в целом идентифицируя её как ценностно-смысловую систему.

Обсуждение

Как уже отмечалось в настоящей статье, по поводу содержания понятия академической культуры студентов существуют по крайней мере две позиции. Во-первых, дидактико-технологическая, при которой академическая культура, по сути, связывается с набором образовательных технологий и их определяющей дидактической функцией (некоторые авторы включают в рассматриваемое понятие академическое письмо, академическую информатику, академическую мобильность и т. д. [21] или, например, полагают, что «операциональный уровень академической культуры включает комплекс умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности. Он находит

отражение в понятии “академическая грамотность” (*academic literacy*)» [6, с. 20]). Во-вторых, не менее значим ценностно-смысловой контекст академической культуры – профессора классических университетов обращают внимание прежде всего на него. Данный факт сам по себе довольно примечателен, поскольку не всегда академизм или академическая культура в вузе идентифицируется в ценностном аспекте, чаще они рассматриваются как атрибут именно образовательного процесса и как тренд системы образования вообще. Проведённое исследование демонстрирует, что профессора университетов закономерно видят в академической культуре вовсе не «довесок» к системе высшего образования, а самостоятельное явление, определяющее результативность формирования профессионализма будущих выпускников и их ценностного мира. Таким образом, основная гипотеза исследования подтверждается: информанты в большинстве случаев видят в академической культуре систему ценностей, определяющих развитие образования и образованности, но также и личностное и профессиональное развитие студентов.

Итак, участники исследования, идентифицируя круг основных ценностей, связанных с академической культурой и оказывающих влияние на формирование профессиональных качеств будущих выпускников университетов, обращали внимание на обе группы ключевых ценностных структур в человеческом бытии – и терминальную, и инструментальную. Так, например, ценность свободы, безусловно, важнейшая в ценностном мире индивида, многими профессорами соотносилась и с академической культурой, что можно признать вполне закономерным явлением, поскольку в научном дискурсе активно обсуждается вопрос о свободе (или академической свободе) как неотъемлемом элементе высшего образования. Кроме того, в числе ключевых ценностей, соотносимых с академической культурой, были названы профессионализм (профессия, профессио-

нальная честь) и построение карьеры, креативность, социальная активность и др. Особо следует подчеркнуть, что информанты определяли неразрывную связь академической культуры с наукой и научным диалогом: ценности науки и научной коммуникации во многих современных исследованиях отнесены к ценностному компоненту академической культуры [2; 6]. Примечательно, что профессора университетов, рассуждая о ценностях академической культуры, нередко затрагивали вопрос об обучаемости студентов, полагая, что этот фактор носит не только выраженную психологическую характеристику, но и социокультурную – современному человеку как раз недостаёт глубины ценностной рефлексии: *«не всем дано постичь науку», «многие просто не понимают, что учиться – это не только учить, но и мыслить, осваивать опыт науки», «картина иногда сложная – студенты не готовы учиться, вероятно, они просто не могут», «обучаемость низкая, надо думать, это новый тип личности»*. Очевидно, что значение академической культуры в таких ситуациях явно возрастает – она оказывает решающее воздействие на формирование социального опыта, необходимого и для профессионализации, и для личностного развития. Перспективным направлением научной рефлексии в указанном аспекте представляется рассмотрение структуры академической культуры в соотношении с габитусом (в концептуализации П. Бурдьё) – некоторые рассуждения на этот счёт приводит И.А. Сизова [17].

Если исходить из того обстоятельства, что академическая культура – это динамическая характеристика высшего образования, при том, что она, как отмечалось, исторически была присуща уже первым университетам, резонно возникает вопрос о возможности определения уровня её состояния. Как показали результаты интервью, профессора связывают уровень академической культуры с различными факторами, напрямую и опосредованно оказывающими на неё влияние.

С позиции обеспечения профессионального становления студентов уровень указанной культуры определялся в целом как высокий и связывался участниками исследования прежде всего с регламентацией профессиональных компетенций, среди которых отведено место в том числе и общекультурным. В плане дидактико-технологического аспекта образовательного процесса уровень академической культуры не определялся выше среднего, и основной причиной такой оценки явилось мнение о сложностях в обучаемости студентов – часто высказывалось мнение о том, что приходится упрощать и сокращать учебный материал для обеспечения эффективности образовательного процесса: *«уровень ниже среднего, приходится идти на уступки, сводя учебный предмет до минимума информации», «студенты не могут усвоить материал, приходится его урезать, страдает и уровень академической культуры», «уровень не очень высокий или даже низкий – приходится подтягивать качество обучения, но удаётся это не всегда»*. Кроме того, с точки зрения влияния ценностей академической культуры на развитие тех или иных личностных качеств студентов уровень академической культуры признавался достаточно высоким, причём независимо от конкретного периода развития высшего образования в мире. Участники исследования неоднократно подчёркивали, что диалог Учителя и Ученика является залогом высокого уровня академической культуры и такой диалог во все времена отличал систему университетского образования; более того, как отмечали профессора, диалогизация в процессе обучения способствует прогрессу в привитии знаний, накоплению положительного социального опыта, а также формированию важных коммуникативных навыков, необходимых в том числе и для профессионального становления обучающихся.

Академическая культура в силу своей специфики носит субъект-субъектный характер, и в этом смысле она во многом является определяющим фактором взаимодей-

ствия различных субъектов образовательного процесса в вузе. Очевидно, что студентам она необходима для формирования их ценностного мира, для профессоров она играет заметную роль в их влиянии на процесс обучения, научную и профессиональную коммуникацию, а также на сохранение ключевых принципов университетской жизни и прежде всего академической свободы, академического партнёрства и академических традиций. С данной позиции интерес представляют оценки профессорами университетов своей роли в формировании академической культуры студентов. Безусловно, такой подход позволяет раскрыть некоторые нюансы данного влияния. Следует подчеркнуть, что участники исследования в основном не персонифицировали свой вклад в формирование академической культуры студентов, старались его предельно объективировать или конкретизировать, что лишний раз подтверждает идею о наличии процессуальных свойств академической культуры, а не только ценностно-смысловых.

«Процессуальность» в данном случае определяется достаточно ёмким понятием качества образования, поэтому закономерно, что профессора связывали свой вклад в формирование академической культуры именно с повышением уровня качества образования. В то же время признавалась необходимость совместного или консолидированного участия разных субъектов образовательного процесса в достижении определённого уровня указанного типа культуры; по-видимому, данное обстоятельство можно объяснить двумя причинами: во-первых, выраженной ориентацией современной сферы образования на технологизацию (цифровизацию), что подразумевает вовлечённость в процесс обучения сложных интеллектуальных систем, требующих профессионального подхода и технико-инженерного сопровождения и т. д.: *«с увеличением веса технологий в образовании трудно рассчитывать только на себя»*, *«только сообща можно достичь уровня академической культуры –*

образование движется вперёд, диалог модернизируется, вся система образования меняется в информационном поле»; во-вторых, расширением поля академической культуры, когда повышаются требования к уровню владения иностранным языком, публикационной активности: профессора оказываются вовлечёнными во множество различных процессов, формирующих новые ценности образования – ценности полилога, цифровизации, социальной инженерии и т. д. Данный аспект в настоящей статье не затрагивается специально и может быть определён как перспектива будущего исследования. Он интересен с точки зрения «отдаления» Учителя от Ученика в силу различных объективных и субъективных обстоятельств.

Выводы

Выявление оценок академической культуры студентов профессорами классических университетов России позволяет сделать главный вывод о том, что при всей активной «технологизации» данного типа культуры (установление её прямой связи с дидактикой, научением, компетенциями, профилизацией обучения и т. д.) сохраняется её идентификация как ценностно-смысловой системы. Участники исследования, конечно, в полной мере не отделяют академическую культуру от образовательного процесса, но в то же время в большинстве случаев рассматривают её как фактор формирования ценностного мира обучающихся и, кроме того, как индуктор сохранения академической свободы и традиций университетской жизни. С этой точки зрения в оценках профессоров преобладала интериоризационная характеристика академической культуры, определяющая её влияние на формирование социального и культурного опыта студентов, необходимых в том числе для повышения уровня их профессионального становления.

В соответствии с поставленными задачами исследования были получены следующие основные результаты: 1) значение академической культуры для формирования про-

фессиональных качеств студентов связано не только с технологиями образовательного процесса (дидактико-технологическими особенностями), но и с ценностными структурами; 2) уровень академической культуры современных студентов во многом зависит от сохранения и развития диалога Учителя и Ученика; 3) роль профессора в формировании академической культуры студентов состоит в воздействии на ценностный мир обучающихся, в то же время повышение уровня указанной культуры во многом определяется через эффективное взаимодействие различных субъектов образовательного процесса, направленное прежде всего на обеспечение качества обучения.

Таким образом, эвристический потенциал исследования оценок академической культуры заключается в выявлении различных социальных и культурных образцов, формирующихся и передающихся от Учителя Ученику в стенах высших учебных заведений и повышающих уровень общекультурной и профессиональной подготовки будущих выпускников.

Литература

1. *Pedraja-Rejas L., Rodriguez-Ponce E., Labraña J.* What do we know about academic culture? A review of the concept in the field of higher education studies // *Educação e Pesquisa*. 2022. Vol. 48. No. 1. P. 1–20. DOI: 10.1590/s1678-4634202248240831eng
2. *Clark B.* Academic culture // Working Paper: New Haven, CT: Yale University Higher Education Group, 1980. No. 42. P. 13–22.
3. *Allen J., Van Der Velden R.* (ed.). The flexible professional in the knowledge society: New Challenges for Higher Education // Dordrecht: Springer. Higher education dynamics, 2011. P. 23–44. DOI: 10.1007/978-94-007-1353-6
4. *Никольский В.С.* Философские основания академической свободы. Автореф. дисс...д-ра филос. наук. М.: Московский гос. индустриальный ун-т, 2011. 46 с.
5. *Никольский В.С.* «Академическая свобода» как язык самоописания университета // Высшее образование в России. 2013. No. 2. С. 73–78. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3473> (дата обращения: 17.01.2023).
6. *Ерохина Е.А.* Академическая культура субъектов исследовательского обучения. Автореф...дисс. д-ра пед.наук. М., 2015. 49 с.
7. *Белозерова Н.В.* Понятие «академическая культура» в современных условиях высшей школы // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2021. No. 1 (50). С. 8–12. EDN: WGYTYN.
8. *Basir S.A., Davies J.* et al. The influence of academic culture on quality management system ISO 9001 maintenance within Malaysian universities // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2017. Vol. 39. No. 3. P. 320–340. DOI: 10.1080/1360080X.2017.1298199
9. *Прохоров А.В.* Соотношение корпоративной и академической культур в современном университете // Вестник Томского гос. ун-та. 2010. No. 10 (90). С. 179–184. EDN: MVZTWZ
10. *Mendoza P., Berger J.B.* Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study // *Education Policy Analysis Archives*. 2008. Vol. 16. No. 23. P. 1–24. DOI: 10.14507/epaa.v16n23.2008
11. *Cameron K., Ettington D.* The Conceptual Foundations of Organizational Culture // *Education: Handbook of Theory and Research / Smart J.C.* (org.). New York: Agathon, 1988. P. 356–396.
12. *Sarmadi M.R., Ziba N.* Academic culture and its role in knowledge management in higher education system // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2017. Vol. 12. No. 5. P. 1427–1434. URL: http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1907_article_5973295d0b247.pdf (дата обращения: 17.01.2023).
13. *Xi Shen.* Academic culture and campus culture of universities // *Higher Education Studies*. 2012. Vol. 2, No. 2. DOI: 10.5539/hes.v2n2p61
14. *Налетова И.В.* Трансформация ценностей академической культуры в условиях глобализации / И.В. Налетова, А.В. Прохоров // Аналитика культурологии. 2009. No. 3 (15). С. 13–16. EDN QZARQZ.
15. *Ермилова А.В., Маштакова А.Ю.* Академическая культура российского университета // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия 9. Исследования молодых учёных. 2016. No. 14. С. 79–88.
16. *Головкин Н.В.* Декларация академических свобод и полномочий: исторический контекст и основания академической свободы // Учёные записки ЗабГУ. 2017. Т. 12. No. 3. С. 60–70. DOI: 10.21209/2500-171X-2017-12-3-60-70

17. Сизова И.А. Академическая культура современного российского университета // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 2. С. 9–24. URL: <http://pem.esrae.ru/7-47> (дата обращения: 17.01.2023).
18. Bystydzienski J., Thomas N. et al. The leadership role of college deans and department chairs in academic culture change // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42. № 12. P. 2301–2315. DOI:10.1080/03075079.2016.1152464
19. Calderón H.G., Jiménez Z., Yudy A. Factores culturales que inciden en la creación de spin-off universitarias: un estudio en una universidad pública colombiana // Estudios Gerenciales. 2018. Vol. 34. No. 148. P. 320–335. DOI: 10.18046/j.estger.2018.148.2595
20. Böhm-Carrer F., Lucero A. La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la Universidad // Revista Electrónica Educare. 2018. Vol. 22. № 2. P. 259–285. DOI: 10.15359/ree.22-2.15
21. Артемьева Т.В. Академическая культура как теоретическая проблема и практическая задача // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 34–36.

Статья поступила в редакцию 07.01.2023

Принята к публикации 16.02.2023

Referenses

1. Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Labraña, J. (2022). What Do We Know about Academic Culture? A Review of the Concept in the Field of Higher Education Studies. *Educação e Pesquisa*. Vol. 48, no. 1, pp. 1-20, doi: 10.1590/s1678-4634202248240831eng.
2. Clark, B. (1980). Academic Culture. *Working Paper: New Heaven*, CT: Yale University Higher Education Group. No. 42, pp. 13-22.
3. Allen, J., Van Der Velden, R. (ed.). (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer. Higher education dynamics, pp. 23-44, doi: 10.1007/978-94-007-1353-6
4. Nikolsky, V.S. (2011). *Filosofskie osnovaniya akademicheskoy svobody. Avtoref. diss...d-ra filosof. nauk.* [Philosophical Foundations of Academic Freedom: Doct. Sci. Thesis (Philosophy)]. Moscow, 46 p. (In Russ.).
5. Nikolsky, V.S. (2013). “Academic Freedom” as the Language of Self-description of the University. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 2, pp. 73-78. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3473> (дата обращения: 17.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Erokhina, E.L. (2015). *Academic Culture of Subjects of Research Education*. Autoref. Diss... Dr. of Pedagogical Sci. Moscow, 49 p. (In Russ.).
7. Belozerova, N.V. (2021) The Concept of “Academic Culture” in Modern Conditions of Higher School. *Psichologo-pedagogicheskie problemy bezopasnosti cheloveka i obschestva = Psychological and pedagogical problems of human and society security*. No. 1 (50), pp. 8-12. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45555959> (accessed 17.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Basir, S.A., Davies, J. et al. (2017). The Influence of Academic Culture on Quality Management System ISO 9001 Maintenance within Malaysian Universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 39, no. 3, pp. 320-340, doi: 10.1080/1360080X.2017.1298199
9. Prokhorov, A.V. (2010). Correlation of Corporate and Academic Cultures in a Modern University. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*. No. 10 (90), pp. 179-184. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15262585> (accessed 17.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Mendoza, P., Berger, J.B. (2008). Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 16, no. 23, pp. 1-24, doi: 10.14507/epaa.v16n23.2008
11. Cameron, K., Ettington, D. (1988). The Conceptual Foundations of Organizational Culture. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon, pp. 356-396.

12. Sarmadi, M.R., Ziba, N. (2017). Academic Culture and Its Role in Knowledge Management in Higher Education System. *International Journal of Environmental and Science Education*. Vol. 12, no. 5, pp. 1427-1434. URL: http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1907_article_5973295d0b247.pdf (accessed 17.01.2023).
13. Xi, Shen. Academic Culture and Campus Culture of Universities. *Higher Education Studies*. 2012. Vol. 2, no. 2, doi: 10.5539/hes.v2n2p61
14. Naletova, I.V. (2009). Transformation of Values of Academic Culture in the Conditions of Globalization. / Naletova, I.V., Prokhorov, A.V. *Analytics of cultural studies: an electronic scientific publication*. Vol. 15, no. 3, pp. 13-16. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20153835> (accessed 06.01.2023). (In Russ.).
15. Ermilova, A.V., Mashtakova, A.Yu. (2016). Academic Culture of the Russian University. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Volgograd State University. Series 9. Research of young scientists*. No. 14, pp. 79-88 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Golovko, N.V. (2017). Declaration of Academic Freedoms and Powers: Historical Context and Foundations of Academic Freedom. *Uchyonye zapiski ZabGU = Scientific Notes of ZabGU*. Vol. 12, no. 3, pp. 60-70, doi: 10.21209/2500-171X-2017-12-3-60-70 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Sizova, I.L. (2015). Academic Culture of the Modern Russian University. *REM: Psychology. Educology. Medicine*. No. 2, pp. 9-24. Available at: <http://pem.esrae.ru/7-47> (accessed 06.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
18. Bystydzienski, J., Thomas N., et al. (2017). The Leadership Role of College Deans and Department Chairs in Academic Culture Change. *Studies in Higher Education*. Vol. 42, no. 12, pp. 2301-2315, doi: 10.1080/03075079.2016.1152464
19. Calderón, H.G., Jiménez, Z., Yudy, A. (2018). Factores Culturales Que Inciden en la Creación de Spin-off Universitarias: un Estudio en una Universidad Pública Colombiana. *Estudios Gerenciales*. Vol. 34, no. 148, pp. 320-335, doi: 10.18046/j.estger.2018.148.2595
20. Böhm-Carrer, F., Lucero, A. (2018). La Alfabetización Universitaria y el Contacto con las Fuentes de Información, Claves Para el Aprendizaje en la Universidad. *Revista Electrynica Educare*. Vol. 22, no. 2, pp. 259-285, doi: 10.15359/ree.22-2.15
21. Artemyeva, T.V. (2013). Academic Culture as a Theoretical Problem and a Practical Task. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta = Universum: Bulletin of the Herzen University*. No. 1, pp. 34-36 (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 07.01.2023
Accepted for publication 16.02.2023*

Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133

Пугач Виктория Федоровна – доктор социол. наук, профессор кафедры ЮНЕСКО по сравнительным исследованиям качества высшего образования, ORCID: 0000-0001-5583-0229, vfugach@mail.ru

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Национальный исследовательский технологический университет Московский институт стали и сплавов (НИТУ «МИСиС»), г. Москва, Россия

Адрес: 119049, Москва, Ленинский пр-т, 4

Аннотация. В статье приводятся результаты анализа возрастной структуры преподавательского состава государственных вузов России и особенностей её динамики в постсоветский период. Показано, что из-за быстрого сокращения после 2010 г. доли молодёжи до 30 лет и роста процента лиц старше 65 лет растёт дисбаланс между ними в пользу представителей старших возрастов. Сравнение среднего возраста преподавателей вузов и занятого населения в динамике показало некоторое превышение первого. В то же время в течение более чем двух десятилетий их соотношение было постоянным – средний возраст преподавателей оказался на 20%, или примерно на 8 лет, больше, чем у занятого населения, что связано в т. ч. с более продолжительным обучением. Проведённый анализ возрастной структуры по отдельным должностям показал в целом её сбалансированность, при этом самыми старшими по среднему возрасту являются профессора, самыми молодыми – ассистенты. Показаны существенные изменения должностной структуры, коснувшиеся прежде всего профессоров, доля которых кратно выросла, а также ассистентов и преподавателей, занимающих две низшие позиции в преподавательском составе. Их доля сократилась с ещё большей кратностью. Сопоставление возрастной и должностной структур преподавателей показало, что изменения возрастных характеристик, особенно сокращение доли молодёжи, связаны с должностными, прежде всего почти полным исчезновением из российских вузов преподавательских кадров, занимающих должности ассистентов и преподавателей. Анализ распределения преподавательского состава по должностям также показал, что более трёх четвертей всего состава занимают должности не выше доцента, т. е. эта должность фактически является «стеклянным потолком» для преподавателей в российской высшей школе. Сочетание этого факта с почти полным исчезновением ассистентов и преподавателей приводит к двухступенчатой карьерной лестнице (старший преподаватель – доцент) для подавляющего большинства преподавательского состава в российских вузах, что неизбежно негативно скажется на уровне его квалификации.

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Пугач В.Ф., 2023.



Ключевые слова: высшее образование, профессорско-преподавательский состав, должности, возрастные группы, распределение преподавателей по возрастным группам, должностная структура, «стеклянный потолок», карьерная лестница преподавателя вуза

Для цитирования: Пугач В.Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 118–133. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133

One More Time about the Age of Teachers in Russian Universities: Old Problems and New Trends

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133

Victoria F. Pugach – Doctor of Social Sciences, Professor of the UNESCO Chair on Comparative Studies in Quality of Higher Education, ORCID: 0000-0001-5583-0229, vfpugach@mail.ru
National University of Science and Technology (MISiS), Moscow, Russia.
Address: 4, Leninsky ave., Moscow, 119049, Russia

Abstract. The paper presents results of analyzing age structure of Russian state universities teaching staff and its dynamics in the post-Soviet period. It is shown that due to the rapid decline after 2010 in the proportion of young people under 30 years of age and increasing share of population over 65 years of age, the imbalance is growing in favor of older people. Comparing average age of university professors and that of the employed population in dynamics shows some exceedance of the former. At the same time, for more than two decades their ratio stayed constant – the average age of teachers was 20 percent or about 8 years more than that of the employed population, which is caused, among other things, by a longer-term professional training. Analyzing age structure for various positions reveals its overall balance, with professors being the oldest in terms of average age, and assistants being the youngest.

