

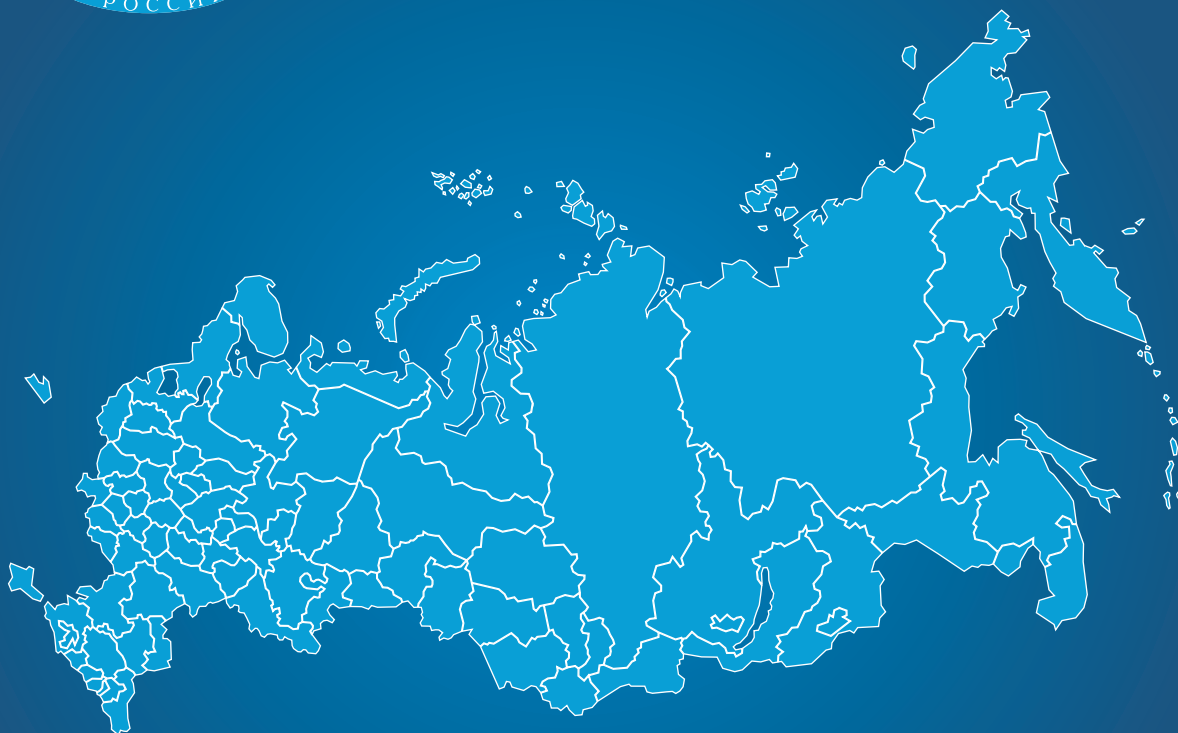
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

4/2023

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia





Национальный
исследовательский

**Томский
государственный
университет**



**ТГУ вошел в 500
лучших вузов мира
Глобального
агрегированного рейтинга
по версии портала best-edu.ru**

2 образовательные программы
Национального исследовательского
Томского государственного университета
прошли международную **российско-китайскую
аккредитацию** в Национальном центре
профессионально-общественной аккредитации
и Агентстве по оценке качества образования
Министерства образования КНР (EQEA).

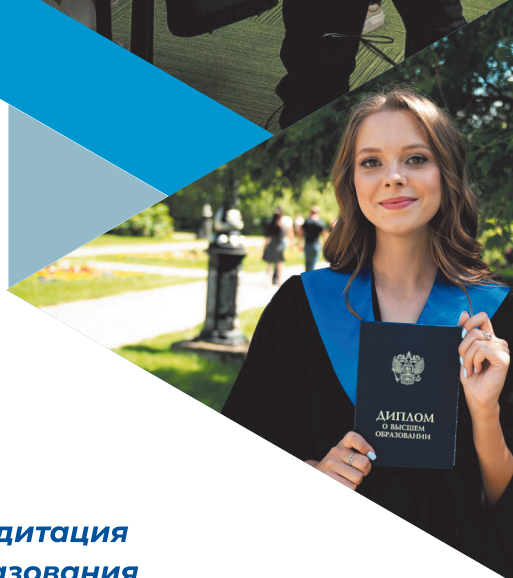


**Международная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
akkreditsatsiya.rf



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

4 / 2023

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

Содержание

Contents 3

ИВАХНЕНКО Е.Н., НИКОЛЬСКИЙ В.С. ChatGPT в высшем
образовании и науке: угроза или ценный ресурс? 9

Направления модернизации высшего образования

КУРБАТОВА М.В., ДОНОВА И.В. Эффективный контракт
в высшем образовании: замыслы и результаты 23

АПЕНЬКО С.Н., ЕФИМОВА Г.З., СЕМЁНОВ М.Ю. Специфика
реализации проектов трансформации в университетах
и работа проектной команды 42

ЗАЯКИНА Р.А. Положение университета в инфраструктуре,
поддерживающей технологическое предпринимательство 65

Педагогика высшей школы

ГРЕЧУШКИНА Н.В., АРЕФЬЕВА Е.А. Хакатон: определение,
практика и перспективы применения в высшей школе 83