The study found significant changes of a position structure, affecting primarily professors, whose share has increased several times, as well as assistants and teachers, who occupy two lower positions in the teaching staff. Their share has decreased even more. Insight into teaching staff age structure and position structure in Russian universities shows that changes in age characteristic, especially shrinking young people population, are associated with job positions, especially with almost complete disappearance of the teaching staff on assistant and lecturer positions. A teaching staff distribution by position also shows that more than three-quarters of the total staff have positions no higher than associate professor. It means this position is actually a “glass ceiling” for teachers in Russian higher education. This fact and almost complete lack of assistants and lecturers result in a two-stage career ladder (senior lecturer – associate professor) for the vast majority of teaching staff in Russian universities, which will inevitably have a negative impact on the level of his qualifications.

Keywords: higher education, teaching staff, positions, age groups, distribution of teachers by age groups, position structure, “glass ceiling”, career ladder of a university teacher

Cite as: Pugach, V.F. (2023). One More Time about the Age of Teachers in Russian Universities: Old Problems and New Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 118–133, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Как сказано в Рекомендации о статусе преподавательских кадров, «преподавание в сфере высшего образования является высококвалифицированной профессией, формой службы обществу, которая требует от преподавательских кадров учреждений высшего образования глубоких знаний и специальных навыков, приобретённых и поддерживаемых упорной учёбой и исследовательской деятельностью на протяжении всей жизни»¹ [1].

Цель данной статьи – представить результаты исследования динамики возрастной структуры преподавателей вузов в постсоветской России, выявить новое в тенденциях, а именно – сочетание двух противоположных векторов – продолжения тенденции к росту доли старшей возрастной группы и появившегося после 2010 г. ярко выраженного снижения доли самой молодой возрастной группы, а также показать взаимосвязь возрастной структуры с должностной.

Вопросы профессорско-преподавательского состава вузов в России, наличия острых и нарастающих проблем, связанных с социально-демографическими, особенно возрастными, характеристиками, должностной структурой, вопрос престижа профессии преподавателя вуза, рост трудовой нагрузки привлекают внимание многих исследователей высшей школы [1–7].

М.Б. Буланова приводит такие распространённые факты прекаризации преподавателей как постоянная переработка, опасность потерять работу, постоянная или эпизодическая подработка [1]. О ряде негативных моментов в трудовой деятельности преподавательского состава вузов, таких как снижение престижа, переход на краткосрочные трудовые контракты, старение кадров, опасность потерять работу, необходимость до-

полнительной занятости говорится в работе И.В. Воробьевой [2]. Указания на снижение численности ППС в российских вузах, доли молодых преподавателей содержатся в коллективной статье [3]. В статье И.Ю. Ильиной говорится о старении ППС, которое, как считает автор, не может однозначно оцениваться негативно [4]. В работе С.В. Лобовой отмечается, что из вуза уходят молодые преподаватели, и «отсутствие «притока» новых молодых преподавателей из-за наличия признаков прекаризации в занятости является важным фактором изменения возрастной структуры кадрового состава вузов» [5]. По мнению автора данной статьи, изменения, происходящие в постсоветское время в положении преподавательских кадров, свидетельствуют о социальной травме [6]. В аналитическом материале В.Н. Рудакова приводятся данные о распределении ППС по должностям, зарплате и возрасту, говорится о старении преподавателей, о пике зарплаты в возрасте 60 лет и старше [7]. Рассматриваются также вопросы отношения преподавателей разных возрастных групп к условиям труда, вопросы наличия компетенций [8–14].

В целом публикации последних лет, посвящённые преподавательским кадрам в постсоветской России, отражают проблемные области, свидетельствуют о появлении ряда негативных моментов, на основании чего делается вывод о прекаризации занятости преподавателей в вузах России.

Несмотря на интерес к вопросам возраста преподавателей, акцент на динамику их постарения («поседения»), некоторые аспекты недостаточно освещены: например, такие, как особенности возраста преподавателей, занимающих разные должности, влияние распределения преподавателей по ступенькам должностной лестницы.

В статье последовательно рассматриваются:

- распределение преподавателей вузов по возрастным группам в динамике;
- сравнение с аналогичными данными стран ОЭСР;

¹ Рекомендации о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования от 11 ноября 1997 года. <https://docs.cntd.ru/document/901839542> (дата обращения: 14.11.2022).

Таблица 1

Распределение штатных преподавателей вузов по возрастным группам*

Table 1

Distribution of full-time university lecturers by age groups*

Годы	Всего		Доля преподавателей в возрасте, %					
	чел, тыс.	%	до 30 лет	30–39 лет	40–49 лет	50–59 лет	60–65 лет	Старше 65 лет
1988**	528,7	100	9,6	32,1	33,0	18,1		7,2
1998	249,6	100	<i>10,9</i>	18,3	26,6	26,5	<i>10,9</i>	6,8
1999	255,9	100	<i>11,8</i>	17,6	25,6	25,4	12,5	7,1
2000	265,2	100	13,4	17,4	24,6	24,2	<i>13,2</i>	7,2
2002	291,8	100	15,5	17,4	23,0	22,6	<i>13,1</i>	8,4
2003	304,0	100	15,9	17,8	22,2	22,8	<i>11,9</i>	9,4
2005	322,1	100	16,1	18,9	20,6	23,0	9,6	<i>11,8</i>
2006	334,0	100	15,9	19,6	19,9	22,8	9,4	<i>12,5</i>
2008	341,1	100	14,4	21,3	18,6	21,7	<i>10,1</i>	<i>13,8</i>
2010	324,8	100	<i>12,0</i>	24,2	17,6	20,7	<i>10,3</i>	15,3
2012	312,8	100	<i>10,1</i>	24,7	18,0	20,5	9,9	16,8
2013	288,2	100	9,5	24,7	18,3	20,4	9,9	17,1
2014	271,5	100	8,9	24,4	18,9	20,2	<i>10,0</i>	17,7
2015	255,8	100	7,8	23,9	20,1	19,9	<i>10,1</i>	18,2
2016	242,8	100	7,1	23,5	21,3	19,6	<i>10,0</i>	18,5
2017	230,8	100	6,3	22,8	22,5	19,4	<i>10,0</i>	19,0
2018	234,1	100	5,6	22,0	24,0	19,4	9,9	19,1
2019	227,0	100	5,2	21,1	25,2	19,2	9,8	19,5
2020	211,5	100	4,9	20,3	26,0	19,1	9,8	19,9
2021	206,4	100	4,8	19,7	26,8	19,3	9,6	19,8

Примечания: * здесь и далее жирным шрифтом выделены два максимальных значения, курсивом – два минимальных; данные по СССР.

Notes: * hereinafter, two maximum values are in bold type, two minimum values are in italics; data for the USSR.

Источник: Рассчитано по [2–13] в Приложении 1.

Source: Calculated according [2–13] in Appendix 1.

- сравнение среднего возраста преподавателей вузов и занятого в экономике населения;

- распределение преподавателей, занимающих отдельные должности, в т. ч. руководителей, по возрастным группам в динамике;

- должностная структура преподавателей, её динамика.

Возрастные характеристики преподавательского состава вузов в России

Эмпирической базой исследования явились данные государственной образовательной статистики. Для характеристики советского периода использовались издания Госкомитета СССР по народному образованию,

постсоветского – издания ЦИСН, ВШЭ, Росстата, данные Минобрнауки РФ. Статистические данные по странам ОЭСР содержатся в источнике [1] из Приложения 1.

Динамика распределения преподавателей государственных вузов России по возрастным группам показана в *таблице 1*.

Представленные в ней данные показывают, что в течение более чем 30-летнего периода возрастная структура профессорско-преподавательского состава (ППС) существенно изменилась. Даже казавшийся естественным и поэтому постоянным факт, что две максимально представленные группы относятся к возрастному диапазону от 30 до 60 лет. Среди значений возрастной струк-

туры для каждого года показатели с двумя максимальными значениями будем называть группой максимальных значений, с двумя минимальными – группой минимальных значений, оставшиеся два – группой средних значений, а возрастные группы: 30–39, 40–49 и 50–59 лет – тридцати-, сорока- и пятидесятилетними соответственно. Если из этих трёх показателей выбрать два максимальных, то даже с 2010 г. ситуация оказалась изменчивой. С 2010 по 2014 гг. к основным группам относились 30- и 50-летние, далее 30- и 40-летние. Такая расстановка возрастных групп сохранялась до 2020 г., после чего сложилась никогда ранее не встречавшаяся ситуация – группа, 65+ оказалась в числе двух максимальных. К такой позиции самой старшей группы привела долговременная, устойчивая, по крайней мере более трёх десятилетий наблюдавшаяся, тенденция к росту доли группы 65+. Правда, значения ещё двух групп, 30- и 50-летних, в 2021 г. оказались близки, но тем не менее положение самой старшей возрастной группы оказалось лидирующим.

Самая старшая возрастная группа до 2010 г. относилась к одной из двух групп с минимальными значениями, с 2010 г. уже к ним не относилась, а в 2021 г. стала одной из двух максимальных. Такой динамики в изменении положения старшей возрастной группы, переход от позиции с минимальным значением к позиции с максимальным нет ни у одной другой группы.

Теперь обратимся к молодёжи. К сожалению, тревожный сигнал о наметившейся тенденции к сокращению доли самой молодой группы преподавателей, лиц до 30 лет, не был случайным, эта тенденция реализовалась в полной мере [14]. В период с 2013 по 2021 гг. доля этой группы сократилась вдвое – с 9,5 до 4,8 %. В 2021 г. доля старшей группы более чем в четыре раза превысила долю самой молодой группы. Для сравнения, в 1998 г. доля молодёжи более чем в полтора раза превышала долю самой старшей группы, к которой относились лица 60 лет и старше.

Таблица 2

Возрастная структура преподавательского состава вузов в России и странах ОЭСР

Table 2

Age structure of the teaching staff of universities in Russia and OECD countries

	Возрастные группы, %		
	До 30 лет	30–49 лет	≥ 50 лет
2015 год			
ОЭСР	9	51	40
Россия	8	44	48
2020 год			
ОЭСР	8	52	40
Россия	5	46	49

Источник: Рассчитано по [1; 13] в Приложении 1.
Source: Calculated according [1; 13] in Appendix 1.

Сравним возрастную структуру преподавательского состава вузов России и стран ОЭСР (Табл. 2).

Из данных таблицы 2 видно, что в среднем в странах ОЭСР возрастная структура в рассматриваемый период времени относительно постоянна. Более половины преподавателей – это лица 30–49 лет. Будем называть их лицами среднего возраста. Причём их доля даже чуть выросла – с 51 до 52%. Доля преподавателей старшей групп и в 2015-м, и в 2020-м составляла 40%. Сократилась только группа самых молодых – с 9 до 8%.

Следует отметить, что страны значительно отличаются по доле молодёжи. В некоторых из них показатель очень низкий: например, в Греции молодых преподавателей всего 0,73%, в Италии – 0,76%, в Швейцарии – 2,16%. В то же время в Норвегии – 21,27%, в Германии – 22,79%, максимальное значение в Люксембурге – 29,14%.

В российских вузах максимальную долю, 48 и 49% в 2015 и 2020 гг. соответственно, составляют лица старшей возрастной группы. Чуть меньшие значения, 44 и 46%, у доли преподавателей среднего возраста. Существенно, на три процентных пункта, сократилась доля самой молодой группы, до 5%.

Таблица 3

Средний возраст занятого населения и ППС вузов

Table 3

Average age of the employed population and university teaching staff

Год	Средний возраст занятого населения, лет	Средний возраст ППС, лет	Разность	Кратность
1998	38,8	46,6	7,8	1,20
1999	39,2	46,5	7,3	1,19
2000	39,1	46,3	7,2	1,18
2005	39,6	46,8	7,2	1,18
2010	39,9	48	8,1	1,20
2014	40,4	48,9	8,5	1,21
2015	40,6	49,3	8,7	1,21
2016	40,7	49,5	8,8	1,22
2017	40,9	49,7	8,8	1,22
2018	41,1	49,9	8,8	1,21
2019	41,3	50	8,7	1,21
2020	41,6	49,9	8,3	1,20

Источник: Рассчитано по [3–17] в Приложении 1.
Source: Calculated according [3–17] in Appendix 1.

Сравним ситуацию с возрастной структурой в России и странах ОЭСР. Если в странах ОЭСР максимально представлена возрастная группа 30–49 лет, то в России – самая старшая. Снижение доли самой молодой группы характерно и для России, и для стран ОЭСР, однако в первом случае это снижение проявляется в большей степени. Отсюда следует вывод о том, что при сходных тенденциях в России ситуация менее благоприятная, чем в странах ОЭСР. Прежде всего это касается более быстрого сокращения доли самой молодой возрастной группы.

Средний возраст преподавательского состава в советском ещё 1988 г. был 42,4 года, после чего последовал его резкий рост. В 1998 г. средний возраст составлял уже 46,6 лет, после чего последовал плавный рост вплоть до максимального значения – чуть меньше 50 лет, который сохраняется с 2015 г.

Для сравнения преподавательского состава и занятого населения по среднему возрасту используем, кроме данных о возрасте, разность между ними, а также показатель кратности (Табл. 3).

Как говорилось в [14], преподаватели вузов имеют один из максимальных значений

средних возрастов среди занятого в экономике населения. Из таблицы 3 следует, что за более чем 20-летний период, с 1998 по 2021 гг., значения средних возрастов выросли: у занятого населения – с 38,8 лет до 41,6, т. е. на 2,8 года, у ППС – с 46,6 до 49,9 лет, т. е. на 3,3. При этом кратность оказалась практически постоянной, что свидетельствует о том, что средний возраст ППС в течение всего рассматриваемого периода постоянно на 20% больше среднего возраста занятого населения. Разность между ними составляет около 8 лет, что примерно равно разнице в среднем числе лет обучения [14]. Это говорит о том, что разница стабильная, не варьируется в больших интервалах, вызвана чем-то постоянным по продолжительности. Данный факт скорее подтверждает предположение о том, что разница в возрасте в значительной степени определяется продолжительностью обучения.

Автор рассмотрел возрастную структуру преподавательского состава в целом. Естественно, что преподаватели, занимающие разные должности, будут отличаться по возрастной структуре, поэтому рассмотрим её по отдельным должностям. Данные о ру-

Таблица 4.

Распределение руководителей государственных вузов России по возрастным группам

Table 4.

Distribution of heads of state universities in Russia by age groups

Годы	Средний возраст	Всего чел.	Всего %	Доля лиц в возрасте, %					
				до 30 лет	30–39 лет	40–49 лет	50–59 лет	60–65 лет	Старше 65 лет
ректоры									
2018	55,50	486	100	0	3,3	20,8	38,9	21,0	16,0
2019	54,29	485	100	0	2,9	27,0	37,1	21,4	11,6
2020	53,94	486	100	0	3,9	27,4	36,6	21,0	11,1
2021	54,10	483	100	0	2,7	29,2	35,0	21,7	11,4
проректоры									
2018	50,61	2226	100	0,7	12,3	32,0	31,8	15,6	7,6
2019	50,22	2186	100	0,6	12,8	34,0	30,3	15,2	7,1
2020	50,19	2143	100	0,0	13,1	35,2	30,2	13,9	7,6
2021	49,96	2218	100	0,0	13,3	36,4	29,1	14,2	7,0

Источники: Рассчитано по [13] в Приложении 1.

Source: Calculated according [13] in Appendix 1.

ководящем персонале за период с 2018 по 2021 гг. приведены в таблице 4.

Возрастные характеристики руководящего персонала регулируются более жёстко по сравнению с профессорско-преподавательским составом, частично и поэтому в нём относительно мало лиц как молодого, так и старшего возраста. По данным таблицы 4, среди руководящего персонала преобладают 40- и 50-летние, на них приходится около двух третей ректоров и проректоров. Хотя наблюдается тенденция к снижению доли 50-летних и росту – 40-летних, тем не менее пока среди ректоров максимальную долю составляют 50-летние, среди проректоров – 40-летние. Среди ректоров заметно выше доля лиц старших возрастов, как в диапазоне 60–65 лет, так и старше 65 лет, где разница ещё больше. Среди ректоров есть 30-летние, их около 3%, среди проректоров примерно в 4 раза больше – около 13%.

Рассмотрим возрастную структуру профессорско-преподавательского состава отдельно по должностям (Табл. 5).

Как видно из таблицы 5, среди деканов 40-летние составляют около трети, 50-летние – около четверти, т. е. вместе эти две

группы самых трудоспособных возрастов – это почти 60% всех деканов. Три группы – 30-летних, 60–65-летних и лиц старше 65 лет представлены примерно в равной степени, на уровне 11–13%. Из этого следует на первый взгляд внушающий определённый оптимизм вывод о том, что доли деканов из группы 30-летних и лиц старше 65 лет почти равны, но, к сожалению, тенденция, хотя и слабая, к снижению доли 30-летних нарушает этот паритет.

Среди заведующих кафедрами у трёх возрастных групп – 40-, 50-летних и лиц старше 65 лет – наблюдаются близкие к максимальным значения, равные примерно четверти, причём максимум отмечен у последней возрастной группы. Поэтому на две максимальные группы приходится чуть более половины всех заведующих кафедрами. Как и следовало ожидать, среди заведующих кафедрами относительно мало лиц моложе 40 лет. Самыми молодыми являются 30-летние, правда, их доля снижается, с 2018 по 2021 гг. она сократилась с 8,3 до 5,8%.

Профессора, естественно, относятся к самой старшей группе. Но тот факт, что более половины из них относятся к возраст-

Таблица 5
 Распределение преподавательского состава государственных вузов по возрастным группам
 Table 5

Distribution of teaching staff state universities by age groups

Годы	Средний возраст	Всего, Чел.	Всего, %	Доля лиц в возрасте, %					
				до 30 лет	30–39 лет	40–49 лет	50–59 лет	60–65 лет	Старше 65 лет
Деканы									
2018	51,18	2688	100	0,3	13,7	31,8	27,5	13,6	13,1
2019	51,31	2563	100	0,3	12,1	33,9	27,5	12,4	13,8
2020	51,39	2388	100	0,1	11,4	35,4	26,6	12,5	14,0
2021	51,27	2294	100	0,0	10,9	36,7	27,1	11,6	13,7
Заведующие кафедрами									
2018	55,47	15766	100	0,1	8,3	23,1	26,4	15,8	26,3
2019	55,73	15235	100	0,0	7,1	24,4	25,8	15,5	27,2
2020	56,08	14864	100	0,0	6,0	25,0	25,1	15,5	28,4
2021	55,88	14347	100	0,1	5,8	25,9	25,3	15,1	27,8
Профессора									
2018	61,77	29994	100	0,0	2,0	11,7	20,0	15,9	50,4
2019	61,82	29074	100	0,0	2,0	12,0	19,4	15,5	51,1
2020	62,17	28120	100	0,0	1,7	11,6	18,9	14,7	53,1
2021	62,35	27095	100	0,0	1,7	11,3	18,3	14,7	54,0
Доценты									
2018	49,38	11807	100	1,2	23,5	29,1	20,6	9,6	16,0
2019	49,6	109356	100	1,0	22,1	30,6	20,5	9,6	16,2
2020	49,87	107342	100	0,8	20,7	31,9	20,4	9,6	16,6
2021	50	105056	100	0,5	19,6	33,2	20,8	9,5	16,4
Старшие преподаватели									
2018	44,78	38942	100	8,3	32,8	23,9	18,1	7,3	9,5
2019	45,12	37787	100	7,7	32,1	25,0	17,9	7,2	10,1
2020	45,43	36535	100	6,9	31,6	25,7	18,0	7,5	10,3
2021	45,45	35995	100	6,4	31,6	26,4	18,1	7,5	10,0
Преподаватели									
2018	36,79	6463	100	33,3	35,0	16,1	9,6	3,0	3,0
2019	37,24	6097	100	31,9	34,7	16,5	10,6	3,1	3,2
2020	37,16	6025	100	32,0	35,3	15,6	10,7	3,5	2,9
2021	37,14	5911	100	32,3	35,2	15,4	10,7	3,3	3,1
Ассистенты									
2018	35,17	14828	100	39,3	35,9	13,3	6,2	2,0	3,3
2019	35,28	13879	100	38,5	36,5	13,3	6,4	2,0	3,3
2020	35,28	13179	100	38,1	37,0	13,3	6,3	2,1	3,2
2021	35,22	12739	100	38,9	36,3	13,2	6,2	2,2	3,2

Источник: Рассчитано по [13] в Приложении 1.

Source: Calculated according [13] in Appendix 1.

Таблица 6

Средний возраст преподавательского состава по должностям, лет

Table 6

Average age of teaching staff by positions, years

Должности	годы			
	2018	2019	2020	2021
Ректоры	55,50	54,29	53,10	54,10
Проректоры	50,61	50,22	50,19	49,96
Деканы	51,18	51,31	51,39	51,27
Зав. кафедрами	55,47	55,73	56,08	55,88
Профессора	61,77	61,82	62,17	62,35
Доценты	49,38	49,60	49,87	50,00
Ст. преподаватели	44,78	45,12	45,43	45,45
Преподаватели	36,79	37,24	37,16	37,14
Ассистенты	35,17	35,28	35,28	35,22

Источник: Рассчитано по [13] в Приложении 1.
 Source: Calculated according [13] in Appendix 1.