КЛЕМЕНЦОВА Н.Н. Формирование общекультурной
компетентности студентов на основе текстоцентрического
подхода 106



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 10.04.2023
Выход в свет 25.04.2023.
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

ПЕРЧЕНКО Е.А., ГУДИНА Т.В. Особенности
смысложизненных ориентаций и защитно-
совладающего поведения у иностранных и
российских студентов 124

Социология высшего образования
АЛЕШКОВСКИЙ И.А., ГАСПАРИШВИЛИ А.Т.,
КРУХМАЛЕВА О.В., НАРБУТ Н.П.,
САВИНА Н.Е. Особенности формирования
образовательных траекторий российских
студентов: оценка и возможности 137

Актуальная тема
РОМАНЕНКО К.Р., МАКАРЬЕВА А.Ю.
Стадитьюб: образовательные блогеры в
экосистеме высшего образования 156



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2021, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,430
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	3,423
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,117
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,667
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,807
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,596
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,486
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,779
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,516
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,500
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,300
ПЕДАГОГИКА	0,034

Contents

IVAKHNENKO, E.N., NIKOLSKIY, V.S.

ChatGPT in Higher Education and Science: a Threat
or a Valuable Resource? Pp. 9-22

Areas of Higher Education Modernization

KURBATOVA, M.V., DONOVA, I.N. Effective Contract
in Higher Education: Intentions and Outcomes. Pp. 23-41

APENKO, S.N., EFIMOVA, G.Z., SEMENOV, M.Yu.
Specifics of Transformation Projects in Universities
and the Work of the Project Team. Pp. 42-64

ZAYAKINA, R.A. The Position of the University in the
Infrastructure, Which Supports Technological
Entrepreneurship. Pp. 65-82

Higher Education Pedagogy

GRECHUSHKINA, N.V., AREFIEVA, E.A. Hackathon:
Definition, Practice and Perspectives of Use in Higher
Education. Pp. 83-105

KLEMENTSOVA, N.N. Formation of Students'
Intercultural Competency on the Basis of the Textocentric
Approach. Pp. 106-123

PERCHENKO, E.L., GUDINA, T.V. Features of Life
Meaning Orientations and Defensive-Coping Behaviour
of Russian and Foreign Students. Pp. 124-136

Sociology of Higher Education

ALESHKOVSKY, I.A., GASPARISHVILI, A.T.,
KRUKHMALEVA, O.V., NARBUT, N.P., SAVINA, N.E.
Peculiarities of the Formation of Educational Trajectories
of Russian Students: Assessment and Opportunities.
Pp. 137-155

Topical Theme

ROMANENKO, K.R., MAKAREVA, A.Yu. Studytube:
Educational Bloggers in the Higher Education Ecosystem.
Pp. 156-168



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 «Вышая 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 «Вышая 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)



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

Vasiliy 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@mfpa.ru

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

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

Peer-review procedure

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

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

Manuscript Submission

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

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

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

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

ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс?

Редакционная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22

Ивахненко Евгений Николаевич – д-р филос. наук, проф., ivahnen@rambler.ru Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Адрес: 119234, г. Москва, Ломоносовский просп., 27, корп. 4

Никольский Владимир Святославович – д-р филос. наук, проф., гл. редактор журнала «Высшее образование в России», SPIN-code: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru

Московский государственный политехнический университет, Москва, Россия

Адрес: 107023, г. Москва, ул. Б. Семёновская, 38

***Аннотация.** Цель статьи обратить внимание авторов и читателей журнала на проблему использования искусственного интеллекта в высшем образовании и науке. Статья состоит из двух взаимосвязанных частей. В первой части авторы статьи обсуждают случаи использования ChatGPT для написания выпускной квалификационной работы с точки зрения последствий для высшего образования. Во второй части авторы обращаются к реакции академического сообщества на появление генеративного искусственного интеллекта и рассматривают его недостатки и возможности для образования и науки. В заключение авторы приглашают читателей к академической дискуссии об искусственном интеллекте в высшем образовании и науке на страницах нашего журнала.*

***Ключевые слова:** искусственный интеллект, ChatGPT, высшее образование, наука*

***Для цитирования.** Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22*

ChatGPT in Higher Education and Science: a Threat or a Valuable Resource?

Editorial

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22

Evgeniy N. Ivakhnenko – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., ivahnen@rambler.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Address: 27, Lomonosovskiy ave., Moscow, 119991, Russian Federation

Vladimir S. Nikolskiy – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Chief Editor of the Journal of “Higher Education in Russia”, SPIN-code: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru
Moscow State Polytechnic University, Moscow, Russia
Address: 38, B. Semenovskaya str., Moscow, 107023, Russian Federation

Abstract. The purpose of the article is to draw the attention of the authors and readers of the journal to the problem of using artificial intelligence in higher education and science. The article consists of two interrelated parts. In the first part, authors of the article discuss the case of using ChatGPT for graduate writing in terms of implications for higher education. In the second part, the authors turn to the reaction of the academic community to the emergence of generative artificial intelligence and consider its shortcomings and opportunities for education and science. In conclusion, authors of the present work invite readers to an academic discussion about artificial intelligence in higher education and science on the pages of our journal.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, higher education, science

Cite as: Ivakhnenko, E.N., Nikolskiy, V.S. (2023). ChatGPT in Higher Education and Science: a Threat or a Valuable Resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 9-22, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22 (In Russ., abstract in Eng.).