ной группе старше 65 лет, представляется несколько удивительным. Причём следует отметить, что эта доля растёт, и в 2021 г. 54% профессоров относились к самой старшей возрастной группе. Вторая группа – 50-летние, которых примерно пятая часть. Отличительной чертой профессоров является очень большая разница между двумя максимальными значениями. Если для всех остальных должностей два максимальных значения отличаются незначительно, то для профессоров наблюдается большая разница, в 2021 г. – трёхкратная. Профессора, следовательно, являются единственной разновозрастной должностной группой. Доли остальных возрастных групп примерно постоянны, 30-летние составляют не более 2%, каждый 9-й профессор относится к 40-летним, каждый 6-7-й – к возрастной группе 60–65 лет. Среди доцентов максимальные значения имеют 30- и 40-летние, вместе они составляют около половины доцентов. Значения двух групп относительно близки, но всё же преобладают 40-летние. Следующая группа – 50-летние, они составляют примерно пятую часть. В 2021 г. они перешли в группу максимальных значений.

Среди старших преподавателей также максимальные значения наблюдаются 30- и

40-летние, но здесь больше представлены 30-летние, которых около трети, в то время как 40-летних около четверти. Старшие преподаватели, в отличие от всех рассмотренных должностей, характеризуются более равномерным представителем всех возрастных групп, включая лиц до 30 лет. Доля последних – менее 10%, и она снижается.

Среди преподавателей к группе максимальных показателей относятся лица до 30 лет и 30-летние, причём более высокие значения – у второй группы. Есть среди преподавателей и лица двух старших возрастных групп – 60–65 лет и старше 65, причём доли этих групп примерно равны, и они отличаются относительным постоянством.

Наконец, ассистенты – у них также два максимальных показателя – это лица до 30 лет и 30-летние, причём выше значения у первого показателя. Здесь также присутствуют лица возраста 60–65 лет и 65 лет и старше, причём выше значения у самой старшей группы. Следует отметить постоянный устойчивый характер, никакие тенденции здесь не просматриваются.

Старшие преподаватели, преподаватели и ассистенты являются наиболее поливозрастными, среди них есть лица всех возрастных групп в отличие от других должностей,

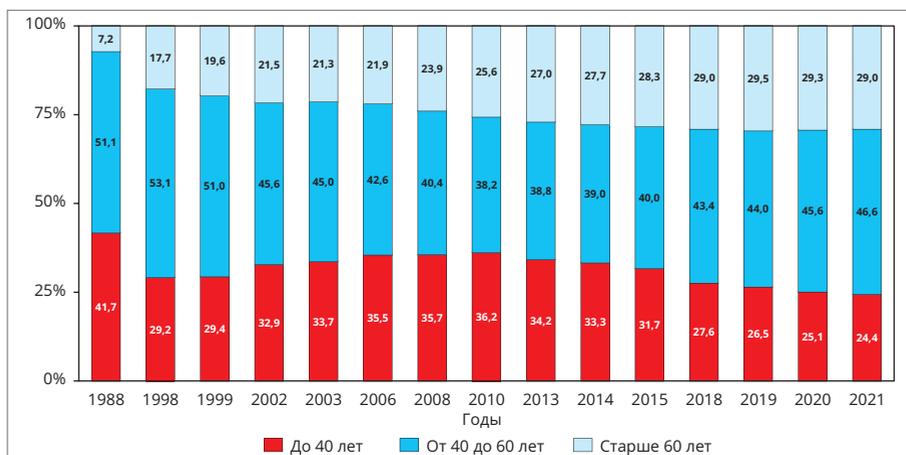


Рис. 1. Возрастная структура штатных преподавателей

Fig. 1. Age structure of full-time teachers

Источник: Рассчитано по [2–13] в Приложении 1.
Source: Calculated according [2–13] in Appendix 1.

у которых почти или полностью отсутствуют сотрудники до 30 лет.

Выше, в таблице 2, мы рассматривали средний возраст преподавательского состава в целом. Теперь обратимся к значениям среднего возраста по должностям (Табл. 6).

Как и следовало ожидать, максимальный возраст наблюдается у профессоров, 61–62 года, минимальный – у ассистентов, 35 лет. Разница между ними более 25 лет. В целом наблюдается закономерность: чем выше должность, чем старше преподавательский состав, за исключением профессоров, заведующих кафедрами и деканов.

Средний возраст ректоров составляет 54–55 лет, и даже на таком небольшом временном интервале видна тенденция к снижению. Проректоры несколько моложе, их средний возраст – около 50 лет, здесь также проявляется тенденция к снижению, правда, совсем слабая. Возраст у деканов и ассистентов – стабильный, 51 год и 35 лет соответственно. Что касается остальных должностей, то здесь наблюдается относительно стабильная ситуация с очень незначительной тенденцией к росту.

Для дальнейшего анализа динамики возрастной структуры агрегируем данные, объ-

единив всех преподавателей в три возрастные группы: до 40 лет, от 40 до 60, от 60 лет и старше. Результаты такого агрегирования представлены на *рисунке 1*.

Как видно на рисунке 1, доля лиц в возрасте до 40 лет в 2000-х росла: если в 1998 г. преподавателей самой молодой возрастной группы было менее 30%, то в 2010-м – более 36%. После этого, в 2010-х, наблюдалось монотонное сокращение этой доли. В 2021 г. эта группа составила менее четверти всех преподавателей, что существенно ниже, чем в 1998-м.

Средняя возрастная группа, лица от 40 до 60 лет, изменялась следующим образом: если в последние годы XX в. эта группа составляла чуть более половины всех преподавателей, в 1998 г. их было более 53%, то к 2010 г. доля сократилась до 38%. Далее, несмотря на наблюдавшийся рост, к 2021 г. доля составила 46,6%, что существенно меньше, чем в 1998–1999 гг.

В динамике доли старшей возрастной группы, лиц в возрасте 60 лет и старше, долговременной тенденцией является рост: если в 1998 г. она составляла 17,7%, то с 2018 г. держится на уровне около 29%, т. е. рост с конца XX в. в течение 2000-х и первой половины 2010-х сменился на период стабилизации.

Таблица 7

Должностная структура штатного персонала государственных вузов

Table 7

Job structure of the staff of state universities

Должности	1989*	1995	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Основной штатный персонал, всего, тыс. чел.	420,8	240,2	265,2	322,1	324,8	255,8	242,8	230,8	221,4	217,2	211,5	206,4
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ректоры	0,9+	1,3+	1,6+	1,8+	...	...	...	...	...0,2	...0,2	0,2	0,2
проректоры					...	...	...	...	...1,0	...1,0	1,0	1,1
деканы факультетов	1,3	1,7	1,8	1,8	1,7	1,6	1,3	1,3	1,2	1,2	1,1	1,1
зав. кафедрами	8,3	8,0	8,0	7,8	7,9	7,4	7,3	7,2	7,0	7,0	7,0	6,9
директора институтов	–	–	–	–	–	–	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5
профессора в составе кафедр	2,9	6,1	8,2	9,5	11,1	13,3	13,5	13,6	13,4	13,4	13,3	13,1
доценты	29,2	36,2	36,7	37,5	42,3	48,4	48,9	49,9	49,9	50,2	50,6	50,7
старшие преподаватели	22,9	23,3	23,1	22,6	21,4	18,1	17,8	17,6	17,4	17,4	17,2	17,4
преподаватели	34,5+	23,4+	20,5+	19,0+	14,6+	11,2+	3,3	3,1	2,9	2,8	2,9	2,9
ассистенты							7,5	6,9	6,6	6,4	6,2	6,1
Занимающие должности не выше доцента, %	86,6	82,2	80,3	79,1	78,3	77,7	77,5	77,5	76,8	76,8	76,9	77,1

Примечание: * данные относятся к СССР.

Notes: * data refer to the USSR.

Источник: Рассчитано по [2–13] в Приложении 1.

Source: Calculated according [2–13] in Appendix 1.

В течение рассматриваемого периода времени, чуть превышающего два десятилетия, наиболее близко к равномерному представлению групп оказался 2010 г. В начале и конце периода преподаватели средней возрастной группы преобладают. О соотношении молодой и старшей возрастных групп отметим следующее: в течение большей части рассматриваемого периода доля молодой группы превышает долю старшей. С 2018 г. ситуация иная, причём, если доля старшей группы стабильна, держится на уровне около 29%, то доля молодой группы продолжает снижаться.

Сравним рассматриваемый постсоветский период с данными советского 1988 г. Максимальное различие, как видно из таблицы 1, в доле старшей группы. В 2021 г. доля лиц в возрасте 60 лет и старше больше этого показателя 1998 г. в 4 раза, а доли средней и младшей групп в 1988 г. больше значений 2021 г. в 1,1 и 1,7 раза соответственно.

Как видно из приведённого анализа, возрастная структура преподавателей, занимающих различные должности, существенно различается и в целом логична: среди низших должностей преобладают лица более молодых возрастов, высших должностей – более старших возрастов. Поэтому снижение доли молодых преподавателей в общей их численности не может объясняться только возрастом преподавательского состава на низших должностях.

Должностная структура преподавательского состава

На общую картину распределения всех преподавателей по возрастным группам влияет и должностная структура. Рассмотрим динамику должностной структуры профессорско-преподавательского персонала государственных вузов России с 1995 по 2021 г. (Таблица 7).

В течение рассматриваемого периода, включая данные советского 1989 г., должностная структура преподавателей, как видно на таблицы 7, существенно изменилась.

На основе имеющихся данных о ректорах и проректорах видно, что их суммарная доля составляет менее 2%. Доля деканов факультетов достаточно стабильна и не превышает 2%, даже с учётом директоров институтов. Заведующие кафедрами составляет около 7–8% с очень медленным снижением. Как видно, существенных изменений в представительстве всех руководящих должностей в рассматриваемый период, несмотря на его относительную длительность, не наблюдалось.

Обратимся к данным об основной части преподавательского состава и рассмотрим динамику изменения отдельных групп в период.

Максимальный рост наблюдается в представительстве профессоров – их доля выросла с 6,1% до максимального значения, равного 13,6 % в 2017 г., после чего снизилось до 13,1 в 2021-м. Несмотря на снижение, это более чем двукратный рост. Если же учесть 1989 г., то кратность роста составила 4,5 раза. Учитывая факт быстрого роста доли профессоров, следует отметить, что, по крайней мере с 2015 г., наблюдается стабильность показателя на уровне выше 13%. С 2017 г. отмечено даже незначительное снижение данного показателя.

Доля доцентов также выросла, но в меньшей степени: если в 1995 г. она составляла 36,2%, то в 2021 г. – 50,7%, что означает рост в 1,4 раза. Если же точкой отсчёта брать 1989 г., то кратность роста – 1,7 раза.

Ситуация со старшими преподавателями более стабильная. Их доли в 1989 и 1995 гг. очень близки, поэтому и кратность сокращения за периоды 1989–2021 и 1995–2021 одна и та же – 1,3 раза.

Ещё одной группой, чья доля снизилась в течение рассматриваемого периода, являются старшие преподаватели: если в 1995 г. их было 23,3%, то в 2021 г. – уже 17,4%, крат-

ность изменения – в 1,3 раза. Поскольку значения доли старших преподавателей в 1989 и 1995 гг. близки, то и кратность сокращения одинакова.

Некоторая трудность анализа преподавателей и ассистентов вызвана особенностями статистики, точнее – рассмотрением в начале интересующего нас периода только суммы преподавателей и ассистентов. Обращает на себя внимание резкое сокращение доли преподавателей и ассистентов в период с 1989 по 1995 гг., с 34,5 до 23,4%, т. е. на треть. Далее снижение продолжилось, но более плавно, до 9 % в 2021 г. Благодаря тому факту, что с 2016 г. российская образовательная статистика показывает преподавателей и ассистентов отдельно, разными позициями, появилась возможность оценить эти две должностные группы отдельно. Наиболее исчезающими оказались преподаватели: в 2021 г. их оказалось только 2,9%, т. е. на 100 человек ППС нет даже трёх преподавателей. А если посмотреть соотношения преподавателей на разных должностях, то получается, что на одного преподавателя приходится в среднем 2,4 заведующих кафедрами, 4,6 профессоров, 17,8 доцентов и 6,1 старших преподавателей.

Ситуация с ассистентами несколько лучше, но тоже удручающая. Их доля в 2021 г. составляла 6,1%. Численность ассистентов была меньше численности каждой из следующих групп: заведующих кафедрами, профессоров, старших преподавателей, причём на одного ассистента приходилось более двух профессоров. Из этих данных очевидно, что преподаватели и ассистенты фактически ушли из должностной лестницы ППС.

Теперь обратимся к данным о доле преподавательского состава, занимающего должности не выше доцента. Как видно из таблицы 5, в 1995 г. эта доля составляла 82,2%, а за четверть века, к 2021 г., сократилась до 77,1%. Несмотря на сокращение этого показателя, подавляющее большинство, более трёх четвертей преподавательского состава, занимают должности не выше доцента. Следова-

но, эта позиция в карьерной лестнице преподавателя является «стеклянным потолком». Если учесть тот факт, что позиции ассистента и преподавателя фактически исчезли, то для большинства ППС карьерная лестница оказывается фактически двухступенчатой: старший преподаватель – доцент. Условием перехода преподавателя на следующую ступень карьерной лестницы является достижение дополнительных результатов, выполнения определённого вида работ. Поэтому существование относительно длинной карьерной лестницы является гарантией определённого уровня квалификации, а её сокращение неизбежно негативно сказывается на уровне мастерства, профессионализма.

Выводы

В возрастной структуре профессорско-преподавательского состава российских вузов в XXI в., особенно в 2010-е гг., произошли существенные изменения, приведшие к дисбалансам. Это касается прежде всего доли молодых в преподавательском составе, а также соотношения самых молодых и самых старших возрастных групп. Если на рубеже веков доля лиц до 30 лет превышала почти вдвое аналогичный показатель для лиц старше 65 лет, то наблюдавшееся далее сочетание двух противоположных векторов – продолжение роста доли старшей возрастной группы и появившаяся после 2010 г. ярко выраженная тенденция к снижению доли самой молодой возрастной группы привели к тому, что в 2021 г. доля старшей возрастной группы более чем в четыре раза превысила долю лиц до 30 лет.

Анализ должностной структуры и динамики распределения ППС по отдельным позициям показал, во-первых, значительное снижение доли преподавательского состава на двух низших позициях – преподавателя и ассистента, что в значительной степени явилось причиной сокращения доли молодёжи среди ППС в целом. Во-вторых, показан «стеклянный потолок» который находится на уровне доцента. Выше этой должности

поднимаются менее четвертой части всего преподавательского состава. Сочетание этих факторов и привело к реальной двухступенчатой карьерной лестнице: старший преподаватель – доцент.

Снижение привлекательности профессии преподавателя вуза, особенно для молодёжи, дисбаланс возрастной структуры – это результат долговременных, системных изменений в труде преподавателя, по сути являющихся прекарными. Только их изменение позволит улучшить ситуацию с преподавателями в высшей школе России.

Литература

1. Буланова М.Б. Преподаватели высшей школы: происходит ли прекарнизация труда и жизни его структура // От прекарной занятости к прекарнизации жизни. Коллективная монография / Под ред. Ж.Т. Тощенко. М.: Изд-во «Весь мир», 2022. С. 155–173.
2. Воробьева И.В. Социально-трудовое положение преподавателей вуза: элитные специалисты или потенциальные прекарии? // Высшее образование в России. 2022, № 10. С. 69–86. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-69-86
3. Ефимова Г.З., Грибовский М.В., Сорокин А.Н. Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии // Вопросы образования. 2022. № 2, С. 117–139. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-2-117-139
4. Ильина И.Ю. Возрастная динамика профессорско-преподавательского состава высшей школы: актуальные тенденции и оценка перспектив // Вестник НГУЭУ. 2022. № 3. С. 128–139. DOC: 10.34020/2073-6495-2022-3-128-139
5. Лобова С.В. Прекарнизация занятости научно-педагогических работников вузов: содержание и последствия // Экономическое развитие региона: управление, инновации, подготовка кадров. Материалы VI Международного экономического форума / Под ред. С.Н. Бочарова, С.В. Лобовой. Барнаул, Изд-во Алт. ун-та, 2019. С. 243–259. EDN: NMMJIS
6. Пугач В.Ф. Преподаватели вузов в постсоветской России: социальная травма // Интеллигенция: поиск ответов на вызовы времени: сб. научных статей / РГГУ, социолог. фак-т, Центр социолог. исследований; под общ. ред.

- Ж.Т. Тощенко; ред.-сост. М.С. Цапко, Е.А. Колосова. М.: РГГУ, 2022. С. 147–155.
7. *Рудаков В.Н.* Различия в положении профессорско-преподавательского состава вузов по возрастным группам // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. 2020. № 13. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354616421/release_13_2020.pdf (дата обращения: 14.11.2022).
 8. *Бекарев А.М., Пак Г.С.* Цифровая компетентность и возраст преподавателя в условиях префигуративной культуры // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2022. Т. 65. № 1. С. 74–81. DOI: 10.52452/18115942_2022_1_74
 9. *Старцев М. В., Джабраилов М.А.* Преподаватель высшей школы в условиях современной системы образования // Сб. Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Материалы XII Всероссийской научно-практической Интернет конференции (с международным участием). Тамбов, 2021. С. 16–22. EDN: IKYUGN
 10. *Нанавян А.М.* Профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений России и его структура / Концепции. 2021. Т. 40. № 1. С. 74–82. DOI: 10.34705/КО.2021.54.44.011
 11. *Дежина И.Г., Ефимова Г.З.* Риски Проекта 5-100: оценки научно-педагогических работников различных поколений // Высшее образование в России. 2022. № 3. С. 28–39. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39
 12. *Носкова А.В., Голоухова Д.В., Кузьмина Е.И., Галицкая Д.В.* Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. 2022. № 1. С. 159–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168
 13. *Грибовский М.В., Сорокин А.Н., Ефимова Г.З.* Pro et contra. Преподаватели Томского и Тюменского университетов – о достоинствах и недостатках своей профессии // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 3. С. 77–89. DOI: 10.15826/упра.2020.03.027
 14. *Пугач В.Ф.* Возраст преподавателей в российских вузах: в чём проблема? // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 47–55. EDN: ХХХЕВР
- Статья поступила в редакцию 29.11.2022*
Принята к публикации 20.02.2023

Приложение 1

1. OECD Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. 2022. DOI: 10.1787/3197152b-en
2. Статистические материалы о системе повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов, их численности и составе. Госкомитет СССР по народному образованию, М., 1989.
3. Высшее образование в России: 1999. Стат. сб./ЦИСН. М., 1999.
4. Высшее образование в России: 2000. Стат. сб./ЦИСН. М., 2001.
5. Высшее образование в России: 2001. Стат. сб./ЦИСН. М., 2002.
6. Образование в России. 2003: Стат. сб./ Госкомстат России. М., 2003.
7. Высшее и послевузовское образование в России: 2004. Стат. сб. М.: ЦИСН, 2004.
8. Индикаторы образования: 2007. Статистический сборник. М., ГУ-ВШЭ, 2007.
9. Образование в Российской Федерации: 2007. Ст. ежегодник. М.: ГУ-ВШЭ, 2007.
10. Образование в Российской Федерации: 2010. Ст. ежегодник. М.: ГУ-ВШЭ, 2010.
11. Образование в Российской Федерации: 2012. Ст. ежегодник. М.: НИУ-ВШЭ, 2012.
12. Индикаторы образования: 2016. Статистический сборник. М.: НИУ-ВШЭ, 2016.
13. Сайт Министерства науки и высшего образования РФ <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/>
14. Труд и занятость в России. 2003: Стат. сб./Росстат. М., 2003.
15. Труд и занятость в России. 2011: Стат. сб./Росстат. М., 2011.

16. Труд и занятость в России. 2017: Стат. сб./Росстат. М., 2017
 17. Труд и занятость в России. 2021: Стат. сб./Росстат. М., 2021

References

1. Bulanova, M.B. (2022). Higher Education Teachers: Is There a Precarization of Work and Life? / *From Precarious Employment to Precarious Quality of Life*. Collective monograph / Ed. Zh.T. Toshchnko. Moscow: "Ves' Mir" Publishing House. P. 155-173. (In Russ.).
2. Vorobieva, I.V. (2022). Social and Labor Status of University Teachers: Elite Specialists or Potential Precariae. *Vysshее образование в России = Higher education in Russia*. No. 10, p. 69-86, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-69-86 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Efimova, G.Z., Gribovsky, M.V., Sorokin, A.N. (2022). Social Prestige of a Scientific and Pedagogical Worker in Russia and Europe: the Specifics of the Subjective Perception of the Profession. *Voprosy obrazovaniya = Questions of Education*. No. 2, pp. 117-139, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-69-86 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Ilyina, I.Yu. (2022). Age Dynamics of the Teaching Staff of Higher Education: Current Trends and Assessment of Prospects. *Vestnik NGUEU = Bulletin of the National State University of Economics*. No. 3, pp. 128-139. doi: 10.34020/2073-6495-2022-3-128-139 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Lobova, S.V. (2019). Precarious Work of Scientific and Pedagogical Workers: Contents and Consequences. *Economic Development of the Region: Management, Innovations, Training. Materials of the VI International Economic Forum*. S.N. Bocharov, S.V. Lobova (eds.). Barnaul: Altai State University Publishing House. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41429685> (accessed 14.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Pugach, V.F. (2022). University Teachers in Post-Soviet Russia: Social Trauma. In J.T. Toshchenko, M.S. Tsapko, E.A. Kolosova (eds.). *Intelligentsia: poisk otvetov na vyzovy vremeni = Intelligentsia: Searching for Answers to the Challenges of the Time*. Proc. of the Russian State University for Humanities, Sociolog. Faculty, Center for Sociological Research. Moscow, RGGU. Pp. 147-155. (In Russ.).
7. Rudakov, V.N. (2020). Differences in Positions of University Teaching Staff, by Age Groups. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya. Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam statisticheskikh i sociologicheskikh issledovaniy = Monitoring the Economics of Education. Information-analytical Materials Based on the Results of Statistical and Sociological Surveys*. No. 13. Available at: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354616421/release_13_2020.pdf (accessed 14.11.2022).
8. Bekarev, A.M., Pak, G.S. (2022). Digital Competence and the Age of a Teacher in a Prefigurative Culture. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N.I. Lobachevskogo = Bulletin of the Nizhny Novgorod University N.I. Lobachevsky*. Series: Social Sciences. Vol. 65, no. 1, pp. 74-81, doi: 10.52452/18115942_2022_1_74 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Startsev, M.V., Dzhabrailov, M.A. (2021). Teacher of Higher Education in the Conditions of the Modern Education System. *Sbornik Prepodavatel' vasshey shkoly: tendencii, problem, perspektivy = Sat. Higher School Teacher: Traditions, Problems, Prospects*. Materials of the KhP All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (with international participation). Tambov, pp. 16-22. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47476344> (accessed 14.11.2022). (In Russ.).
10. Nanavyan, A.M. (2021). The Teaching Staff of Higher Educational Institutions of Russia and its Structure. *Koncepcii = Concepts*. Vol. 40, no. 1, pp. 74-82, doi: 10.34705/KO.2021.54.44.011 (In Russ.).