«Мы не можем помыслить что-то,
не помыслив это иначе.

В противном случае, мы попугаи».
М.К. Мамардашвили

Введение

Вот уже несколько месяцев как в российских СМИ обсуждается скандал, разразившийся после публичного признания выпускника РГГУ в том, что он сгенерировал выпускную квалификационную работу (ВКР) с помощью чат-бота *ChatGPT*¹. Общественность возмутил сам прецедент – в общей сложности потребовалось 38 часов, чтобы создать и в итоге успешно защитить ВКР с 82% оригинальности². Опасения общественности, в первую очередь – вузовской, вполне понятны: велика вероятность, что на всех

уровнях высшего образования преподаватели столкнутся с многократным повторением подобного скандального творчества. Но, похоже, этим дело не ограничивается.

Основной целью настоящей статьи можно считать попытку дать ответы на череду вопросов, возникающих в ходе размышлений по поводу произошедшего. С какой проблемой на самом деле мы столкнулись? Кроется ли за этим событием нечто большее? Если это так, то какие новые эпистемологические смыслы привносят в нашу жизнь подобные системы с искусственным интеллектом (ИИ)? И, наконец, следует ли считать нейросетевые порождения, такие, как *ChatGPT*, лишь однозначной причиной рисков и угроз? Может быть, таковые несут в себе новые положительные возможности и конкурентные преимущества, которые всегда находят (и найдут) тех, кто ими воспользуется? Последние два вопроса для разработчиков ИИ и программистов в целом являются риторическими. У них нет сомнений на этот счёт. Однако в нашем случае речь пойдёт не о технической стороне дела, а о том, что в контексте происходящих событий порождает эпистемологиче-

¹ GPT – Generative pre-training transformer. Авторегрессионная генеративная языковая модель на архитектуре трансформер. Алгоритм работает по принципу автодополнения: вы вводите начало текста или задаёте план работы, а программа генерирует его реализацию, привлекая большой массив данных.

² Студент РГГУ защитил диплом, написанный ChatGPT. URL: <https://habr.com/ru/news/t/714216/> (дата обращения: 04.03.2023).

ский сдвиг – в представлениях о «знании как таковом». То есть о том, что меняется в смыслах, прежде привычно вкладываемых в такие понятия, как «знание», «познание», «обучение», «творчество» и т. п., применительно к ситуации с *ChatGPT*, как и к перспективе вмешательства систем с ИИ в образовательную деятельность в целом.

С какой проблемой на самом деле мы столкнулись?

Несколько слов о технической стороне дела. Речь идёт о чат-боте (*ChatGPT*), разработанном на основе третьего поколения алгоритма обработки естественного языка³. Известно, что на сентябрь 2020 г. это самая крупная и продвинутая языковая модель в мире, созданная на основе архитектуры глубоких нейронных сетей, которая, по заявлению разработчиков, может быть использована для решения «любых задач на английском языке»⁴. Любых – вряд ли, но без сомнения перечень применения нейросетей будет только возрастать.

Стоит обратить внимание на предысторию создания самообучающихся нейросетевых языковых редакторов. В нашей стране с последствиями использования генераторов текстов впервые столкнулись 15-20 лет тому назад. Известный скандальный случай связан с «Корчевателем», наделавшим много шума в научном сообществе. История такова: текст, псевдо-статья с заведомо бессмысленным содержанием, созданный в 2005 г. программой-генератором квазинаучных англоязычных текстов *SCIgen*⁵, после машин-

ного перевода на русский язык в 2008 г. был принят к публикации в российском научном журнале из перечня ВАК⁶. После саморазоблачения инициаторов авантюры ответной мерой стало ужесточение требований к журналам данного уровня, а название «Корчеватель» стало нарицательным в научных кругах.

Спровоцированное Михаилом Гельфандом обнаружение «ползучего безумия и халтуры» рассматривалось тогда преимущественно как кризис рецензирования отечественных научных изданий⁷. Способность распознавать белиберду и открывенную халтуру здесь была поставлена в зависимость от квалификации, ответственности, профессионализма конкретных рецензентов, которым поручено такую проверку осуществлять. Эта же сторона дела, судя по имеющейся информации, в наши дни поставлена во главу угла заинтересованными участниками обсуждения скандального признания выпускника РГГУ – от администрации вуза («ограничить доступ к *ChatGPT* в образовательных организациях» – ?!)⁸ до министра науки и высшего образования («менять подход к заданиям»

³ 14 марта 2023 года вышла 4-я версия ChatGPT-4.

⁴ GPT-3. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/GPT-3> (дата обращения: 04.03.2023).

⁵ *SCIgen* – компьютерная программа, генерирующая случайный текст, напоминающий научную статью, содержащую иллюстрации, графики и примечания. Основное назначение: «автоматически генерировать тезисы для конференций, подозреваемых в низком цензе приёма». URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/SCIgen> (дата обращения: 04.03.2023).

⁶ Сгенерированная программой *SCIgen* квазинаучная статья «Корчеватель: Алгоритм типичной унификации точек доступа и избыточности» (оригинальное название статьи «Router: A Methodology for the Typical Unification of Access Points and Redundancy») в 2008 году была переведена на русский язык с использованием машинного переводчика и принята к публикации в российском научном журнале «Журнал научных публикаций докторантов и аспирантов». URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Корчеватель_\(статья\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Корчеватель_(статья)) (дата обращения: 04.03.2023).