11. Dezhina, I.G., Efimova, G.Z. (2022). Risks of Project 5-100: Assessments of Scientific and Pedagogical Workers of Different Generations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 28-39, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Noskova, A.V., Goloukhova, D.V., Kuzmina, E.I., Galitskaya, D.V. (2022). Digital Competencies of Teachers in the System of Academic Development of Higher Education: Experience of Empirical Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 159-168, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-159-168 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Gribovsky, M.V., Sorokin, A.N., Efimova, G.Z. (2020). Pro et Contra. Teachers of Tomsk and Tyumen Universities – about the Advantages and Disadvantages of Their Profession. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. University Management: Practice and Analysis. Vol. 24, no. 3, pp. 77-89, doi: 10.15826/umpa.2020.03.027 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Pugach, V.F. (2017). The Age of Teachers in Russian Universities: What Is the Problem? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, p. 47-55. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28099026> (accessed 14.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 29.11.2022

Accepted for publication 20.02.2023

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40000 знаков.

Название файла со статьей – 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.

Сравнительный анализ развития предпринимательских компетенций студентов вузов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-134-152

Пеша Анастасия Владимировна – канд. экон. наук, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом, Researcher ID: M-4223-2017, ORCID: 0000-0002-7614-3118, Scopus ID: 57216646149, myrabota2011@gmail.com

Шавровская Марина Николаевна – канд. экон. наук, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом, ORCID: 0000-0001-8137-4829, marina_bel@mail.ru

Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620144, ул. 8 Марта, 62 / Народной Воли, 45, г. Екатеринбург, Россия.

Лапина Татьяна Александровна – канд. экон. наук, доцент кафедры региональной экономики и управления человеческими ресурсами, ORCID: 0000-0001-6005-9678, LapinaTA@omsu.ru

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия

Адрес: 644077, пр-т Мира, 55А, г. Омск, Россия

Аннотация. Статья представляет результаты эмпирического исследования, направленного на сравнительный анализ уровня предпринимательских компетенций студентов различных форм образования (очной, заочной, очно-заочной). В выборочную совокупность вошли 564 студента Уральского государственного экономического (г. Екатеринбург) и Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (г. Омск) непрофильных направлений подготовки. Эмпирические данные собраны с применением онлайн-опроса и метода нарративных эссе. Полученные данные осмысливались и обрабатывались с помощью качественных и количественных методов анализа, в том числе дескриптивной статистики, корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона, R), однофакторного дисперсионного анализа, факторного анализа и качественного анализа историй студентов. Проведённое изыскание позволяет оценить различия в уровне оцениваемых компетенций студентов в зависимости от формы обучения, определить корреляцию наличия предпринимательских намерений и оценок предпринимательских компетенций студентов, а также проанализировать отношение студентов к важности формирования предпринимательских компетенций в вузе. В результате выявлены статистически значимые различия значений показателей развития компетенций по фактору формы получения образования студентами вузов. На основе полученных данных по вопросам исследования авторами актуализируется важность внимания к развитию предпринимательских намерений и компетенций студентов вузов непрофильных направлений подготовки, в том числе через введение в учебные планы специальных дисциплин, что может стать одним из предикторов экономического и социального благополучия страны.

Ключевые слова: высшее образование, предприниматель, предпринимательские компетенции, предпринимательские намерения, профессиональное образование, форма образования

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Пеша А.В., Шавровская М.Н., Лапина Т.А., 2023.



Для цитирования: Пеша А.В., Шавровская М.Н., Лапина Т.А. Сравнительный анализ развития предпринимательских компетенций студентов вузов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 134–152. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-134-152

Comparative Analysis of Entrepreneurial Competencies Development among University Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-134-152

Anastasiya V. Pesha – Cand. Sc. (Econ.), Associate Prof. of Labour Economics and Human Resource Management Dept., Researcher ID: M-4223-2017, ORCID: 0000-0002-7614-3118, Scopus ID: 57216646149, myrabota2011@gmail.com

Marina N. Shavrovskaya – Cand. Sc. (Econ.), Associate Prof. of Labour Economics and Human Resource Management Dept., ORCID: 0000-0001-8137-4829, marina_bel@mail.ru

Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russia

Adress; 62/45, 8 Marta / Narodnoy Voli str., Yekaterinburg, 620144, Russia

Tatiana A. Lapina – Cand. Sc. (Econ.), Associate Prof. of Region Economics and Human Resource Management Dept., ORCID: 0000-0001-6005-9678, LapinaTA@omsu.ru

Omsk State University F.M. Dostoevsky, Omsk, Russia

Adress; 55A Mira ave., Omsk, 644077, Russia

Abstract. The article presents the results of an empirical study aimed at a comparative analysis of the level of students' entrepreneurial competencies of various forms of education (full-time, part-time, correspondence courses forms). The sample included 564 students of Ural State University of Economics (Yekaterinburg) and Omsk State University named after F.M. Dostoevsky (Omsk) of non-core areas of training. Empirical data were collected using an online survey and the method of narrative essays. The data obtained were interpreted and processed using qualitative and quantitative analysis methods, including descriptive statistics, correlation analysis (Pearson correlation coefficient, R), one-factor analysis of variance, factor analysis and qualitative analysis of student histories. The conducted research makes it possible to assess the differences in the level of assessed competencies of students depending on the form of study, to determine the correlation of the presence of entrepreneurial intentions and assessments of students' entrepreneurial competencies, as well as to analyze the attitude of students to the importance of the formation of entrepreneurial competencies at the university. As a result, statistically significant differences in the values of indicators of competence development by the factor of the education form by university students were revealed. Based on the data obtained on the research issues, the authors actualize the importance of attention to the development of entrepreneurial intentions and competencies of university students in non-core areas of training, including through the introduction of special disciplines into the curricula, which can become one of the predictors of the economic and social well-being of the country.

Keywords: higher education, entrepreneur, entrepreneurial competencies, entrepreneurial intentions, professional education, form of education

Cite as: Pesha, A.V., Shavrovskaya, M.N., Lapina, T.A. (2023). Comparative Analysis of Entrepreneurial Competencies Development among University Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 134-152, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-134-152 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Работодатели, исследователи и государственные деятели транслируют важность предпринимательства для успеха организаций, регионов, стран и современного общества в целом, так как предпринимательская активность оказывает существенное влияние на показатели развития экономики и технологий, рынок труда, уровень жизни населения [1–3]. Предприниматель – это «агент изменений, новатор, который берёт на себя риск, использует возможности в своём окружении и ресурсы для разработки новых технологий, производства новых товаров и услуг, чтобы максимизировать прибыль и внести значительный вклад в общественное развитие» [4]. Предприниматель привносит на рынок инновации и создаёт рабочие места. Вовлечение молодёжи в предпринимательскую деятельность является одной из приоритетных задач экономического развития стран, так как позволяет решить вопрос обеспечения занятости молодых людей на рынке труда [2; 5; 6]. Развитие широкого спектра профессиональных и универсальных компетенций студентов в процессе подготовки по программам магистратуры и бакалавриата – основная задача высшего образования. В спектре надпрофессиональных компетенций можно выделить отдельную группу предпринимательских компетенций, которые могут стать предиктором регионального и государственного экономического развития.

В связи с обозначенным выше, тематика передачи коммерческих знаний и развития у студентов вузов предпринимательских компетенций является актуальной для научных исследований [7; 8]. Высокая роль университетов в формировании у студентов предпринимательских компетенций, вне зависимости от направлений и профилей подготовки, объясняется также ростом внутреннего предпринимательства в организациях и повышением востребованности среди работодателей предпринимательского мышления соискателей [1; 9; 10]. Важно

отметить, что работодатели предъявляют равные требования к развитию компетенций выпускников очной, заочной и очно-заочной форм получения высшего образования. Согласно статистическим данным мониторинга трудоустройства выпускников 2021 г., работодатели отдают предпочтение при закрытии вакансий выпускникам очной (79,1% трудоустроенных) и очно-заочной (78,6% трудоустроенных) форм обучения, чуть меньший процент занятости после окончания вуза среди студентов заочной формы образования (74,5%), что позволяет предположить, что уровень соответствия развития компетенций выпускников заочной формы и требований рынка труда несколько ниже [11, с. 29–30].

Появление возможностей получения заочного высшего образования с применением дистанционных образовательных технологий, классическое заочное образование имеют не только позитивные изменения, связанные с доступностью обучения, так как данная форма позволяет получить высшее образование без больших отрывов от трудовой деятельности, семейной жизни [12; 13], но и, отмечаемые в работах исследователей, например Г. А. Чередниченко, снижение стандартов качества образования и ценности дипломов [14]. В связи с этим возникает вопрос относительно возможностей формирования равно высокого уровня развития компетенций студентов вне зависимости от формы получения образования. В данной работе мы проводим исследование сформированности предпринимательских компетенций студентов различных форм получения образования, в том числе с учётом таких факторов, как возраст и курс обучения.

В работах ряда исследователей проводились сравнения компетенций студентов в области предпринимательства в зависимости от направлений и профилей подготовки и их намерений стать предпринимателями [15–17]. В ряде публикаций приводятся результаты корреляционного анализа взаимосвязи пола и возраста студентов вузов

с уровнем развития предпринимательских компетенций и наличием намерений вести предпринимательскую деятельность [9; 18; 19]. Различия развития компетенций студентов в области предпринимательства у профильных и непрофильных направлений подготовки также являются предметом внимания ряда учёных [10; 20; 21]. Однако данный вопрос в разрезе форм образования у студентов непрофильных направлений подготовки изучен недостаточно.

Целью проведённого исследования стало выявление разницы развития у студентов ряда направлений подготовки двух вузов предпринимательских компетенций в зависимости от формы обучения. При этом были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1) Существуют ли различия в уровне развития анализируемых компетенций студентов в зависимости от формы обучения?

2) Имеется ли положительная корреляция между наличием предпринимательских намерений и оценок развития предпринимательских компетенций участников?

3) Каково отношение студентов к важности формирования предпринимательских компетенций в вузе?

Исходя из поставленных исследовательских вопросов авторами были выдвинуты четыре гипотезы.

1. На уровень развития предпринимательских компетенций студентов влияет форма обучения: у студентов заочной и очно-заочной он выше, чем у студентов очной.

2. На уровень развития предпринимательских компетенций оказывает влияние возраст и курс обучения студентов.

3. На уровень развития предпринимательских компетенций оказывает влияние наличие предпринимательских намерений студентов.

4. Студенты непрофильных направлений подготовки считают формирование предпринимательских компетенций в вузе важным условием личной конкурентоспособности на рынке труда.

Метод и материалы исследования

Эмпирическая часть исследования была построена на поведенческом подходе изучения компетенций Д. МакКлелланда, Р. Бояциса, Л. Спенсера и С. Спенсера, который предполагает, что успешности и эффективности профессиональной деятельности способствует высокий уровень развития компетенций [22–24]. Исходя из данного подхода можно предположить, что высокий уровень развития предпринимательских компетенций студентов в настоящем может способствовать их предпринимательской эффективности в будущем.

Основные методы, используемые на данном этапе, – онлайн-опрос с применением опросника на базе *onlinetestpad.com* по авторской методике «Развитие предпринимательских компетенций студентов» [15], а также метод нарративных эссе. Участие в опросе было полностью анонимным и добровольным.

Опросник оценки предпринимательских компетенций разработан на основе выделенных в исследовании [25] предпринимательских компетенций, их описания и анализа результатов. Обозначенный фреймворк соответствовал требованиям, которые предъявлялись нами для определения базы разработки оценочного инструментария. В фреймворке предпринимательские компетенции объединены в 3 кластера, в каждом по 5 компетенций (Рис. 1).

Кластер «Идеи и возможности» объединил в себе компетенции, связанных с генерацией идей и поиском возможностей к их реализации, которые требуют наличия компетенций в области эффективного использования различного рода внутренних и внешних, материальных и нематериальных ресурсов кластера компетенций «Ресурсы». В свою очередь, предпринимательская компетентность реализуется в готовности преобразовывать идеи, возможности и мобилизованные ресурсы в конкретные активные действия, что отражает кластер компетенций «Действия».



Рис. 1. Описание кластеров оцениваемых компетенций [9]

Fig. 1. Description of clusters of assessed competencies [9]

Оценка компетенций осуществлялась по 5 уровням. На нулевом уровне компетенции не проявляются. На 1–2-м уровнях определяется базовый уровень развития компетенций, при котором человеку свойственно фокусироваться в основном на раскрытии личных качеств и интересов, работая в команде над решением единой задачи, опираться на поддержку других. 3–4-й – это средний уровень развития предпринимательских компетенций, при котором оцениваемый может действовать вместе с другими и индивидуально для достижения поставленных целей. 5–6-й – продвинутый уровень развития компетенций, характеризующийся готовностью брать на себя ответственность при реализации предпринимательских инициатив. 7–8-й – экспертный уровень развития, подразумевающий стимулирование инновативных действий и внесение личного и командного вклада в развитие определённой сферы жизнедеятельности. Каждый уровень развития включает в себя дескрипторы предыдущих уровней, усиливаясь знаниями, навыками и установками более сложного порядка.

Методика включает в себя два блока: 1) вводная информация о респонденте и его предпринимательском опыте: пол, возраст,

город проживания, вуз, форма обучения, наличие опыта предпринимательства и/или желание открыть бизнес; 2) 49 вопросов, оценивающих 15 компетенций, в каждом из вопросов по 4 варианта ответа. За ответ на вопрос начисляется от 0 до 8 баллов. После заполнения опросника каждый участник получил развёрнутую обратную связь относительно общего уровня развития компетенций и, в частности, по каждой из 15 компетенций. Диапазон итоговых баллов: базовый уровень развития компетенций – 65–104 баллов; средний уровень – 105–209; продвинутый уровень – 210–316, экспертный – от 355 баллов.

Полученные данные обрабатывались с помощью пакета анализа данных *MS Excel*, сервиса *math.semestr.ru* и программы *IBM SPSS Statistics*. Были применены дескриптивная статистика, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона, R), однофакторный дисперсионный анализ, факторный анализ. Также для анализа результатов нарративного эссе, применялся качественный анализ историй студентов в осмыслении важности развития предпринимательских компетенций для специалистов выбранного ими направления подготовки.

Респондентами стали студенты двух университетов – Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ, г. Екатеринбург) и Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск). Выбор вузов для исследования осуществлён на основании трёх критериев:

1) их региональная принадлежность и уровень предпринимательской активности выбранных субъектов РФ. Свердловская область занимала по состоянию на начало 2021 г. 6-е место по количеству индивидуальных предпринимателей – субъектов малого и среднего предпринимательства, в то время как Омская область – 27-е из 85 субъектов Российской Федерации¹. Можно предположить, что показатели развития компетенций студентов в регионе с высокой предпринимательской активностью будут выше, а в субъекте РФ со средним уровнем активности предпринимателей ниже под воздействием факторов внешней среды;

2) ОмГУ позиционируется как «полифункциональный образовательный, научно-исследовательский и культурно-просветительский комплекс, осуществляющий... подготовку и переподготовку кадров по широкому перечню направлений, обеспечивающих инновационное развитие экономики не только региона, но и страны в целом»², УрГЭУ – экономический вуз, осуществляющий подготовку «экономической элиты Уральского региона, России и стран СНГ»³.

¹ Составлено авторами по данным Федеральной налоговой службы в 2021 году. Сведения об индивидуальных предпринимателях, сведения о которых внесены в Единый реестр субъектов малого и среднего предпринимательства 10 числа месяца, следующего за отчётным периодом. URL: <https://ofd.nalog.ru/statistics2.html?t=1622808561469> (дата обращения 09.11.2022).

² Официальный сайт ОмГУ. URL: <https://omsu.ru/about/history/kak-vse-nachinalos/?ysclid=1521ui8pad65165093> (дата обращения 09.11.2022).

³ Официальный сайт УрГЭУ. URL: <https://www.usue.ru/ob-urgeu/urgeu-vchera-i-segodnya/> (дата обращения 09.11.2022).

Оба вуза являются одними из лидеров своих регионах в части подготовки бакалавров и магистров экономических направлений⁴. Мы предполагаем, что получаемое студентами выбранных вузов образование должно способствовать проявлению предпринимательской активности в процессе обучения и после окончания университета. При этом УрГЭУ готовит бакалавров и магистрантов по программам «Экономика и организация предпринимательской деятельности», «Управление малым бизнесом» и ряда других, учащиеся которых не были привлечены к исследованию;

3) доступность целевой аудитории для исследователей. Сбор данных осуществлялся в 2021/2022 учебном году.

Для формирования выборочной совокупности авторами применялась трёхступенчатая выборка. На первой ступени была определена квота выборки по формам обучения респондентов. По данным Министерства высшего образования и науки РФ о совокупной численности студентов Свердловской и Омской области на 2021 г., общее число студентов всех форм обучения составила 189 985 человек⁵. Из них 108 024 (56,9%) – студенты очной формы, 69 160 (36,4%) – студенты заочной формы и 12 801 (6,7%) – студенты очно-заочной (вечерней) формы обучения. Исходя из данных о процентном соотношении студентов по формам обучения в регионах, нами была определена квота выборки по формам обучения – 56,9% студентов очной формы, 36,5% заочной и 6,6% студентов очно-заочной

⁴ Рейтинг экономических вузов России 2022. URL: <https://students.superjob.ru/reiting-vuzov/ekonomicheskie/> (дата обращения 09.11.2022).

⁵ Сведения о численности студентов образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/opendata/9710062939-svedeniya-o-chislennosti-studentov-obrazovatelnykh-organizatsiy-osushchestvlyayushchikh-obrazovateln> (дата обращения 09.11.2022).

Таблица 1

Описание выборочной совокупности исследования

Table 1

Description of the sample population of the study

Совокупность	Всего, человек	Форма обучения, человек			Пол*, %		Курс, %				
		Очное	Заочное	Очно-заочное	М	Ж	1	2	3	4	маг.*
Число участников ($n_1 + n_2$)	564	321	206	37	24,5	75,5	22,3	31,2	30,7	7,6	8,2
Число участников, обучающихся в УрГЭУ (n_1)	371	181	161	29	254	75	12,4	35,6	43,4	3,2	5,4
Число участников, обучающихся в ОмГУ (n_2)	193	140	45	8	24	76	41,4	22,5	6,6	16,0	13,5
Нарративные интервью	56	28	22	6	12	44	9	11	8	22	6

формы обучения. После определения выборочных квот была применена стихийная выборка, при которой приглашение к участию в исследовании направлялось студентам соответствующих направлений и форм обучения. Участие было добровольным. В опросе приняли участие 564 студента непрофильных для предпринимательства направлений подготовки. Число обучающихся на направлениях подготовки «Экономика», «Менеджмент» и «Управление персоналом» в УрГЭУ составляет 4551 человек, а в ОмГУ – 789 человек. При ошибке выборки в 5% и генеральной совокупности примерно в размере 5340 человек (по данным сайтов вузов число студентов выбранных направлений подготовки, с учётом студентов профильных предпринимательских программ в УрГЭУ; по всем формам и всем курсам обучения) необходимо опросить 383 респондента для обеспечения достаточной репрезентативности для межвузовского анализа.

Таким образом, в опросе приняли участие 8,15% (n_1) и 24% (n_2) студентов выбранных направлений подготовки выбранных вузов соответственно. Большая часть откликнувшихся для участия студентов обучается на направлении подготовки «Управление персоналом» ($n_1 = 250$; $n_2 = 77$), студенты направления «Менеджмента» имеют чуть меньшее представительство в выборке ($n_1 = 96$; $n_2 = 84$), меньше всего участников экономических направлений подготовки,

так как из выборки были исключены программы профильной подготовки предпринимателей ($n_1 = 25$; $n_2 = 32$).

Выборкой типичных случаев были отобраны 10% заполнивших опросник студентов, приглашённых для участия в нарративных интервью в формате нарративных эссе с целью узнать мнение участников по теме «Важность развития предпринимательских компетенций для специалиста моей профессии». Средний возраст респондентов по формам обучения: очное – 19 лет (интерквартильный размах (ИКР) 18–20 лет), заочное – 26 лет (ИКР в диапазоне 21–30 лет), очно-заочное обучение – 32 года (ИКР диапазоне 22–41 года). Более подробно описание выборочной совокупности исследования представлено в *таблице 1*.