⁷ Куприянов А. Афера Гельфанда, или Кризис российской системы peer-review. URL: <https://polit.ru/article/2008/10/02/kupr/> (дата обращения: 04.03.2023).

⁸ РГГУ предложил ограничить доступ к *ChatGPT* в образовательных организациях. URL: <https://habr.com/ru/news/t/714226/> (дата обращения: 04.03.2023).

и «изменять подход к проверке знаний у студентов»⁹).

В целом же набор мнений, высказанных о событии, оказался весьма противоречивым. Одни участники обсуждения требуют за аналогичное действие отчислять и лишать дипломов, другие отмечают творческий характер работы с нейросетью, третьи называют чат-бот «триггером, который может сдвинуть с места классическую модель образования», а «страны, которые смогут переосмыслить, принять это и использовать во благо, смогут получить существенные преимущества». Сам же *ChatGPT* на вопрос «какое негативное воздействие на обучение может оказывать *ChatGPT*?» дал такой ответ: «Хотя инструмент может дать быстрые и простые ответы на вопросы, он не развивает навыки критического мышления и решения проблем, которые необходимы для успеха в учёбе и на протяжении всей жизни»¹⁰.

Есть и те, кто всерьёз обеспокоен, что *ChatGPT* в перспективе «у многих людей отнимет работу», так или иначе связанную с коммуникацией. Например, чат-бот такого уровня уже сегодня может успешно осуществлять функцию новостной журналистики, а сценаристу современных телесериалов помочь придумать неожиданный поворот сюжета, который зритель «проглотит» как оригинальную авторскую задумку. Дело в том, что *ChatGPT* включает огромный массив данных, взятых из интернета, к тому же он «натаскан» на взаимодействие с человеком – на примерах реальных диалогов между людьми в обычных чатах. По сути была достигнута имитация диалога с компьютером, позволяющая с лёгкостью преодолевать тест Тьюринга. И хотя искусная имитация общения людей и имитация ментальности человека не одно и то же, с опре-

делённой натяжкой можно констатировать, что создание чего-то подобного является, по Серлу, «слабой версией искусственного интеллекта», согласно которой «процессы в мозге (ментальные процессы) могут быть симулированы вычислительно»¹¹.

Необходимо учесть, что общественность узнаёт об использовании чат-бота при написании дипломной работы только после публичного признания студента в Интернете¹². Теперь представим: он никому не рассказывает о своём «эксперименте». Кто-то обнаружил бы подделку? Или вообще, стал бы рассуждать об оценке подобного действия? И потом, никто сегодня не может определить, сколько за прошедшее время защищено дипломов, написанных с участием *ChatGPT*. Совсем не исключено и то, что *ChatGPT* в настоящий момент «трудится» вместе с соискателями над разделами кандидатских и (страшно подумать) докторских диссертаций. Ведь, как оказалось, антиплагиат можно легко преодолеть, заставив нейросеть (пере)генерировать практически любой текст, чтобы получить его «оригинальный» вариант. И не столь важно, стихотворение это, эссе или диссертация по социально-гуманитарной специальности.

Очевидно, что такие вновь открываемые возможности нейросетевых систем невозможно проигнорировать, применительно к обучению студентов и высшему образованию в целом.

Теперь обратим внимание на несколько аспектов работы студента, которые он изложил в ходе своего публичного саморазоблачения. Заметим, что практически на всех

⁹ Фальков призвал не наказывать выпускников, написавших диплом с помощью нейросети ChatGPT. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16990327> (дата обращения: 04.03.2023).

¹⁰ Там же.

¹¹ Согласно Джону Серлу, сильной версией ИИ является «мнение о том, что обладать сознанием – это то же, что обладать программой». См. Серл Дж. Открывая сознание заново / Пер. с англ. А.Ф. Грязнова. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 188.

¹² Как я написал диплом с помощью ChatGPT и оказался в центре спора о нейросетях в образовании. URL: <https://journal.tinkoff.ru/neuro-diploma/> (дата обращения: 04.03.2023).

этапах «эксперимента» (так, справедливо по мнению авторов, определил суть работы студента министр науки и высшего образования) реципрокно взаимодействуют три актора: студент, *ChatGPT* и научный руководитель. Здесь стоит привести несколько фрагментов из «Как я написал диплом с помощью *ChatGPT*...»¹³. Чтобы передать суть «конструирования ВКР», приведём фрагменты прямой речи из описания студентом своей работы. Выборочно их можно представить, предварительно разбив на подразделы и снабдив краткими комментариями.

Постановка задач, утверждение темы и плана ВКР

«Главная цель при этом – научиться формулировать задачи для ИИ и задавать правильные вопросы. Не столько важна готовая научная работа, сколько процесс познания нового инструмента».

«Сфокусировался на управленческих задачах, таких как описание рабочих процессов, указание должностных обязанностей сотрудников и возможности для улучшения компании».

«Проще было бы самому написать план (после неоднократных замечаний научного руководителя – авт.), чем просить написать нейросеть. Поэтому дорабатывал его самостоятельно». «План был одобрен после того, как руководитель ВКР внесла окончательные правки».

Работа над теоретической частью ВКР

*«...начал запрашивать не весь текст сразу, а идти точечно по подтемам из плана, разделяя запросы к *ChatGPT* по тематикам... машинно-переведённые запросы на английском через «Яндекс-переводчик», где также потребовались правки с заменой терминов и слов, требующей минимального знания английского языка».*

«Так как в методичке есть свои требования, пришлось передать их нейросети».

Примечательна оценка ограничений возможностей чат-бота: *«Расскажу, почему стоит перепроверять источники, на которые ссылается нейросеть. У *ChatGPT* и подобных ИИ есть особенность – её называют «галлюцинация». Нейросеть может и добывать реальную информацию, и выдумывать собственную: например, когда просишь её сочинить стих. И порой эти два сценария смешиваются. Тогда *ChatGPT* будет с полной уверенностью рассказывать несуществующие факты и ссылаться на ею же выдуманные источники».*

«Текст вышел вразумительный: структура оформлена по пунктам запроса, есть вода в формулировках, но информация вполне адекватная. В принципе такой же черновик можно было бы написать и самому, но времени потребовалось бы больше».

«Так как текст был путанный, порой я его переписывал самостоятельно. Ещё дополнил примеры картинками из интернета с указанием источников – их тоже искал сам».

Не обошлось без переработки заимствования из работы другого выпускника: *«Сначала прогонял текст в «Яндекс-переводчике», а затем просил нейросеть переписать работу: добавить или вырезать информацию, придерживаться стилистики. Результат уже дополнял сам... адаптировал текст под свою компанию, переписал с помощью нейросети и отредактировал».*

Все разделы из теоретической части ВКР, по признанию студента, *«все равно пришлось редактировать самому: привести начало и конец каждого принципа к единой структуре, поменять формулировки на более органичные, поправить написание примеров из исследований».*

*«Затем оформил список литературы – пришлось искать точные страницы исследований от *ChatGPT* – и завершил теоретическую главу».*

Работа над практической частью ВКР

Здесь показательно такое признание: *«Сила *ChatGPT* немного меркнет в практической части по сравнению с теорией. Ней-*

¹³ Как я написал диплом с помощью *ChatGPT* и оказался в центре спора о нейросетях в образовании. URL: <https://journal.tinkoff.ru/neuro-diploma/> (дата обращения: 04.03.2023).

росеть не может взять актуальные данные после 2021 г., а также экспертно проанализировать компанию. Никакого внутреннего понимания процессов у ИИ нет: в лучшем случае она разберёт компанию поверхностно, в худшем – всё выдумает. Поэтому у меня – сотрудника – попросту больше знаний и контекста для анализа «СМ Геймс», чем у нейросети».

«Оформление, новую информацию, рисунки взял на себя, а замену цитат и написание новых частей оставил ChatGPT. На эти изменения ушло ещё шесть часов».

Самостоятельная работа потребовалась и на заключительном этапе, когда научный руководитель *«посоветовала отшлифовать русский язык, добавить сноски для литературы, доработать теоретическую главу с практической, сделать заключение на основе введения, исправить минорные ошибки».*

Наш «экспериментатор» завершает своё повествование пауптствием: *«ИИ не сделает за вас всё. Идеальная схема: доверять ChatGPT конкретные задачи, а затем дополнять и редактировать текст самостоятельно».* Ключевое слово здесь – доверять. Напомним, что речь идёт о бакалаврской ВКР по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление».

Показательно, что уже на следующий день после признания только в «Твиттере» оказалось более полумиллиона просмотров, несколькими днями позже дискуссия вышла за его пределы и разошлась по другим соцсетям и электронным СМИ. Можно, конечно, вовсе не придавать значение дискуссиям, тут и там вспыхивающим вокруг скандального признания бывшего студента. Но, по всей видимости, эта проблема, которая коснулась высшего образования, не разрешится сама собой.

Любая инновация может быть использована как во благо, так и во вред. ChatGPT не исключение. В данном случае использование чат-бота и OpenAI первоначально было рассмотрено со стороны «вреда». Можно также усмотреть потенциальные опасности и угрозы, которые несёт в себе исполь-

зование языкового редактора/генератора, построенного на нейросетевом принципе. Это – не только фабрикация дипломных работ и диссертаций, но и целевое конструирование массовой дезинформации, спама, домогательств и много другого, что вовсе не назовёшь моральным или даже законным. К примеру, в перечень потенциальной вредоносности ChatGPT вполне может быть включён астротурфинг – интеграция поддельного общественного мнения¹⁴. В этом случае чат-бот уже третьего поколения (с марта 2023 г. – четвёртого) способен успешно выдать искусственную общественную поддержку за подлинную общественную инициативу и т. д. И в то же время, нейросети успешно работают в качестве ускорителей поисковых решений, интеграторов и оптимизаторов мыслительных операций – в архитектуре, фармакологии, медицине, технике, в решении сложных когнитивных и инновационных задач и т. п.

Как известно, инновации мало кто любит и принимает с восторгом. Особенно, если за ними следуют неопределённости в сложившихся статус-кво – профессии, престижа, завоёванных позиций, образа жизни. К инновационным сдвигам с почтением относятся те, кто их создаёт или ими пользуется. Но они составляют меньшинство во всех обществах.