Представленные в работе результаты исследования имеют несколько ограничений: 1) изучалась российская студенческая молодёжь направлений подготовки «Менеджмент», «Экономика» и «Управление персоналом», имеющая ценностную и компетентностную специфику; 2) ограниченное число регионов и вузов, в которых проводилось исследование; 3) не проводилось дополнительное квотирование выборки по гендерному признаку и курсам обучения. Выделенные нами ограничения демонстрируют актуальность масштабирования изучения проблематики развития у студентов предпринимательских компетенций, а также

Таблица 2

Дескриптивная статистика развитости предпринимательских компетенций

Table 2

Descriptive statistics of the development of entrepreneurial competencies

Показатели	УрГЭУ			ОмГУ		
	Очная форма	Очно-заочная форма	Заочная форма	Очная форма	Очно-заочная форма	Заочная форма
Минимальное значение	138	175	138	144	198	122
Среднее арифметическое значение	230	242	235	236	264	240
Медиана	229	248	237	236	272	242
Максимальное значение	295	307	307	313	303	308
Стандартное отклонение	27,09	32,12	29,50	31,08	31,19	31,79

способствует проведению в будущем дополнительных изысканий авторов по теме исследования.

Результаты

Для проверки гипотезы о различиях в развитости предпринимательских компетенций у студентов разных форм обучения был проведён дескриптивный анализ. В качестве показателей для анализа были использованы минимальные и максимальные оценки развитости предпринимательских компетенций, а также среднее значение и медиана. Результаты представлены в *таблице 2*.

Согласно данным таблицы 2, у студентов очно-заочной и заочной формы обучения средние оценки развитости предпринимательских компетенций (среднее арифметическое и медиана, столбцы 3, 4, 6, 7) выше, чем аналогичные оценки для студентов очной формы обучения (столбцы 2 и 5), что подтверждает нашу гипотезу. Такие значения средних показателей объясняются тем, что студенты, выбирающие заочную или очно-заочную форму обучения, уже либо работают, либо планируют совмещать работу и учёбу, в том числе и занимаются предпринимательской деятельностью. Поэтому данные компетенции у них развиты лучше. Кроме того, сравнение показателей медианы и среднего арифметического для всех групп студентов свидетельствует о достаточном количестве студентов во всех

группах с низкими значениями развитости предпринимательских компетенций (во всех группах среднее арифметическое либо равно, либо меньше медианы). Данный факт будем интерпретировать как то, что во всех группах присутствуют студенты, чьи предпринимательские компетенции не развиты. То есть, нельзя сказать, что студенты одной из форм однозначно имеют более развитые предпринимательские компетенции. Правильнее будет сказать, что среди студентов очно-заочной и заочной формы обучения больше студентов с развитыми предпринимательскими компетенциями по сравнению со студентами очной формы обучения. Опять же, данный вывод можно сделать только на момент их обучения в вузе.

Вместе с тем, если анализировать показатель разброса (стандартное отклонение), то для студентов из УрГЭУ наблюдается большая разнородность групп относительно друг друга. Так, наиболее непохожи по развитости предпринимательских компетенций студенты очно-заочной формы обучения из УрГЭУ (стандартное отклонение равно 32,12). Скорее всего, в данной группе студентов находятся как лица с опытом работы, в том числе и предпринимателем, так и с отсутствием опыта работы, и, соответственно, с относительно неразвитыми предпринимательскими компетенциями. В то же время для всех студентов ОмГУ характерен примерно одинаковый уровень разброса разви-

тости компетенций, что говорит о примерной одинаковости групп студентов ОмГУ по разнородностям.

Для подтверждения правильности сделанных нами на основе таблицы 2 выводов, мы применили возможности дисперсионного однофакторного анализа для сравнения подгрупп выборочной совокупности по фактору формы обучения⁶. Сравнение значений факторной дисперсии $S_f^2 = 3048,24$ и остаточной дисперсии $S_{ost}^2 = 888,62$ позволяет сделать вывод о несправедливости нулевой гипотезы о равенстве математических ожиданий по подгруппам, то есть фактор формы образования оказывает существенное влияние на оценку предпринимательских компетенций респондентов. С точки зрения силы связи фактора формы образования и полученных респондентами оценок мы применили данные критических точек F-распределения Фишера–Снедекора для уровня значимости $\alpha = 0,05$, при $f_{nabl} = 3,43$ ($S_f^2 / S_{ost}^2 > f_{кр} = 0$, групповые средние различаются значимо. Р-значение = 0,02, то есть вероятность того, что результаты получены случайно, – 2%).

Кроме того, данные из таблицы 2 отчётливо показывают, что общий средний уровень развития компетенций, по меньшей мере, половины респондентов ОмГУ несколько выше участников из УрГЭУ. Этот результат позволяет сформулировать предположение, что уровень предпринимательской активности региона не имеет прямой связи с развитием соответствующей группы компетенций студентов и выпускников университетов, что ключевую роль играют созданные на уровне региона условия для проявления деловой инициативы и другие факторы внешней среды. Выдвинутое предположение требует дополнительных исследований для подтверждения, или опровержения.

Далее мы провели факторный анализ с целью нахождения взаимосвязей между

развитостью компетенций⁷. Метод выявления – анализ методом главных компонент, метод вращения – Варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 6 итераций. Результаты анализа разные для очной и заочной формы обучения (Табл. 3, 4). Так для студентов очной формы обучения факторным анализом были выделены четыре группы факторов. Первый фактор включил в себя характеристики кластеров «Ресурсы» и Действия». Второй фактор объединил кластеры «Идеи и возможности» и «Действия». Третий фактор объединил все группы кластеров. А четвёртый фактор по степени развитости компетенций включил в себя «Идеи и возможности» и «Ресурсы». Процент объяснённой суммарной дисперсии составил 45,28%.

Для студентов заочников факторным анализом были выделены другие группы факторов (Табл. 4).

Самый большой процент объяснённой суммарной дисперсии приходится на первый фактор, который включил в себя практически все компетенции. То есть можно сделать вывод, что у студентов-заочников предпринимательские компетенции развиваются примерно одинаково. В то время как для студентов-очников характерно совместное развитие компетенций из кластеров «Ресурсы» и «Действия». Возможно, предпринимательский опыт студентов-заочников способствует развитию у них компетенций из кластера «Идеи и возможности» вместе с остальными компетенциями.

Таким образом, можно утвердительно ответить на первый исследовательский вопрос о наличии различий в уровнях оцениваемых компетенций студентов в зависимости от формы обучения.

На данные результаты могло оказывать влияние большое количество факторов, два из которых легко проверить – возраст и курс обучения. С возрастом человек на-

⁶ Решение получено с использованием пакета анализа данных MS Excel и сервиса math.semestr.ru

⁷ Решение получено с применением программы SPSS Statistics.

Таблица 3

Матрица перевёрнутых компонент (Факторный анализ взаимосвязей между развитием компетенций студентов очной формы обучения, где 0 – фактор не влияет на переменную, 1 – дисперсия переменной целиком определяется выделяемым фактором)

Table 3

Matrix of inverted components (Factor analysis of the relationships between the development of competencies of full-time students, where 0 – factor does not affect the variable, 1 – variance of the variable is entirely determined by the selected factor)

Компетенция	Компонента			
	1	2	3	4
Планирование и управление	0,639			
Мотивация и настойчивость	0,637			
Самосознание и самоэффективность	0,544			
Обучение через опыт	0,507			
Мобилизация ресурсов				
Прогностическая компетенция		0,741		
Креативность и инновативность		0,669		
Способность справиться с неопределённостью		0,549		
Работа с другими		0,439		
Этическое и устойчивое мышление			0,765	
Мобилизация других			0,653	
Проявление инициативы			0,519	
Поиск возможностей		0,417	0,440	
Оценивание идей				0,767
Управление финансами и экономическое мышление	0,463			0,468

Таблица 4

Матрица перевёрнутых компонент (Факторный анализ взаимосвязей между развитием компетенций студентов заочной формы обучения, где 0 – фактор не влияет на переменную, 1 – дисперсия переменной целиком определяется выделяемым фактором)

Table 4

Matrix of inverted components (Factor analysis of the relationships between the development of competencies of part-time students, where 0 – factor does not affect the variable, 1 – variance of the variable is entirely determined by the selected factor)

Компетенция	Компонента		
	1	2	3
Мобилизация других	0,650		
Проявление инициативы	0,616		
Креативность и инновативность	0,594		
Работа с другими	0,563		
Управление финансами и экономическое мышление	0,556		
Планирование и управление	0,519	0,412	
Поиск возможностей	0,512		
Способность справиться с неопределённостью	0,492		
Мобилизация ресурсов	0,467		
Мотивация и настойчивость	0,430		
Самосознание и самоэффективность		0,760	
Этическое и устойчивое мышление	0,451	-0,578	
Оценивание идей			-0,753
Обучение через опыт			0,582
Прогностическая компетенция			0,498

Таблица 5

Намерения студентов относительно реализации в настоящем или будущем предпринимательской активности по формам получения образования (в % к общему числу респондентов каждой подгруппы)

Table 5

Students' intentions regarding the implementation of entrepreneurial activity in the present or future by forms of education (in % of the total number of respondents of each subgroup)

Форма образования	Балл оценки наличия намерения студентов*					
	0	1	2	3	4	5
очное	6,9	37,9	31,9	13,8	6,0	3,4
очно-заочное	13,0	33,5	8,7	27,4	13,0	4,3
заочное	10,0	53,3	6,7	26,7	3,3	0,0
в целом по выборке	8,3	41,4	24,3	16,6	6,5	3,0

Примечания: 0 – «нет опыта и желания», 1 – «нет опыта, есть желание когда-нибудь в будущем», 2 – «нет опыта, есть желание после окончания вуза», 3 – «нет опыта, есть желание в ближайший год», 4 – «есть опыт предпринимательства до 1 года», 5 – «есть опыт предпринимательства от 1 до 3 лет».

Notes: 0 – “no experience and desire”, 1 – “no experience, there is a desire sometime in the future”, 2 – “no experience, there is a desire after graduation”, 3 – “no experience, there is a desire in the next year”, 4 – “has experience of entrepreneurship up to 1 year”, 5 – “has experience of entrepreneurship from 1 to 3 years”.

тов разделились. Результаты по формам образования представлены в *таблице 5*.

Частотный анализ полученных результатов показывает, что у студентов заочной формы в сравнении с другими подгруппами наиболее выражено намерение реализовать бизнес-инициативу в ближайший год, в то время как 17,4% респондентов очно-заочной формы обучения утверждают, что уже некоторый период ведут предпринимательскую деятельность. Большая часть студентов очной формы обучения не имеет предпринимательского опыта и имеет нечётко выраженные намерения данного вида деятельности после окончания университета, либо «когда-нибудь». Данные факты могут объясняться несколькими обстоятельствами: возраст студентов очной формы обучения по данным статистики в среднем на 6 лет ниже возраста студентов заочной формы в бакалавриате и на 3 года в магистратуре [11, с. 29], а в нашей выборочной совокупности, обозначенной в блоке «Метод и материалы» эта разница составила 7 лет. Кроме того, студенты очной формы обучения делают первые шаги в осознании своих карьерных траекторий, в то время как более половины студентов заочной формы во время об-

учения уже трудоустроены [12]. Общий результат анализа намерений показывает, что большая часть респондентов имеет намерение «когда-нибудь начать предпринимательскую деятельность».

Дополнительно, для уточнения одной из гипотез исследования, был проведён анализ корреляции намерений студентов относительно участия в предпринимательской деятельности с их совокупными оценками за прохождения опросника. Результаты показали наличие положительной связи между наличием осознанного намерения проявить бизнес-инициативу (в баллах, по уровням намерений от 0 до 5) и среднего уровня оценок развития предпринимательских компетенций студентов. С ростом намерений студентов балл оценок увеличивается в среднем на 3,5%, исключения составили средние показатели ответов респондентов, имеющих опыт ведения бизнеса ($\mu_0 = 221,7$ балла; $\mu_1 = 229,4$ балла; $\mu_2 = 236,9$ балла; $\mu_3 = 244,7$ балла; $\mu_4 = 245$ баллов; $\mu_5 = 230$ баллов).

Третьим вопросом исследования уточнялось мнение студентов относительно значимости формирования предпринимательских компетенций для конкурентоспособности на рынке труда. Для формирования данных для

подтверждения или опровержения четвёртой гипотезы авторами был применён метод написания нарративных эссе, в котором приняли участие 56 студентов из числа участников, заполнивших опросник.

Обобщение суждений студентов в эссе относительно понимания важности развития предпринимательских компетенций для специалистов выбранного ими направления подготовки позволило определить, что 85% опрошенных считают, что развитие этой группы компетенций помогает специалисту их направления подготовки достичь успеха. Так, например, один из респондентов отмечает, что *«предприниматель делает нечто такое, от чего всё вокруг улучшается»* (Н., студент 1-го курса очно-заочной магистратуры). Другой отмечает: *«... предпринимательство кроет в себе необходимые компетенции для специалиста, который руководит людьми. Оно направлено на деятельность, которая включает в себе способность действовать таким образом, чтобы заставить все экономические факторы работать на производство, а главное на получение прибыли»* (Ю., студент 3-го курса, очная форма). Ещё один студент пишет: *«Даже на обычном собеседовании работодатель может увидеть в вас не просто работника той или иной должности, а квалифицированного сотрудника, который может помочь компании «встать с колен», либо же управлять компанией»* (К., студент 2-го курса, очная форма). Студентка заочной формы обучения в своём повествовании делится точкой зрения о важности предпринимательских компетенций: *«Экономист должен использовать в своей работе различные подходы, быть открыт новым технологиям и новым взглядам на решения привычных проблем. Должен быть способен отказаться от выбранного курса и переключаться на другие методы работы, если существующие решения приводят к неудачам. Это также поможет ему быть успешней в своей деятельности»* (Е., 2-й курс, заочная форма). Только 15% студентов не обозначили важность развития данной группы компетенций для совре-

менных специалистов в области экономики, менеджмента и управления персоналом.

Приведённые высказывания демонстрируют, что будущие экономисты, менеджеры и специалисты в области управления персоналом всех форм обучения считают предпринимательские компетенции важными не только для выполнения в будущем должностных обязанностей, но и для трудоустройства в компании.

Качественный анализ показал, что студенты связывают важность развития предпринимательских компетенций с актуальными требованиями работодателей на рынке труда. Так, чаще всего, студенты в своих эссе говорят о коммуникабельности / коммуникативных навыках (16 упоминаний), креативности (14), стратегическом мышлении (13) и междисциплинарности (13), лидерстве и работе в команде (по 10 упоминаний). В части знаний, важных для предпринимателя, студенты, помимо экономики, указывали психологию, юриспруденцию, знания о базовых ценностях мировой культуры, владение навыками продаж. Приведём несколько примеров:

«Мне представляется, что главное в предпринимательских компетенциях – именно предпринимательское мышление. Я понимаю его как некое системное творчество, т. е. способность создавать новое во всём, даже в старом. Имею в виду не генерирование инноваций, а способность видеть выше, смотреть дальше (высокий уровень обобщения) как применительно к ситуации, так и к людям, а на основе такого видения и своих знаний и навыков менять окружающий мир так, чтобы стало лучше» (М., студент 2-го курса очно-заочной магистратуры);

«Предпринимательские компетенции – это не только умение продавать, но и способность результативно решать различные задачи, возникающие в процессе жизнедеятельности организации. Это и взаимодействие с людьми и выстраивание с ними лояльных отношений, и разработка программ сотрудничества с контрагентами и партнёрами, и планирование бюджета, и ещё

многое другое. Именно поэтому я считаю, что современному управленцу, желающему быть преактивным, необходимы предпринимательские компетенции в своём арсенале» (А., студент 4-го курса заочной формы бакалавриата);

«Успех профессиональной деятельности менеджера зависит и от личностных качеств, среди которых принципиальность, эмоциональное равновесие, эмоциональная зрелость. Важны организаторские и деловые качества, прежде всего целеустремлённость, энергичность, дисциплинированность, повышенная работоспособность. Менеджеру проекта необходима креативность, желание развиваться и коммуницировать с другими людьми, поэтому нужно изучать и обладать предпринимательскими компетенциями» (Е., студент 2-го курса, очная форма);

«Предпринимательские компетенции – это личные или деловые качества, навыки, владение которыми помогает успешно решать определённые бизнес-задачи и добиваться высоких результатов. Маркетологу необходимо обладать такими компетенциями, как: исследование и аналитика, стратегическое планирование, медиапланирование, бюджетирование, развитие коммуникативные навыки, креативность, знание психологии потребителя, выстраивание отношений внутри компании и самообучение» (И., студент очной формы обучения).

Помимо аргументации важности предпринимательских компетенций и их сути, ряд студентов в своих историях написали о возможностях развития описываемых компетенций в университете.

Респонденты отмечают, что учебные заведения проводят мероприятия, которые способствуют их развитию (например, конференции, деловые игры, стратегические сессии и др.). Так, например, одна из студенток пишет: «Преподаватели постоянно погружают нас в реальные производственные ситуации, для решения которых необходимо межличностное взаимодействие специалистов, обмен мнениями, принятие решений. Это

способствует формированию умений общаться, совместно принимать решений, ответственности за дело, за себя и за других» (Д., студентка очно-заочной магистратуры). Проблема в том, что не все студенты принимают активного участия в подобных мероприятиях: «студенты не верят в себя, боятся сделать что-то не так или не чувствуют необходимой поддержки и помощи» (А., студентка 2-го курса очной формы бакалавриата), поэтому не используют те возможности, которые даёт вуз. Студенты в своих нарративных эссе пишут и о том, что можно усилить в реализации задач высшего образования для развития предпринимательских компетенций. В том числе: добавить в программу обучения дисциплины по выбору «Предпринимательство»; проводить тренинги развития предпринимательских компетенций; усилить участие предпринимателей в процессе подготовки специалистов; проводить экскурсии в организации; организовывать участие в проектной деятельности. Приведём несколько выдержек:

«Возможно, при обучении для формирования предпринимательских компетенций включить следующие формы: использование в обучение компьютерных образовательных симуляторов; обучающие тренинги («Развитие лидерских и организаторских качеств», «Креативный бизнес: навыки творческого мышления», «Правильный старт» и т. п.); бизнес-тренинги с успешными предпринимателями региона; включение студентов (магистрантов) в разработку реальных бизнес-проектов» (Д., студентка 1-го курса очно-заочной магистратуры направления «Управление персоналом»);

«Возможно ввести в учебный план дисциплину по предпринимательскому праву и приглашать студентов на конференции по данной тематике, приглашать успешных предпринимателей, а также проводить экскурсии в организации» (М., студентка 3-го курса заочной формы);

«Преподаватель должен обладать предпринимательскими компетенциями, вла-

деть множеством приёмов и методов обучения, умело их комбинировать, быть нацеленным на людей (студентов), быть небезразличным и ответственным. Это ключевое» (М., студентка очно-заочной магистратуры).

Обсуждение и выводы

Развитие предпринимательских компетенций и формирование намерений участвовать в бизнес-инициативах студентов университетов является интересным для науки и практики вопросом, связанным с повышением экономических показателей роста регионов и стран [2; 3; 27]. Внедрение в непрофильные программы высшего образования курсов и отдельных дисциплин, связанных с развитием предпринимательских компетенций и мышления отмечаются в качестве одного из предикторов экономического и социального благополучия в странах [1; 9; 6]. Данный факт актуализирует важность исследования мотивации студентов непрофильных направлений подготовки к развитию данных компетенций и проведению дальнейших изысканий возможностей удовлетворения выявленных мотивов.

Согласно результатам исследования форма обучения в университете оказывает влияние на уровень развития предпринимательских компетенций студентов. У студентов заочной и очно-заочной формы уровень развития оцениваемой в работе группы компетенций значительно выше, нежели у студентов очной формы (минимальная разница в оценке 6 баллов, максимальный разрыв медианных значений оценок компетенций студентов очной и очно-заочной формы ОмГУ составил 36 баллов). Полученные результаты подтверждены применением дисперсионного однофакторного анализа, который позволил сделать вывод о несправедливости нулевой гипотезы о равенстве математических ожиданий по подгруппам студентов различных форм обучения и данные критических точек F-распределения Фишера-Снедекора, показавших значимые различия средних, полученных в подгруппах оценок.

Таким образом, была подтверждена первая, обозначенная в начале, гипотеза о зависимости результатов оценки предпринимательских компетенций респондентов от формы обучения.

Слабыми и менее устойчивыми факторами, влияющими на уровень оценок предпринимательских компетенций студентов различных форм обучения, является возраст и курс обучения. Проведённый анализ влияния данных факторов с применением коэффициента попарной корреляции Пирсона (R) показал отсутствие статистически значимых различий признаков, а значит и их взаимосвязи с уровнем развития предпринимательских компетенций респондентов, что опровергает сформулированное нами предположение о влиянии возраста и курса обучения на уровень развития предпринимательских компетенций студентов.