Здесь мы сталкиваемся с тем, что с некоторым приближением выражается понятиями и терминами, предложенными за последние три-четыре десятилетия исследователями и разных областей знания. Это – аффорданс (Гибсон)¹⁵ [1], ассамбляж (Деланда) [2] ... Все

¹⁴ Термин происходит от названия американской компании AstroTurf, производящей искусственное покрытие для стадионов, которое имитирует траву.

¹⁵ Термин «аффорданс» был предложен психологом Джеймсом Дж. Гибсоном в отношении животного – окружающая среда. В природе аффордансы – это то, что окружающая среда предлагает животному, то, чем она его обеспечивает и что даёт, вне зависимости от того, хорошо это или плохо.

эти понятия призваны схватить феномены, порождённые усложнением мира, в котором мы живём. В.И. Аршинов диагностировал появление подобных феноменов как порождение так называемых сложностных проблем или, как их ещё называют, «кусачих» (*wicked*) проблем. В отличие от «прирученных» (*tame*), проблемы «кусачие» порождаются инновациями, естественными или искусственными. Те и другие – следствие рекурсивного взаимодействия гетерогенных сущностей, прежде как будто несовместимых. «Причём в свете этой конвергенции, – сообщает В. Аршинов и Я. Свирский, – ставится под сомнение справедливость фундаментальных дихотомий типа: «субъект–объект», «живое–неживое», «разум–материя» и т. д.» [3].

Схожие эффекты исследовал в своей работе Джонатан Зиттрейн. Саму способность в открытой архитектуре интернета «производить непредсказуемые изменения через нерегулируемые вклады от широкой и разнообразной аудитории» [4], он определил понятием генеративности. В наборе свойств интернет-генеративности Зиттрейн усматривает и то, как развитие технологий может формировать диапазон новых задач, переопределять цели исследования, изменять характер усилий для их решения, а вместо адаптивности систем конструировать их *преадаптивность*... То есть формы использования технологий такого уровня не могли быть предвидены и предсказаны, когда эти технологии разрабатывались. Ко всему прочему эти технологии мобильны, их можно применять, как оказалось, в технических и гуманитарных сферах. К тому же, они наиболее доступны и вплотную приближены к «продвинутому пользователю».

Таким образом, *ChatGPT* только одно из проявлений в широком спектре субъектно-технологических ассамбляжей, сложностроенных сетевых сборок с набором прежде непредсказуемых эффектов, неопределённостей, возможностей и рисков. Именно неопределённость последствий развития таких технологий обычно вызывает тревогу в

отношении будущего во всех его материальных проявлениях. В данном же случае, речь идёт только об одном аспекте ближайшего (или приближающегося) будущего – установлении авторства в случае упомянутого и подобного ему соработничества человека с системой, оперирующей метаданными Интернета. И если принять в расчёт вышеприведённое понимание происходящего, то вопрос о признании/непризнании авторства и, соответственно, заслуг в виде диплома вуза или учёной степени уже не кажется таким простым, чтобы на него можно было дать однозначный ответ.

Процесс создания интеллектуального продукта с помощью метаданных¹⁶ сегодня осуществляется не только людьми, но и людьми в сложных отношениях запутанности с нечеловеческими агентами, такими как поиск, использование и представление метаданных алгоритмами на онлайн-платформах. По сути, результатом такой «когнитивной сборки» являются как предсказуемые, так и неожиданно возникающие эпистемологические эффекты. Как отмечает Ирис ван дер Туин, одной из причин проявления взрывных возможностей современного медиатехнологического ландшафта является соединение метаданных с живым банком памяти Интернета [5].

Вернёмся к скандалу с написанием и защитой дипломной работы в престижном вузе. Если ИИ признаётся носителем или аналогом персонализированного сознания, то его участие в написании курсовой, диплома или диссертации должно быть признано как несамостоятельность автора (в мягкой форме), или как его некорректное заимствование (в риторически смягчённой форме), или же плагиатом (в юридически жёсткой

¹⁶ Метаданные – это данные о других данных. Они активны в процессе познания посредством маркировки, категоризации и приоритизации данных и используются при взаимодействии нечеловеческих агентов и людей через экраны ноутбуков, планшетов или мобильных телефонов.

форме). Правда в последнем случае нет никакой надежды на то, что разгневанный *ChatGPT*-соавтор направит иск в судебную инстанцию.

Прежде всего заметим, что работа компьютера – это обработка данных, иногда очень искусная. Говорить о генерации знаний или информации самим компьютером можно только в переносном смысле. Простой пример: программная система «сгенерировала» отчёт о продажах. На деле: данные были подставлены в шаблон вёрстки отчёта. В нашем случае более продвинутый пример: машина «сгенерировала» текст. На деле: комбинаторно отобраны слова и фразы, наиболее релевантные вопросу.

Поэтому, когда мы говорим «машинно-сгенерированные тексты», то речь идёт о метафорическом понимании этого словосочетания. Действительность смыслового наполнения текста проявляется «в голове» субъекта, либо участвующего в постановке задач нейросети, либо читателя. В данном случае – «студента-экспериментатора» и его научного руководителя.

Несомненно, правы и те, кто ставит вопрос о том, как повысить качество экспертизы. Одним из решений может стать машинное выявление таких «авторских текстов». Машинно сгенерирован, машинно и выявлен. Такое выявление вполне может заблокировать распространение подобных маргинальных экспериментов применительно к творческим текстам. Здесь также возможен и другой фильтр. Им может стать так называемый эффект «зловещей долины»¹⁷. Подразумевается, что вычислительное устройство, пусть и на нейросетевой платформе, действующее примерно как человек, со временем вызывает отторжение, неприязнь и

отвращение у людей, взаимодействующих с ним. Это может означать то, что люди могут просто не захотеть, чтобы рядом с ними существовали подобные похожие, но пугающие «творческие» системы.

ChatGPT: возможности, ограничения и много вопросов

Смерть автора, о которой писал ещё Ролан Барт [6], видимо, наступила фактически. И если у французского структуралиста это означало призыв воспринимать текст сам по себе, вне анализа личности автора и его биографии, то теперь впору говорить о смерти автора в том смысле, что автором не является никто. Текст есть, а автора нет. Холден Торп в своей редакторской статье высказался довольно однозначно: «ChatGPT is fun, but not an author» [7] – ИИ не является автором. Впрочем, пока консенсус о том, считать ли *ChatGPT* автором или соавтором, не достигнут. Хотя уже сейчас есть несколько примеров публикаций, в которых ИИ выступает в качестве соавтора [8] и даже «собеседника» интервью [9].

Очевидно, что ИИ изменил образовательную реальность практически так же, как её изменило появление Интернета и поисковых систем. «Мир науки и образования никогда не будет прежним». Эти слова часто приходилось слышать последние несколько лет, сначала во время и после пандемии, а теперь с появлением *ChatGPT*. И, конечно, так говорили каждый раз при появлении революционной технологии – от телевидения до массовых открытых онлайн-курсов.

Как же академическое сообщество восприняло *ChatGPT*? Мы уже видели выше, что для редактора *Science* ИИ не является автором ни в каком смысле. Однако в академической печати уже появился, хоть и не слишком обширный, массив публикаций, характеризующийся разнонаправленными суждениями от резко негативных [10] до сдержанно оптимистических. Ряд авторов если не с восторгом, то вполне позитивно

¹⁷ Эффект «зловещей долины» (яп. 不気味の谷 «букими но тани», англ. uncanny valley) – явление, основанное на гипотезе, сформулированной японским учёным-робототехником и инженером Масахиро Мори. См.: URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Зловещая_долина (дата обращения: 04.03.2023).

воспринимают использование *ChatGPT* в научных исследованиях.

Ниже перечислены некоторые возможности, которые видят исследователи [11].

– *Анализ и интерпретация данных.* *ChatGPT* может помочь исследователям проанализировать и интерпретировать большие объёмы данных.

– *Научная коммуникация с широкой общественностью.* *ChatGPT* может использоваться для изложения сложной научной информации доступным языком.

– *Поддержка принятия решений.* *ChatGPT* может предоставить лицам, принимающим решения, соответствующую информацию и рекомендации по решению различных проблем.

Вместе с тем, *ChatGPT* обладает целым рядом изъянов, которые ставят под сомнение саму возможность использования результатов его работы в сколько-нибудь серьёзных целях.

Ненадёжность данных. *ChatGPT* обучен на огромном массиве данных, которые сами по себе не проверены на достоверность и актуальность. Кроме этого, по некоторым направлениям науки *ChatGPT* безнадёжно устарел, поскольку был обучен на материалах 2021 г. *ChatGPT* наследует не только достижения человечества, но и его недостатки – субъективность, предвзятость, неточность и попросту ошибочность. Будучи обученным на текстах, написанных людьми, *ChatGPT* с неизбежностью воспроизводит человеческие изъяны. При этом *ChatGPT* «не знает» того контекста, в котором проводятся определённые исследования, поэтому его рекомендации могут оказаться нерелевантными данному контексту.

Ложный контент. К сожалению, *ChatGPT* не только опирается в своей работе на ненадёжные источники, но и способен создавать ложное содержание. Об этой его особенности писали некоторые исследователи [12–14], и мы, в свою очередь, также решили его проверить на включение в обзор литературы несуществующих публикаций. Для это-

го был сделан следующий запрос: «Напиши, пожалуйста, обзор научной литературы по использованию *ChatGPT* в высшем образовании». В ответ мы получили 5 тыс. знаков гладко написанного текста с несколькими ссылками на литературу. После несложной проверки выяснилось, что он «решил» сослаться на несуществующую публикацию в известном журнале. Его выдавало то, что в названии «выдуманной» статьи якобы 2016 г. фигурировало название «*ChatGPT*». При этом мы использовали последнюю версию *ChatGPT-4*. Впрочем, эту особенность могут исправить в следующих поколениях. Для научных же журналов это означает необходимость тотальной проверки всех пунктов списка литературы, если они ещё этого не делали раньше.

Ограничения. Тот факт, что для работы *ChatGPT* требуются значительные вычислительные мощности, означает, что доступ к этому сервису в ближайшее время будет ограничен, например, доступом по подписке. Кроме того, что уже сейчас существует дискриминационное ограничение на доступ из некоторых стран. Это означает, как минимум, то, что *ChatGPT* не является ценностно нейтральным инструментом. А ограничение к его использованию в некоторых странах лишь подчёркивает политическую и нравственную нагруженность современных технологий. Были проведены исследования, которые показали, что ИИ не способен на глубокий аналитический текст [15]. Кроме этого, ИИ хуже работает, если речь идёт о языках, отличных от английского. Можно сказать, *ChatGPT* особенно силён в том, чтобы создавать обманчивое впечатление о своих возможностях.