Напротив, гипотеза о влиянии намерений студентов заниматься в будущем предпринимательской деятельностью на уровень развития их предпринимательских компетенций нашла в рамках проведённой нами работы подтверждение. Полученные данные показали наличие положительной связи между наличием осознанного намерения проявить бизнес-инициативу и средним уровнем оценок развития предпринимательских компетенций студентов. С ростом значений фактора «намерения» студентов балл оценок развития предпринимательских компетенций увеличивается в среднем на 3,5%, исключения составили средние ответы респондентов, имеющих опыт ведения бизнеса. Результаты исследования по обозначенному предположению соотносятся с итогами ряда других исследований [17; 28; 29]. Результаты позволяют предположить, что наличие намерений позитивно сказывается на мотивации и осознанном развитии необходимых для ведения бизнеса компетенций и, наоборот, наличие знаний и навыков в области предпринимательства оказывает решающую роль при формировании намерения реализовать себя в этой сфере.

Соглашаясь с итогами более ранних работ учёных по выделенному вопросу, можно сделать вывод, что в процессе получения высшего непрофильного для предпринимателя образования, у студентов может существовать возможность развития предпринимательских компетенций [1; 19; 30].

Для подтверждения четвёртой гипотезы и ответа на 3-й исследовательский вопрос авторами был применён метод написания нарративных эссе, в котором приняли участие 56 студентов из числа заполнивших опросник. Качественный анализ историй позволил подтвердить предположение о том, что студенты непрофильных направлений подготовки считают формирование предпринимательских компетенций в вузе важным условием личной конкурентоспособности на рынке труда. Так, 85% опрошенных считают, что развитие изучаемых нами компетенций помогает специалисту их направления подготовки достичь успеха.

Итоги данного исследования показывают, что уровень предпринимательской активности региона не имеет прямой связи с развитием соответствующей группы компетенций студентов и выпускников университетов. Данный фактор требует более глубокого исследования для его подтверждения или опровержения на большей региональной выборке респондентов. Ориентируясь на выводы существующих исследований, можно предположить, что одним из главных факторов разницы высоких показателей развития компетенций студентов с более скромными показателями предпринимательской активности в Омске является существующая бизнес-среда [31].

Помимо этого, в целях дальнейшего исследования, авторы считают важным заложить уточнение региональных особенностей вопроса корреляции целенаправленной деятельности по формированию предпринимательских намерений в университете и достижения положительных результатов не только с точки зрения бизнеса, развития региона и страны, но и обеспечения конкурентоспособности и высоких показателей

социальной защищённости молодого поколения, что неоднократно подтверждалось в международных исследованиях [2; 5].

Опираясь на полученные данные качественного анализа нарративных эссе, важно в будущих изысканиях глубже изучить существующие и потенциальные возможности развития предпринимательских компетенций студентов непрофильных направлений подготовки в университете. В настоящее время система развития предпринимательских компетенций студентов непрофильных направлений подготовки отсутствует, как отмечали участники в нарративных эссе, есть отдельные преподаватели и курсы, которые создают условия для развития тех или иных предпринимательских компетенций, не более того. В качестве примера программ, способствующих развитию предпринимательских компетенций студентов, можно привести опыт ОмГУ, где с 2022 г. реализуется программа «Капитаны», цель которой «создание нового поколения предпринимателей, способных пополнить интеллектуальную и бизнес-элиту страны, готовых создавать большие истории, управлять корпорациями, вести прибыльные бизнес-проекты, работающие на благо России»⁸. Авторы считают, что для масштабирования возможностей развития предпринимательских компетенций студентов различных форм обучения необходимо обновление основных образовательных программ высшего образования, связанное с увеличением внимания к развитию в течение всего учебного процесса спектра предпринимательских компетенций и поиском практической возможности реализации бизнес-инициатив во время подготовки студентов.

Ожидается, что результаты проведённого исследования внесут вклад в дискуссию о важности всесторонней подготовки студентов высшей школы в соответствии с потребностями рынка труда и целями устойчивого

⁸ Образовательная программа «Капитаны». URL: <https://xn--80aakriqfbn5ao8g.xn--plai/projects/kapitany/> (дата обращения 09.11.2022)

государственного развития, в том числе в русле развития компетенций в области предпринимательства.

Литература

1. Wang S.M., Yueb H.P., Wen P.C. How the new type of entrepreneurship education complements the traditional one in developing entrepreneurial competencies and intention // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article no. 2048. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02048
2. Hwang W.S., Choi H., Shin J. A mediating role of innovation capability between entrepreneurial competencies and competitive advantage // *Technology Analysis & Strategic Management*. 2020. Vol. 32. No. 1. P. 1–14. DOI: 10.1080/09537325.2019.1632430
3. Jones P., Klapper R., Ratten V., Fayolle A. Emerging themes in entrepreneurial behaviours, identities and contexts // *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*. 2018. Vol. 19. No. 4. P. 233–236. DOI: 10.1177/1465750318772811
4. Inyang B.J., Enuoh R.O. Entrepreneurial competencies: The missing links to successful entrepreneurship in Nigeria // *International Business Research*. 2009. Vol. 2. No. 2. P. 62–71. DOI: 10.5539/ibr.v2n2p62
5. Ataei P., Karimi H., Ghadermarzi H., Norouzi A. A conceptual model of entrepreneurial competencies and their impacts on rural youth's intention to launch SMEs // *Journal of Rural Studies*. 2020. Vol. 75. P. 185–195. DOI: 10.1016/j.jrurstud.2020.01.023
6. González Moreno Á., López Muñoz L., Pérez Morote R. The role of higher education in development of entrepreneurial competencies: Some insights from Castilla-La Mancha university in Spain // *Administrative Sciences*. 2019. Vol. 9. No. 1. Article no. 16. DOI: 10.3390/admsci9010016
7. Kruger S., Steyn A.A. Enhancing technology transfer through entrepreneurial development: practices from innovation spaces // *The Journal of Technology Transfer*. 2020. Vol. 45. P. 1655–1689. DOI: 10.1007/s10961-019-09769-2
8. Solesvik M. Entrepreneurial competencies and intentions: The role of higher education // *Forum Scientiae Oeconomia*. 2019. No. 7. P. 9–23. DOI: 10.23762/FSO_VOL7_NO1_1
9. Пеша А.В., Шавровская М.Н., Каха З. Развитие предпринимательских компетенций студентов бакалавриата России и Чехии: гендерный аспект // *Образование и наука*. 2022. № 24 (1). С. 101–134. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-101-134
10. Amarakoon U., Weerawardena J., Verreynne M. L., & Teicher J. Entrepreneurial behaviour: a new perspective on the role of the HR professional // *Personnel Review*. 2019. Vol. 48. No. 7. P. 1809–1829. DOI: 10.1108/PR-03-2018-0087
11. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы: докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. / Н. К. Емелина, К. В. Рожкова, С. Ю. Рошин, С. А. Солнцев, П. В. Травкин; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2022. 160 с. ISBN 978-5-7598-2652-1 (в обл.), ISBN 978-5-7598-2462-6 (e-book).
12. Варшавская Е.Я. Заочное высшее образование в России: экономико-статистический анализ // *Вопросы статистики*. 2018. Т. 25. № 7. С. 31–39. EDN UYXMG.
13. Gu D., Chen J., Pu W. Online course quality maturity model based on evening university and correspondence education (OCQMM), 2011 IEEE 3rd International Conference on Communication Software and Networks, 2011. P. 5–9, DOI: 10.1109/ICCSN.2011.6013763
14. Чередищенко Г.А., Вознесенская Е.Д., Кузнецов И.С. Заочник высшей школы: социальное поведение в сфере образования и на рынке труда. М.: Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук, 2020. 173 с. EDN ННРОПВ.
15. Pesba A., Shavrovskaya M., Caba Z. Comparative Analysis of the Level of Development of Entrepreneurial Competencies among Students in Russia and the Czech Republic. SHS Web of Conferences 90(1):02007. International Conference on Entrepreneurial Competencies in a Changing World (ECCW 2020). 2021. DOI: 10.1051/shsconf/20219002007
16. Chang J.-C., Hsiao Y.-D., Chen S.-C., Tsung-Ta Y. Core entrepreneurial competencies of students in departments of electrical engineering and computer sciences (EECS) in universities. // *Education + Training*. 2018. Vol. 60. No. 7/8. P. 857–872. DOI: 10.1108/ET-10-2016-0160
17. Zdolsek Draksler T., Sirec K. The Study of Entrepreneurial Intentions and Entrepreneurial Competencies of Business vs. Non-Business Stu-

- dents // Journal of Competitiveness. 2021. Vol. 13. No. 2. P. 171–188. DOI: 10.7441/joc.2021.02.10
18. Ferreras-García R., Sales-Zaguirre J., Serradell-López E. Developing entrepreneurial competencies in higher education: A structural model approach // Education + Training. 2021. Vol. 63. No. 5. P. 720–743. DOI: 10.1108/ET-09-2020-0257
 19. Таланов С.А. Предпринимательство в жизненных планах студентов вузов: гендерные различия // Женщина в российском обществе. 2019. № 1. С. 52–63. DOI: 10.21064/WinRS.2019.1.5
 20. Tekin M., Baş D., Geçkil T., Koymuncuoğlu Ö. Entrepreneurial Competences of University Students in the Digital Age: A Scale Development Study. In: Durakbasa, N., Gençyılmaz, M. (eds) Proceedings of the International Symposium for Production Research 2019. ISPR 2019. Lecture Notes in Mechanical Engineering. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-31343-2_52
 21. Barba-Sánchez V., Atienza-Sabuquillo C. Entrepreneurial intention among engineering students: The role of entrepreneurship education // European Research on Management and Business Economics. 2018. Vol. 24. No. 1. P. 53–61. DOI: 10.1016/J.IEDEEN.2017.04.001
 22. McClelland D.C. Testing for competence rather than for” intelligence // American Psychologist. 1973. Vol. 28. No. 1. Article no. 1. DOI: 10.1037/h0034092
 23. Boyatzis R., Boyatzis R.E. Competencies in the 21st century // Journal of Management Development. 2008. Vol. 27. No. 1. P. 5–12. DOI: 10.1108/02621710810840730
 24. Спенсер-мл. А.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. Пер. с англ. М.: HIPPO, 2005. 384 с. ISBN 5-98293-066-0 (рус.) ISBN 0-471-54809-x (англ.).
 25. Vascigaluro M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN. [Internet]. 2016; [cited 2020 Dec 16]. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/>eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework (дата обращения 09.11.2022).
 26. Way S. F., Morgan A. C., Larremore D. B., Clauset A. Productivity, prominence, and the effects of academic environment // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2019. Vol. 116. No. 22. P. 10729–10733. DOI: 10.1073/pnas.1817431116
 27. Chatterjee N., Das N., Srivastava N.K. A structural model assessing key factors affecting women’s entrepreneurial success: Evidence from India // Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies. 2018. Vol. 17. No. 1. P. 226–237. DOI: 10.1177/0972150915610729
 28. Wasilczuk J., Chukbray N., Karyy O., Halkiv L. Entrepreneurial competencies and intentions among students of technical universities // Problems and Perspectives in Management. 2021. Vol. 19. P. 10–21. DOI: 10.21511/ppm.19(3).2021.02
 29. Šlogar H., Stanić N., Jerin K. Self-Assessment of Entrepreneurial Competencies of Students of Higher Education // Zbornik Veleučilišta u Rijeci. 2021. Vol. 9. No. 1. P. 79–95. DOI: 10.31784/zvr.9.1.5
 30. Sánchez J. C. University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation // International Entrepreneurship and Management Journal. 2011. Vol. 7. No. 2. P. 239–254. DOI: 10.1007/s11365-010-0156-x
 31. Barazandeh M., Parvizian K., Alizadeh M. et al. Investigating the effect of entrepreneurial competencies on business performance among early stage entrepreneurs Global Entrepreneurship Monitor // J Glob Entrepr Res. 2015. Vol. 5. No. 18. DOI: 10.1186/s40497-015-0037-4

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07435.

Статья поступила в редакцию 19.11.2022

Принята к публикации 25.02.2023

Reference

1. Wang, S. M., Yueh, H. P., Wen, P. C. (2019). How the New Type of Entrepreneurship Education Complements the Traditional One in Developing Entrepreneurial Competencies and Intention. *Frontiers in psychology*. Vol. 10, article no. 2048, doi: 10.3389/fpsyg.2019.02048
2. Hwang, W.S., Choi, H., Shin, J. (2020). A Mediating Role of Innovation Capability Between Entrepreneurial Competencies and Competitive Advantage. *Technology Analysis & Strategic Management*. Vol. 32, no. 1, pp. 1-14, doi: 10.1080/09537325.2019.1632430

3. Jones, P., Klapper, R., Ratten, V., Fayolle, A. (2018). Emerging Themes in Entrepreneurial Behaviours, Identities and Contexts. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*. Vol. 19, no. 4, pp. 233-236, doi: 10.1177/1465750318772811
4. Inyang, B.J., Enuoh, R.O. (2009). Entrepreneurial Competencies: The Missing Links to Successful Entrepreneurship in Nigeria. *International Business Research*. Vol. 2, no. 2, pp. 62-71, doi: 10.5539/ibr.v2n2p62
5. Ataei, P., Karimi H., Ghadermarzi, H., Norouzi, A. (2020). A Conceptual Model of Entrepreneurial Competencies and Their Impacts on Rural Youth's Intention to Launch SMEs. *Journal of Rural Studies*. Vol. 75, pp. 185-195, doi: 10.1016/j.jrurstud.2020.01.023
6. González Moreno, Á., López Muñoz, L., Pérez Morote, R. (2019). The Role of Higher Education in Development of Entrepreneurial Competencies: Some Insights from Castilla-La Mancha University in Spain. *Administrative Sciences*. Vol. 9, no. 1, article no. 16, doi: 10.3390/admsci9010016
7. Kruger, S., Steyn, A.A. (2020). Enhancing Technology Transfer Through Entrepreneurial Development: Practices from Innovation Spaces. *The Journal of Technology Transfer*. Vol. 45, pp. 1655-1689, doi: 10.1007/s10961-019-09769-2
8. Solesvik, M. (2019). Entrepreneurial Competencies and Intentions: The Role of Higher Education. *Forum Scientiae Oeconomia*. Vol. 7, pp. 9-23, doi: 10.23762/FSO_VOL7_NO1_1
9. Pesha, A.V., Shavrovskaya, M.N., Caha, Z. (2022). Development of Entrepreneurial Competencies of Russian and Czech Undergraduate Students: Gender Aspect. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 24, no. 1, pp. 101-134., doi: 10.17853/1994-5639-2022-1-101-134 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Amarakoon, U., Weerawardena, J., Verreyne, M.L., Teicher, J. (2019). Entrepreneurial Behaviour: A New Perspective on the Role of the HR Professional. *Persomel Review*. Vol. 48, no. 7, pp. 1809-1829, doi: 10.1108/PR-03-2018-0087
11. Emelina, N.K., Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2022). *Graduates of Higher Education in the Russian Labor Market: Trends and Challenges*. Moscow, Higher School of Economics, 160 p. ISBN 978-5-7598-2652-1. ISBN 978-5-7598-2462-6 (e-book). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Varshavskaya, E. Ya. (2018). Part-time Higher Education in Russia: Economic and Statistical Analysis. *Voprosy statistiki = Questions of Statistics*. Vol. 25, no. 7, pp. 31-39, Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35572473> (accessed 09.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Gu, D., Chen, J., Pu, W. (2011). Online Course Quality Maturity Model Based on Evening University and Correspondence Education (OCQMM), *2011 IEEE 3rd International Conference on Communication Software and Networks*, pp. 5-9, doi: 10.1109/ICCSN.2011.6013763
14. Cherednichenko, G.A., Voznesenskaya, E.D., Kuznetsov, I.S. (2020). *Part-time Student of Higher School: Social Behavior in Education and in the Labor Market*. Moscow, Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, 173 p. ISBN 978-5-89697-338-6. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44290897> (accessed 09.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Pesha, A., Shavrovskaya, M., Caha, Z. (2021). Comparative Analysis of the Level of Development of Entrepreneurial Competencies among Students in Russia and the Czech Republic. *SHS Web of Conferences 90(1):02007. International Conference on Entrepreneurial Competencies in a Changing World (ECCW 2020)*, doi: 10.1051/shsconf/20219002007
16. Chang, J.-C., Hsiao, Y.-D., Chen, S.-C. Tsung-Ta, Y. (2018). Core Entrepreneurial Competencies of Students in Departments of Electrical Engineering and Computer Sciences (EECS) in Universities. *Education + Training*. Vol. 60, no. 7/8, pp. 857-872, doi: 10.1108/ET-10-2016-0160.
17. Zdolsek Draksler, T., Sirec, K. (2021). The Study of Entrepreneurial Intentions and Entrepreneurial Competencies of Business vs. Non-Business Students. *Journal of Competitiveness*. Vol. 13, no. 2, pp. 171-188, doi: 10.7441/joc.2021.02.10

18. Ferreras-Garcia, R., Sales-Zaguirre, J., Serradell-Lypez, E. (2021). Developing Entrepreneurial Competencies in Higher Education: A Structural Model Approach. *Education + Training*. Vol. 63, no. 5, pp. 720-743, doi: 10.1108/ET-09-2020-0257
19. Talanov, S.L., Hajibabaeva, A.A. (2019). Entrepreneurship in the Life Plans of University Students: Gender Differences. *Zbenschchina v rossijskom obschestve = Woman in Russian Society*. No. 1, pp. 52-63, doi: 10.21064/WinRS.2019.1.5 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Tekin, M., Baş, D., Geçkil, T., Koyuncuoğlu, Ö. (2019). Entrepreneurial Competences of University Students in the Digital Age: A Scale Development Study. In: Durakbasa, N., Gençylmaz, M. (eds) *Proceedings of the International Symposium for Production Research 2019*. ISPR 2019. Lecture Notes in Mechanical Engineering. Springer, Cham, doi: 10.1007/978-3-030-31343-2_52
21. Barba-Sánchez, V., Atienza-Sahuquillo, C. (2018). Entrepreneurial Intention among Engineering Students: The Role of Entrepreneurship Education. *European Research on Management and Business Economics*. Vol. 24, no. 1, pp. 53-61, doi: 10.1016/j.iemeen.2017.04.001
22. McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist*. Vol. 28, no. 1, article no. 1, doi: 10.1037/h0034092
23. Boyatzis, R., Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st Century. *Journal of management development*. Vol. 27, no. 1, pp. 5-12, doi: 10.1108/02621710810840730
24. Spencer Jr., L.M., Spencer, S.M. (2005). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Translated from English. Moscow. HIPPO. 384 p. (In Russ.).
25. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN. [Internet]. Available at: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework> (accessed 09.11.2022).
26. Way S.F., Morgan A. C., Larremore D. B., Clauset A. (2019). Productivity, Prominence, and the Effects of Academic Environment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 116, no. 22, pp. 10729-10733, doi: 10.1073/pnas.1817431116
27. Chatterjee, N., Das, N., Srivastava, N.K. (2018). A Structural Model Assessing Key factors Affecting Women's Entrepreneurial Success: Evidence from India. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*. Vol. 17, no. 1, pp. 226-237, doi: 10.1177/0972150915610729
28. Wasilczuk, J., Chukhray, N., Karyy, O., Halkiv, L. (2021). Entrepreneurial Competencies and Intentions among Students of Technical Universities. *Problems and Perspectives in Management*. Vol. 19, pp. 10-21, doi: 10.21511/ppm.19(3).2021.02
29. Šlogar, H., Stanić, N., Jerin, K. (2021). Self-Assessment of Entrepreneurial Competencies of Students of Higher Education. *Zbornik Veleučilišta u Rijeci*. Vol. 9, no. 1, pp. 79-95, doi: 10.31784/zvr.9.1.5
30. Sánchez, J.C. (2011). University Training for Entrepreneurial Competencies: Its Impact on Intention of Venture Creation. *International entrepreneurship and management journal*. Vol. 7, no. 2, pp. 239-254, doi: 10.1007/s11365-010-0156-x
31. Barazandeh, M., Parvizian, K., Alizadeh, M. et al. (2015). Investigating the Effect of Entrepreneurial Competencies on Business Performance among Early Stage Entrepreneurs Global Entrepreneurship Monitor. *J Glob Entrepr Res*. Vol. 5, no. 18, doi: 10.1186/s40497-015-0037-4

Acknowledgement. The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07435.

*The paper was submitted 19.11.2022
Accepted for publication 25.02.2023*

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION

Высшее образование в России

Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia

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

<http://vovr.elpub.ru>

Bibliometric Review of Research on International Students in Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-153-166

Gabriel Agbesi Atsyor – PhD Student, Department of Sociology, ORCID: 0000-0003-2014-6472, gatsyor@gmail.com

National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia

Address: 16 Soyuza Pechatnikov Street, St Petersburg, 190121

Abstract. Russia is the sixth most attractive host country for international students, and this has translated into increased publications on international students in Russia. These studies have focused on the issues of Russian higher education internationalization, foreign student mobility, and acculturation challenges of international students. This paper seeks to highlight the knowledge base of international student research in Russia. Specifically, this paper represents a bibliometric review of indexed Scopus data to establish the seminal authors and current foci of research on international students in Russia. The findings indicate a present exponential growth in publications from 2015 in contrast to the slow start from 1999. The findings also demonstrate that the leading authors, with 59% of the sampled Scopus indexed articles, are affiliated with government-sponsored higher education institutions. The findings also established the most cited sources in the related literature and the current themes of research on international students in Russia. The implication of the research and limitations of the study were discussed. The directives for future research were proffered.

Keywords: international students, Russia, internationalization of higher education, international student mobility, and bibliometric review.

Cite as: Atsyor, G.A. (2023). Bibliometric Review of Research on International Students in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 153-166. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-153-166

Библиометрический обзор исследований об иностранных студентах в России

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-153-166

Атсьор Габриэл Агбеси – аспирант Департамента социологии, ORCID: 0000-0003-2014-6472, gatsyor@gmail.com

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Атсьор Г.А., 2023.



Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, Россия

Address: Санкт-Петербург, 190121, ул. Союза Печатников, 16

***Аннотация.** Россия занимает шестое место среди стран, наиболее привлекательных для иностранных студентов, и это привело к увеличению числа публикаций, посвящённых иностранным студентам в России. Эти исследования посвящены вопросам интернационализации российского высшего образования, мобильности иностранных студентов и проблемам аккультурации иностранных студентов. Цель данной работы – выявить базу знаний в области исследований иностранных студентов в России. В частности, данная работа представляет собой библиометрический обзор индексированных данных Scopus для определения основных авторов и текущих направлений исследований иностранных студентов в России. Результаты показывают экспоненциальный рост числа публикаций с 2015 г. по сравнению с медленным началом с 1999 г. Результаты также показывают, что ведущие авторы 59 % статей, проиндексированных в Scopus, связаны с государственными высшими учебными заведениями. Результаты также позволили определить наиболее цитируемые источники в соответствующей литературе и актуальные темы исследований, посвящённых иностранным студентам в России. Обсуждались практическая ценность исследования и его ограничения. Были предложены рекомендации для будущих исследований.*

***Ключевые слова:** иностранные студенты, Россия, интернационализация высшего образования, международная студенческая мобильность, библиометрический обзор.*

***Для цитирования:** Атсийор Г.А. Библиометрический обзор исследований об иностранных студентах в России // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 153–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-153-166*

Introduction

International student migration is expressed as students moving in search of educational opportunities absent in their home countries [1; 2]. International students are recognized as a future highly skilled labor force with a significant role to play in the development discourse of both home (origin or sending) and host (destination) countries. Thus, governments in home countries set up scholarships for their citizens to pursue studies abroad and return home with the acquired knowledge and skills [3; 4]. Equally, governments in host countries have set up similar scholarship schemes, less stringent immigration policies, and initiatives to facilitate the integration of highly skilled international graduate students [1; 5; 6].

The UNESCO Institute for Statistics (UIS) 2022 data indicates that the top five host countries for international students are the United

States of America, the United Kingdom, Australia, Germany, and Canada, with 15%, 8.7%, 7.2%, 5.8%, and 5.1% of the share of the global number of international students, respectively¹. The other attractive destinations for international students are Russia (4.4%), France (4.0%), China (3.5%), Japan (3.2%) and Turkey (2.9%). Similarly, the UIS 2022 data indicates that the largest group of international students were students from China, representing 17.1% of the total number of international students studying abroad. The other sending countries and their respective share of international students are India (8.1%), Vietnam (2.1%), Germany (1.9%), the USA (1.7%), France (1.7%), the Republic of Korea (1.6%), Nepal (1.5%), Kazakhstan (1.4%) and Brazil (1.4%).

¹ Global Flow of Tertiary-Level Students. (2022). UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (accessed 27.09.2022).

In the last two decades, the number of international students enrolled in tertiary education has risen steeply from 2 million in 1998 to 5.3 million in 2017, and this is expected to reach 7.2 million by 2025^{2,3}. The increasing statistics of international students have stirred research on the factors influencing students' mobility as well as their experiences in the new host countries. These studies advance that international students are influenced by push and pull factors such as the perceived importance of a foreign degree over a local one, intention to migrate after graduation, the reputation of the country, quality of the host institution, scholarships, recommendations of friends and family [7–9]. Equally, international students deal with issues of culture shock, discrimination, communication/language difficulties, educational system differences, financial hardships, lack of appropriate housing, isolation and loneliness, homesickness, and loss of established support and social networks with detrimental effects on their academic performances and general wellbeing [10–13].

International education was prominent during the Soviet era (1949–91) as an approximated 500,000 international students from 150 countries studied in the Union of Soviet Socialist Republics (USSR) under intergovernmental agreements [14]. The paper [15] observes that at the height of the Soviet era, the USSR was the third most attractive host country for international students, behind the USA and France. The authors advance that at the start of the Soviet era (1950) about 5900 foreign students were enrolled in in-

stitutions of higher education in the USSR, however by 1990, an estimated 126,500 international students were enrolled annually. The rise in enrollment is attributable to the significant financial aid provided by the Soviet government to foreign students, namely those from Eastern European countries and the emerging countries of Africa, Asia, and Latin America [14; 15]. The collapse of the USSR saw a rapid decline in international student enrollment [16].

Post-Soviet Russia recognizes international student enrollment as a means to further Russia's long-term economic and political interests [17]. As such, the goal of internationalizing Russia's higher educational system has been driven by the Russian government. This push for internationalization has seen Russia's participation in the Bologna process in 2003 as means to enhance the presence of Russian universities globally and the introduction of the 2012 Russian education policy to boost international student enrollment [18]. The educational policy detailed with five key measures to improve enrolment: (1) increase cooperation in implementation of educational and scientific programs with international and foreign organizations; (2) granting scholarships to students, teachers and researchers of Russian educational institutions; (3) joint research, joint innovative activities, fundamental and applied scientific research in the sphere of education; (4) participation in the network of implementation of education programs; (5) participation in international, scientific research and technical projects, congresses, symposiums, conferences, seminars and the organization of these activities with the bilateral and multilateral exchange of academic and scientific literature [18].

According to the UIS 2022 data, Russia is the sixth most attractive host country, with an approximated 290,000 international students enrolled in Russian higher education institutions. The largest percentage of international students are from the Commonwealth of Independent States (CIS) due to their shared cultural heritage with Russia. This includes students from Kazakhstan, who accounts for the highest share of international students, as well as students from Uzbekistan, Turkmenistan,

² Bohm, A., Davis, D., Meares, D., & Pearce, D. (2002). Global student mobility 2025: Forecasts of the Global Demand for International Higher Education. IDP Education Australia. <https://www.foresightfordevelopment.org/sobipro/55/333-global-student-mobility-2025-forecasts-of-the-global-demand-for-international-higher-education> (accessed 27.09.2022).

³ O.E.C.D. (2019). "What is the profile of internationally mobile students?" In *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/17d19cd9-en/index.html?itemId=/content/component/17d19cd9-en> (accessed 27.09.2022).

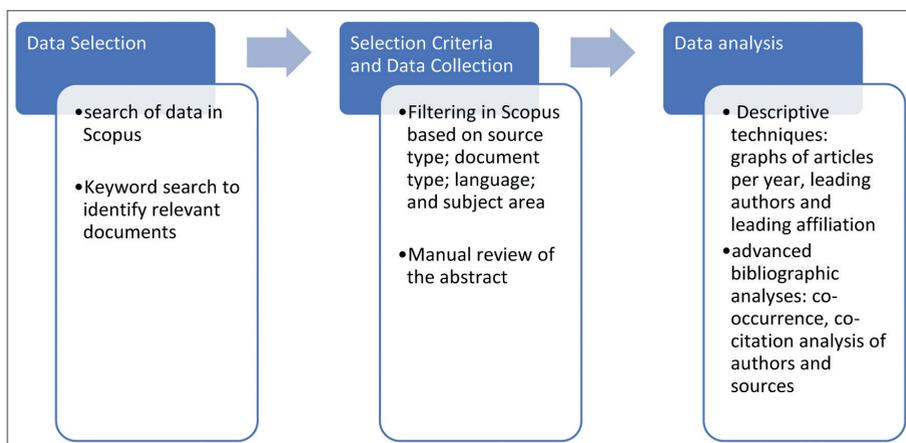


Fig. 1. Summary of methodology

and Tajikistan. Outside of the CIS countries, China and India students represent a significant share of the international students in Russia. Countries from Africa accounts for 4% of students whilst Europe, Northern America, Oceania, as well as Latin America, collectively account for 2% of the international students enrolled. The introduction of English as a language of instruction for degree programs is expected to improve the enrollment of students from English-speaking countries [19].

The present growth in international students' enrollment has translated into increased literature on international students in Russia to highlight the internationalization [14–18; 20; 21]; mobility [9; 22–24]; challenges and coping strategies [25–28]. These existing studies have contributed to the growing research of international students in Russia and have informed of current internationalization strategies and initiatives of the Russian government as well as institutions of higher education. Given the increased research on international students in Russia, it is necessary to take stock of the current knowledge base. This paper addresses this call with a bibliometric review of research on international students in Russia to inform future research and efforts to increase the enrollment of international students.

Methods

In this paper, the author uses bibliometric analysis to review the existing research on

international students in Russia. The following research questions guide this review:

RQ1. What is the growing trend of international student (IS) research in Russia?

RQ2. Who are the leading authors in IS research in Russia?

RQ3. Who are the leading institutions/affiliations in IS research in Russia?

RQ4. What are the most cited sources in IS research in Russia?

RQ5. Who are the most cited authors in IS research in Russia?

RQ6. What are the keywords in IS research in Russia?

Bibliometric analyses are quantitative techniques used to analyze existing studies to establish a research field's conceptual and intellectual structures. The technique has been employed to explore the trends and themes of research in numerous scientific fields [29]. The technique has been equally utilized to review the existing themes of research on international students [30–33]. Based on the methodologies of the aforementioned studies, the author adopted a 3-step process: 1) search and selection of data, 2) definition of selection criteria and data collection, 3) data analysis. This is summarized in figure 1.

Data Selection. The author sourced data for the bibliometric analysis from the Scopus

Table 1

Keywords applied in Scopus

Keywords	Documents (n)
Initial search	
TITLE-ABS-KEY ((("international student*" OR "foreign student*" AND "Russia*" OR "Russian universities*")))	481
Selection – inclusion and exclusion	
1st Stage	
TITLE-ABS-KEY ((("international student*" OR "foreign student*" AND "Russia*" OR "Russian universities*"))) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE , "j"))	353
2nd Stage	
TITLE-ABS-KEY ((("international student*" OR "foreign student*" AND "Russia*" OR "Russian universities*"))) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE , "j")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Russian"))	343
Final search	
TITLE-ABS-KEY ((("international student*" OR "foreign student*" AND "Russia*" OR "Russian universities*"))) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE , "j")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Russian")) AND (EXCLUDE (SUBJAREA , "PHAR") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BIOC") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENER") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CHEM") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "IMMU") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "NURS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHYS"))	328

database, because it offered a comprehensive database of indexed articles with options to refine the search parameters. The keyword search approach was utilized to obtain relevant publications on research on international student mobility in Russia. The initial keyword combination for the search accounted for the different possible definitions of international students (foreign or overseas students). With the study limited to Russia, the keywords are Russia and Russian Universities. The asterisk (*) was included in the search parameters to account for the different iterations in the wording of the keywords in the documents. The initial keyword search resulted in 481 documents.

Selection Criteria and Data Collection.

At this stage, the author refined the keyword search with a series of inclusion and exclusion criteria to realize the final dataset for analysis. The selection process was conducted in Scopus and involved using the database’s filtering function for the fields on source type, document type, language, and subject area. For the source

and document type, the selection of documents was limited to peer-reviewed journal articles as such conference papers, book chapters, reviews, and books, among others, were excluded, resulting in a sample of 353 documents. The study focused on peer-reviewed journals because they reflect the contributions of academics to the field and are rooted in rigorous methodology.

Also, the author applied the language filter in Scopus to further refine the dataset. I limited the language of the articles to English and Russian, resulting in a sample of 343 documents. The final filtering process focused on the subject area of the journal articles. The excluded subject areas include pharmacology, toxicology, and pharmaceuticals; biochemistry, genetics, and molecular biology; energy; chemistry; immunology and microbiology; nursing; physics and astronomy. This exclusion resulted in a sample of 328 documents. Table 1 summarizes the results of the keyword search. The abstracts of the 328 individual documents were reviewed to identify studies with irrelevant research focuses (e.g., international

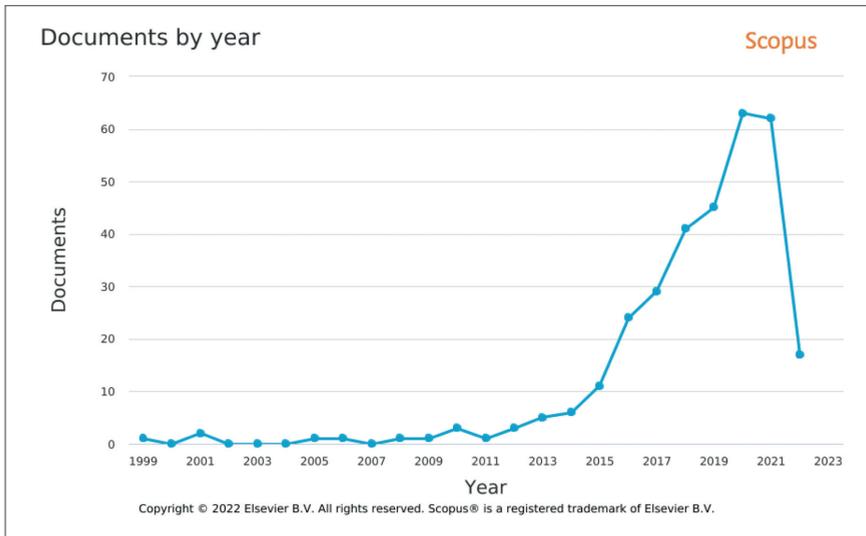


Fig. 2. Volume of publications on IS research in Russia (1999–2022)

assessments and mobility of Russian students, among others). The review led to the removal of 31 documents resulting in a sample of 297 documents. This metadata of 297 documents with abstracts and bibliographic data was downloaded in excel CSV format for data analysis.

Data Analysis. The collected data were treated to data cleaning procedures before analysis was conducted. This involved creating thesaurus files to merge the different iterations in the names of authors, sources as well as combine similar keywords (for instance, keywords in single form were merged with their plural versions). The author utilized both descriptive and advanced bibliometric analytical tools in analyzing the dataset. The descriptive analysis, conducted within the Scopus metrics, involved productivity measures of the documents and was used to answer research questions 1 to 3. The advanced bibliometric analyses include co-citation analysis of sources and authors and keyword co-occurrence analysis. The analysis was conducted in VOS viewer bibliometric software, and the results were presented in graphs.

Findings

The growth trend of IS research in Russia.

The first research question sought to explore

the growing trend of publications on related literature on international student research in Russia. From figure 2, it can be observed that from 1999 to 2014, the volume of publications on international students in Russia was limited as the volume remained steady within a single-digit number. From that period, there has been a considerable increase in the volume of publications as the numbers have reached double-digits. The results indicate that from 2015 to 2020 (at the time of data collection), the number of publications has gradually increased, reaching a record high of 63 publications in 2020. It must be reiterated the number of publications (273) from the period (2015 to 2022) is significantly greater than the number of published articles (24) in the earlier period. This suggests that presently there is an increased interest in research on international students in Russia.

The leading authors in IS research in Russia. The second research question explored the active researchers in the field of international student research in Russia. Figure 3 details the top ten authors who have published or contributed to articles on related literature on international students in Russia. These authors: *Irina A. Novikova; Sergey Ryazantsev; Marina A. Bragina; Tatiana Khavenson; Alexey*

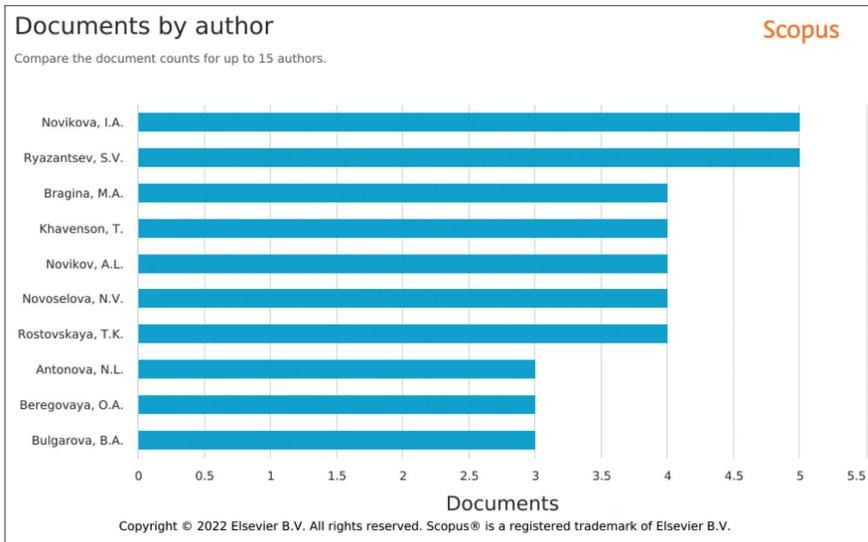


Fig. 3. Leading authors in International Students Research in Russia

Novikov; Natalia V. Novoselova; Tamara K. Rostovskaya; Natalya L. Antonova; Oksana Beregovaya; and Bella A. Bulgarova have collectively published or contributed to the publication of 39 articles in this field of study.

Though their individual contribution or publication within the field of study is within the single digits, their influence on research on international students in Russia cannot be understated. The results indicates that these authors are the most recent and active researchers within the field, and this confirms their positions as gatekeepers on research on international students in Russia.

The leading institutions/ affiliations in IS research in Russia. Related to the second research question, the third question sought to explore affiliations with the active number of publications in research on international students in Russia. An article with at least one author connected to the university is referred to as a publication from the affiliation. It can be observed that the leading affiliations in research on international students in Russia are the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University); Kazan Federal University; Higher School of Economics (HSE University); Financial University under the Government of

the Russian Federation; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Moscow State Institute of International Relations (MGIMO); Russian Academy of Sciences; Plekhanov Russian University of Economics; Saint Petersburg State University; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, with authors who have collectively published or contributed to the publication of 175 articles in the field. The results reflect reality as the SCIMAGO institution's rankings include a considerable proportion of the highlighted leading affiliations in its list of the top twenty research-oriented institutions of higher education in Russia.

The most cited sources in research on IS in Russia. The results of the co-citation of sources establish the most cited sources in the related literature on international student in Russia. Figure 5 illustrates the most cited sources in the related literature grouped into four clusters: representing the major themes categorizing the sources. The red cluster consists of sources focused on publishing articles concentrated on international student pedagogy: *European Journal of Contemporary Education*; *Vysshee Obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)*; *Integration of Education*; *Journal of*

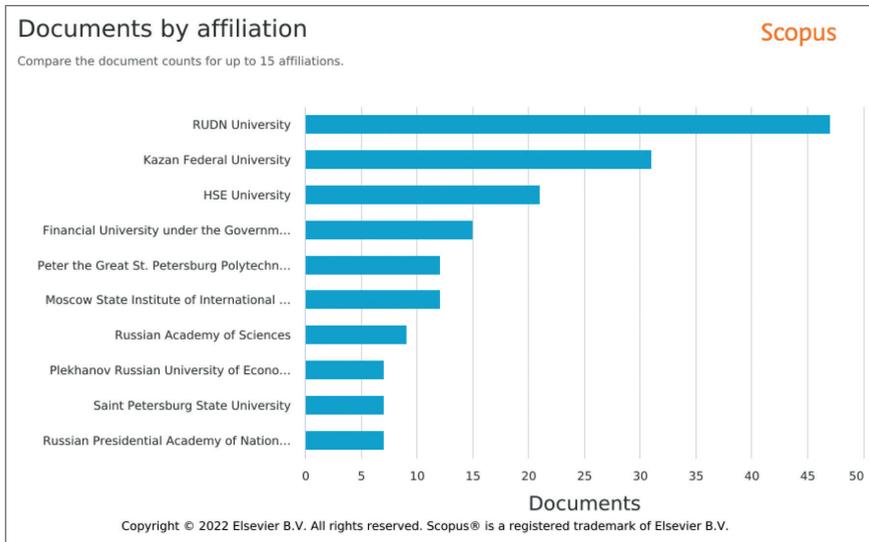


Fig. 4. Leading institutions in IS research in Russia

Social Studies Education Research; Pedagogy; Procedia – Social and Behavioral Sciences; Russian Language Abroad; and Xlinguae. The yellow cluster represents sources that publish articles on contemporary issues in international education: *International Higher Education*; and *International Journal of Educational Development*.

In addition, the green cluster consists of sources publishing articles focusing on the internationalization of higher education in Russia: higher education; *Journal of International Students*; *Journal of Marketing for Higher Education*; *Journal of Research in International Education*; *Journal of Studies in International Education*; and *Studies in Higher Education*. Finally, the blue cluster represents sources that publish journals related to the sociocultural adaptation and adjustment of international students. The journals in this cluster include the *International Journal of Intercultural Relations*; *Journal of Cross-Cultural Psychology*; *Journal of Personality and Social Psychology*; and *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*.

The most cited authors in research on IS in Russia. The fifth research question sought to establish the most cited authors in the related literature on international students in Russia.

The results of co-citation analysis of cited authors, illustrated in figure 6, shows five clusters of the most cited sources within the field. It is observed that the red cluster comprises of authors: *P.G. Altbach*; *A.L. Arefev*; *I.V. Arzbanova*; *M. Chankseliani*, *H. De Wit*; *J. Knight*; *J.J. Lee*; *S. Marginson*; *S.V. Ryazantsev*; and *F.E. Sheregi*. These authors have published articles focusing on internationalizations of higher education. The green cluster consists of scholars: *E.G. Azimov*; *G. Hofstede*; *O.E. Khukhlaev*; *V.G. Kostomarov*; *A.R. Masalimova*; *A.N. Shchukin*; and *I.V. Trotsuk* focusing on literature-related learning the Russian language and pedagogy. The blue cluster reflects literature on stress and consists of authors such as *J.W. Berry*, *S. Bochner*, *A. Furnham*, *S. Poyrazli* and *C. Ward*. The yellow cluster comprises of scholars such as *O.V. Maslova*, *A.I. Novikov* and *I.A. Novikova*. These authors concentrate on literature related to the sociocultural challenges and adaptation of international students. Finally, the relatively small purple cluster with scholars *E. Denisova-Schmidt* and *M.M. Lebedeva* reflect their focus on the internationalization of Russian Education.

The keywords in research on IS in Russia. The final research question sought to establish the trending themes in the related literature on

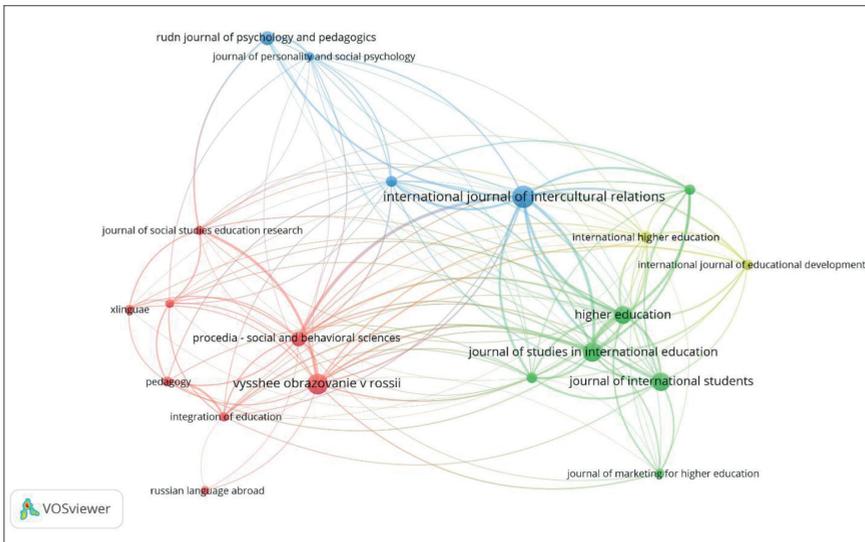


Fig. 5. Network map of the co-citation analysis of cited sources (532 sources, threshold of 15 sources, display 20 sources)

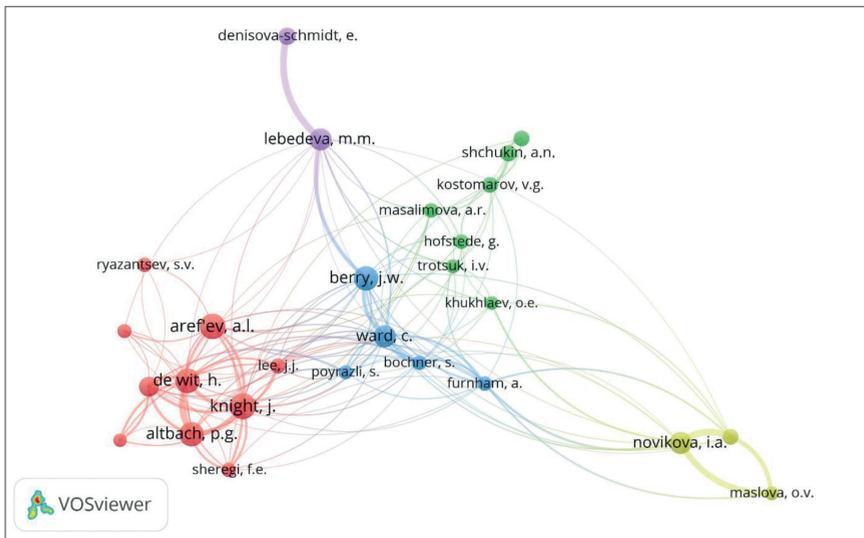


Fig. 6. Network map of the co-citation analysis of cited authors (10086 authors, threshold of 10 citations, display 27 authors)

international students in Russia. Figure 7 details the results of the co-occurrence analysis of keywords used in the articles in the data sample. The figure shows that the keywords are in four main clusters. The red cluster represents studies on the “coronavirus pandemic” within international student research. The most fre-

quently used keywords in this cluster are *China*, *COVID-19*, *distance learning*, *motivation*, *online learning*, and *Russian as a foreign language*. This strand of research focused on how the pandemic changed the pedagogical process as international students and higher education institutions struggled to accept the new reality.

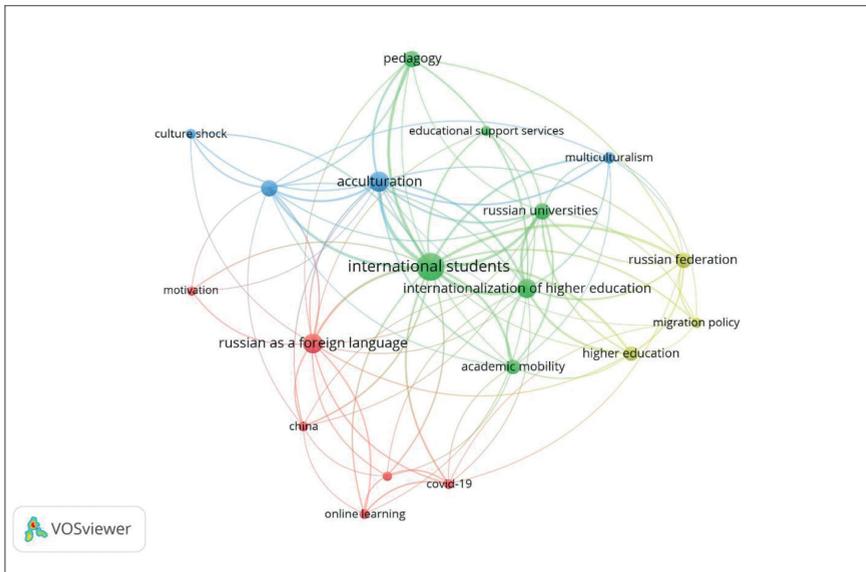


Fig. 7. Network map of the co-occurrence analysis of keywords (1239 keywords, threshold of 5 occurrences, display 19 keywords)

Similarly, the green cluster includes keywords such as *academic mobility*, *educational support service*, *international students*, *internationalization of higher education*, *pedagogy*, and *Russian universities*. The green cluster is centered around the theme ‘international students’ suggesting that this strand of research is focused on international student mobility specifically on the influencing factors in their decision to migrate to Russian Universities. The yellow cluster, closely related to the green cluster, represents research on internationalization of Russian higher education with keywords such as *Russian Federation*, *migration policy*, and *higher education*. This research explored themes and issues concerning the internationalization of higher education in Russia. Finally, the blue cluster represents the research on the “sociocultural adaption” of international students in Russia. The most frequent keywords used within a cluster are *acculturation*, *culture shock*, *intercultural communication competence*, and *multiculturalism*. This strand of research explored the challenges of international students in Russia.

Conclusion

Over the past few decades, there has been a significant increase in international students enrolled in tertiary education. This period has seen the movement of international students to traditional host countries such as the United States, the United Kingdom, and Australia in search of educational opportunities not available in their home countries [34; 35]. There has been a considerable increase in international student enrollment in non-traditional host countries such as Russia, China, and Japan [36]. Russia is currently the sixth most attractive host country for international students. This development has translated into research on international students in Russia focusing on issues of internationalization, mobility, experiences, and adaptation, among others. Interestingly, to my knowledge, no existing studies have attempted to review the status of research on international students in Russia. Thus, this study sought to fill this gap with a bibliometric analysis of data sourced from Scopus to highlight the overall picture of research on international students in Russia.

This study established the growth trend of the related literature on international students in

Russia. The study showed that of the 297 Scopus indexed journal articles, only 29 articles were published between the period of 1999 to 2014. However, from 2015 to 2022, there is an exponential growth in the number of publications, with 273 articles published within the period. This confirms the findings of the paper [30] in their review of research on international student mobility (ISM). The authors established that the trend of publications in international student mobility reflects steady growth in the early years till an exponential growth in publications after 2015. The exponential growth in research on international students is tied to the growing enrollment of international students in Russia. The increasing international student enrollment can be attributed to the Russian government's internationalization of higher education, highlighted in the 2012 Russian Education Policy [18]. Thus, the presence of international students resulted in a surge in publications. It is expected that the publications will continue to increase as scholars will explore developments within the field of international students in Russia.

Also, the study highlighted the leading authors in research on international students in Russia. The ten leading authors are individuals who have sole-authored or contributed to the publication of the related literature and, as such, can be considered gatekeepers in the field. These authors have contributed to the existing body of knowledge with publications addressing issues of mobility, internationalization, students' experiences as well as adjustments. It was observed that none of these authors have reached double-digits, as the highest is five publications by two authors. The low volume of publications per leading author gives credence to the position that research on international students in Russia is a growing field. The list of leading authors is dominated by Russian scholars indicating their growing interest in explaining the phenomenon and access to funding and data to conduct the studies. This finding confirms the result of [32], who advanced that most leading authors in research on international student mobility in Asia were of Asian descent.

Similarly, the research highlighted the leading affiliations in research on international students in Russia. These ten leading affiliations are mainly government-sponsored higher education institutions and are collectively affiliated with authors who have published 59 % of the articles in the indexed Scopus data. It must be reiterated that all of these institutions are based in the two major cities in Russia: Moscow and St. Petersburg, except Kazan Federal University. As such, Moscow and St. Petersburg are the most attractive options for international students; as such, provide ready samples for these scholars affiliated with the institutions to conduct their related studies. Also, it can be argued that these higher education institutions are research-driven, as evident in their position in SCIMAGO rankings. Thus, the institutions use the carrot (by providing the necessary financial or technical support), or stick (publications are a requirement for maintaining a tenure position) approaches to encourage the scholars to conduct research, which explains the number of publications.

Furthermore, the co-citation of sources established the most cited sources in the related literature on international students in Russia. The related literature was published in journals with diverse specializations encompassing education, social studies, linguistics, and other subjects. In addition, the articles were published in journals both in Russia and other countries, such as the United States and countries based in Europe. Generally, the journals were published in top-tier journals such as the *International Journal of Educational Development*, *Studies in Higher Education*, and *Journal of Personality and Social Psychology*, as well as lower sources such as *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, and *Integration of Education*. This suggests that this field of study attracts the attention of high performing as well as average scholars. The results of the co-citation analysis categorized the sources into four groups. These groups include research focused on: (1) international student pedagogy, (2) the internationalization of higher Education in Russia, (3) contemporary issues in international education, and (4) the sociocultural adaptation and

adjustment of international students. The categorized groups demonstrate the multidisciplinary nature of research on international students in Russia.

Related to identifying the most cited sources, the study highlighted the most cited authors in research on international students in Russia. The most cited authors were clustered into five groups. These groups are (1) internationalization of higher education, (2) pedagogy, (3) stress, (4) socio-cultural challenges and adaptation, and (5) internationalization of Russian education. It must be emphasized that the most cited authors consist of both established authors from Western countries and Russia, though dominated by the latter. The Western scholars include P.G. Altbach, H. De Wit, J. Knight, and C. Ward whilst the Russian scholars consisted of I.A. Novikova, A.L. Novikov, S.V. Ryazantsev and A.L. Arefev. These authors have produced body of knowledge that has significantly influenced research on international students in Russia and continue to define future research in this field of study.

Finally, the research established the topical foci of existing research on international students in Russia using the co-occurrence analysis of keywords. The nodes (see fig. 7) show that the most frequent keywords are “international students”, “acculturation”, “internationalization of higher education” and “Russian as a foreign language”. These keywords could be classified as classic topics in this field and must be duly considered during empirical analyses. Also, it can be observed that the research in this field can be devolved into four themes. The first theme explored the current development within the field with its focus on the covid pandemic. The remaining themes focused on international stu-

dent mobility, the internationalization of Russian higher education and sociocultural adaptation of international students in Russia. These themes reflect the building blocks of research on international students, which warrants attention from prospective authors. It must be reiterated similar themes and keywords have been highlighted in earlier bibliometric reviews of existing literature international student mobility [30] and Asian international student mobility [32].

In conclusion, the results highlight the current state of the related literature on international students in Russia. It is observed that despite a slow start in the early years, presently, publications within the field have increased exponentially. This has been attributed to the growing international student enrollments in Russia. The findings indicate that the existing studies focus on themes of international student mobility, sociocultural adaptation, the coronavirus pandemic and the internationalization of higher Education in Russia. These themes are expected to define future studies on international students as these studies should explore the relationship among these themes within current geopolitical occurrences. Though this study highlights the current state of research in this field, it is silent on the theories, methodologies, and results of these existing studies. This concern can be addressed with a systemic review of the existing studies to establish the central theoretical and conceptual themes. In addition, this study is limited with its use of journal articles indexed in Scopus. Subsequent bibliometric reviews could explore additional data sources such as Google Scholar and WoS as well as include different sources such as conferences, books, and book reviews, among others.

References

1. Findlay, A.M., King, R., Smith, F.M., Geddes, A., & Skeldon, R. (2012). World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*. Vol. 37, no. 1, pp. 118–131, doi: 10.1111/j.1475-5661.2011.00454.x
2. Raghuram, P. (2013). Theorising the spaces of student migration. *Population, Space and Place*. Vol. 19, no. 2, pp. 138-154, doi: 10.1002/psp.1747
3. Altbach, P.G. (2004). Globalisation and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*. Vol. 10, no. 1, pp.3-25, doi: 10.1080/13583883.2004.9967114

4. Gribble, C. (2008). Policy options for managing international student migration: the sending country's perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 30, no. 1, pp. 25-39, doi: 10.1080/13600800701457830
5. She, Q., & Wotherspoon, T. (2013). International student mobility and highly skilled migration: a comparative study of Canada, the United States, and the United Kingdom. *SpringerPlus*. Vol. 2, no. 1, pp. 1-14, doi: 10.1186/2193-1801-2-132
6. Akbari, A.H., & MacDonald, M. (2014). Immigration policy in Australia, Canada, New Zealand, and the United States: an overview of recent trends. *International Migration Review*. Vol. 48, no. 3, pp. 801-822, doi: 10.1111/imre.12128
7. Mazzarol, T., & Soutar, G.N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*. Vol. 16, no. 2, pp. 82-90, doi: 10.1108/09513540210418403
8. Shanka, T., Quintal, V., & Taylor, R. (2006). Factors influencing international students' choice of an education destination – a correspondence analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 15, no. 2, pp. 31-46, doi: 10.1300/J050v15n02_02
9. Nefedova, A. (2021). Why international students choose to study at Russia's leading universities. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 25, no. 5, pp. 582-597, doi: 10.1177/1028315320963514
10. Poyrazli, S., Arbona, C., Bullington, R., & Pisecco, S. (2001). Adjustment issues of Turkish college students studying in the United States. *College Student Journal*. Vol. 35, no. 1, pp. 52-62.
11. Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*. Vol. 10, no. 2, pp. 137-157, doi: 10.1037/1072-5245.10.2.137
12. Sakurai, T., McCall-Wolf, F., & Kashima, E. S. (2010). Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention programme on social ties of international students in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 34, no. 2, pp. 176-185, doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.11.002
13. Smith, R.A., & Khawaja, N.G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 35, no. 6, pp. 699-713, doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.08.004
14. Arefyev, A.L. (2007). Rossiyskie vuzy na mezhdunarodnom rynke obrazovatelnykh uslug = Russian Higher Schools on the International Market of Educational Services. Moscow: Center of Social Forecast, 2007. 699 p. ISBN 978-5-9820101-5-5 (Rus.).
15. King, R., Findlay, A., & Ahrens, J. (2010). International student mobility literature review. *HEFCE*. Available at: http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2010/rd2010/rd20_10.pdf (accessed 20.11.2022).
16. Perraton, H. (2017). Foreign students in the twentieth century: a comparative study of patterns and policies in Britain, France, Russia and the United States. *Policy Reviews in Higher Education*. Vol. 1, no. 2, pp. 161-186, doi: 10.1080/23322969.2017.1303788
17. Smolentseva, A. (2015). Globalization and the Research Mission of Universities in Russia. In S. Schwartzman, R. Pinheiro, P. Pillay (eds.), *Higher Education in the BRICS Countries, Higher Education Dynamics 44*, pp. 399-421, doi: 10.1007/978-94-017-9570-8_20
18. Aydarova, O. (2015). Global discourses and local responses: a dialogic perspective on educational reforms in the Russian Federation. *European Education*. Vol. 47, no. 4, pp. 331-345, doi: 10.1080/10564934.2015.1107375
19. Belyaeva, E., & Kuznetsova, L. (2018). Implementing EMI at a Russian university: a study of content lecturers' perspectives. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 6, no. 3, pp. 425-439, doi: 10.22190/JTESAP1803425B
20. Stukalova, I., Shishkin, A., & Stukalova, A. (2015). Internationalization of higher education: a case of Russian universities. *Economics & Sociology*, Vol. 8, no. 1, pp. 275-286, doi: 10.14254/2071-789X.2015/8-1/21
21. Rozhenkova, V. & Rust, V.D. (2018). Internationalization of higher education in Russia: aiming for global recognition. In J. Zajda (Ed.), *Globalization and Education Reforms. Series: Globalization, Comparative Education and Policy Research*. Netherlands: Springer, pp. 93-106, doi: 10.1007/978-94-024-1204-8_6
22. Arefyev, A.L. (2005). Foreign students in the higher educational institutions of Russia. *Russian Education & Society*. Vol. 47, no. 9, pp. 38-53, doi: 10.2753/RES1060-9393540102

23. Ziyatdinova, J., Osipov, P., Gornovskaya, A., Zolotareva, N. (2018). Factors and Barriers of Inbound International Student Mobility in Russia. In: Auer, M., Guralnick, D., Simonics, I. (eds) *Teaching and Learning in a Digital World. ICL 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 716. Springer, Cham, pp. 313-322, doi: 10.1007/978-3-319-73204-6_35
24. Tokarev, Y.A., Ashmarina, S.I., Izmailov, A.M., & Nikulina, E.Y. (2018). Statistical Factor Analysis of Demand for Russian Higher Education Institutions with Foreign Students. *Helix*. Vol. 8, no. 3, pp. 3441-3452, doi: 10.29042/2018-3441-3453
25. Kosheleva, E.Y., Amarnor, A.J., & Chernobilsky, E. (2015). Stress factors among international and domestic students in Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 200, pp. 460-466, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.08.096
26. Merenkov, A., & Antonova, N. (2015). Problems of social adaptation of international students in Russia. *The New Educational Review*. Vol. 41, pp. 122-132, doi: 10.15804/tner.2015.41.3.10
27. Verzhinina, I., Kurbanov, A., & Panich, N. (2016). Foreign students in the Soviet Union and Modern Russia: Problems of adaptation and communication. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 236, pp. 295-300, doi: 10.1016/j.sbspro.2016.12.032
28. Beregovaya O.A., Kudashov V.I. (2019). The Problems of Linguistic and Academic Adaptation of International Students in Russia. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 23, no. 4, pp. 628-640, doi: 10.15507/1991-9468.097.023.201904.628-640
29. Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*. Vol. 133, pp. 285-296, doi: 10.1016/j.jbusres.2021.04.070
30. Gümüş, S., Gök, E., & Esen, M. (2020). A review of research on international student mobility: Science mapping the existing knowledge base. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 24, no. 5, pp. 495-517, doi: 10.1177/1028315319893
31. Cao, Q.T., Vuong, Q.H., Pham, H.H., Luong, D.H., Ho, M.T., Hoang, A.D., & Do, M.T. (2021). A bibliometric review of research on international students' mental health: Science mapping of the literature from 1957 to 2020. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. Vol. 11, no. 3, pp. 781-794, doi: 10.3390/ejihpe11030056
32. Pham, H.H., Dong, T.K.T., Vuong, Q.H., Luong, D.H., Nguyen, T.T., Dinh, V.H., & Ho, M.T. (2021). A bibliometric review of research on international student mobilities in Asia with Scopus dataset between 1984 and 2019. *Scientometrics*. Vol. 126, no. 6, pp. 5201-5224, doi: 10.1007/s11192-021-03965-4
33. Wilczewski, M., & Alon, I. (2022). Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. *Higher Education*. 12 July 2022, doi: 10.1007/s10734-022-00888-8
34. Altbach, P.G. (2004). Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students? *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 36, no. 2, pp. 18-25, doi: 10.1080/00091380409604964
35. Altbach, P.G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11, no. 3-4, pp. 290-305, doi: 10.1177/1028315307303542
36. Wit, H., Ferencz, I., & Rumbley, L.E. (2013). International student mobility: European and US perspectives. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. Vol. 17, no. 1, pp. 17-23, doi: 10.1080/13603108.2012.679752

*The paper was submitted 19.01.23
Accepted for publication 15.02.23*

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, как правило, не превышающие 40 000 знаков.

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).

ФЭПО

Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования

Независимая оценка уровня образовательных достижений студентов



Возможность получения двух сертификатов качества

Получение педагогического анализа результатов тестирования

16–26 мая 2023 года

НИИ мониторинга качества образования



8 (8362) 42-24-68
nii.mko@yandex.ru
fepo.i-exam.ru

fepo.i-exam.ru



Преимущества при профессионально-общественной аккредитации



Привилегии при участии в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России»



Учет результатов в Национальном агрегированном рейтинге

ФЭПО-pro

Сертификационный экзамен, позволяющий оценить уровень фундаментальной подготовки студентов по окончании второго курса



Получение студентами именных сертификатов ФЭПО-pro



Объективность процедуры проведения экзамена с применением технологии прокторинга



Доступ к рейтинг-листам