Многие публикации ограничиваются рассмотрением негативных сторон влияния *ChatGPT* и недобросовестного использования ради недостойных целей. Не отвергая серьёзности таких проблем, мы предлагаем внимательно изучить достойные добропорядочных учёных способы взаимодействия с ИИ.

В некоторых научных дисциплинах проблема рутинных операций искусственному интеллекту, сокращение в этой связи времени реализации исследований и подготовки публикации, позволит учёным сосредоточиться на самой научной работе. Однако кажущаяся скорость представления результатов работы *ChatGPT* нивелируется необходимостью проверки и обоснования того, что «написал» ИИ. Для серьёзной научной работы все данные, рекомендации и прочие результаты представленные *ChatGPT* требуют перепроверки, что может занять значительное время. Кроме этого, стиль ответов, если можно так выразиться, затрудняет их интерпретацию из-за отсутствия обоснования, доказательств, а часто и логики.

Впрочем, можно представить себе появление журналов, лояльно относящихся к использованию текстов, созданных ИИ. Порой приходится читать научные статьи, которые не блещут с точки зрения стиля, но представляют важные для науки новые данные. Следует ли запретить использование *ChatGPT* и подобных ему систем для написания таких статей? У нас нет однозначного ответа на этот вопрос.

Авторство. Является ли текст статьи, написанной при помощи ИИ, оригинальным текстом? Какая степень помощи допустима и допустима ли любая, даже малейшая помощь? В чём мы выиграем, если допустим ИИ к созданию научных публикаций? Эти вопросы требуют отдельной дискуссии. Пока не приняты специальные решения для определения авторства, требуется открытое заявление авторов об использовании систем ИИ. При этом использование ИИ вовсе не означает, что эта система обязательно была использована недобросовестно. *ChatGPT*, например, неплохо справляется с проверкой грамматики и орфографии и в целом с редактированием текста [16].

Высшее образование. Надежды на радикальные изменения в высшем образовании в связи с технологическими инновациями ча-

сто преувеличены. Учебная аудитория и то, что в ней происходит, не меняется столетиями. Но при этом именно сейчас важно вновь поставить вопросы о целях высшего образования и средствах их достижения. В этой связи встают онтологические, эпистемологические и аксиологические вопросы о том, что такое знание, образование, университет и каковы наши ценности и цели.

Что касается практики высшего образования, то преподавателям, вероятно, придётся усложнить задания таким образом, чтобы их было затруднительно выполнить с помощью *ChatGPT*. Но, кроме запретов и контроля, следует серьёзно задуматься о легитимном использовании *ChatGPT* в учебном процессе. Запретить искусственный интеллект невозможно, а системы прокторинга всегда будут отставать. Искусственный интеллект уже сейчас отлично обучает иностранным языкам, исправляет орфографию и пунктуацию, великолепно играет в шахматы и обучает этой древней игре. Вероятно, он поможет развить и исследовательские навыки [17] и оказать поддержку в медицинском образовании [18].

Очевидно, что у *ChatGPT* есть большой потенциал применения в образовании и науке. Его следует изучать для возможного ответственного внедрения [19], но говорить о готовом продукте, пригодном для широкого использования, ещё рано. И, конечно, *ChatGPT* следует рассматривать в контексте исследований искусственного интеллекта в образовании, которые ведутся последние годы.

Таким образом, в ближайшее время академическому сообществу придётся определить своё отношение к феномену *ChatGPT* в образовании и науке. В позитивном смысле следует, например, разработать конкретные методики взаимодействия с ИИ, алгоритмы, минимизирующие негативные результаты. *ChatGPT* – новое явление, которое требует эмпирического изучения возможностей и потенциальных проблем, которые он может вызвать.

Возможности для образования. Существуют ожидания того, что ИИ станет эффективным инструментом персонализации образования, индивидуальным помощником и навигатором. Впрочем, реальные результаты зависят не от наличия виртуального помощника, а от мотивации, настойчивости и труда самих обучающихся. Уже сейчас *ChatGPT* помогает быстрее погрузиться в новую область знаний. Даже короткий диалог с ним позволяет нащупать актуальные исследовательские вопросы, сформулировать свои первые гипотезы. *ChatGPT* можно назвать Википедией на новом технологическом уровне. А для преподавателей – это инструмент для подготовки к занятиям.

Если *ChatGPT* так хорош в написании эссе, то несложно предположить, что его можно использовать для оценивания таких работ. Это некоторая ближайшая перспектива, о которой следует задуматься и которую стоит методически проработать. Кроме оценки, эссе ИИ способен давать конструктивную обратную связь, указывая на ошибки, недочёты и возможности улучшения работы, что до сих пор мог делать только преподаватель. Но, как известно, детализированный анализ эссе требует значительных временных затрат и при росте числа обучающихся приводит к отказу преподавателя от использования эссе в качестве заданий. В этом случае искусственный интеллект, подобный *ChatGPT*, способен создать среду для самообучения и давать необходимую развивающую обратную связь, на которую у преподавателя нет свободного времени.

Таким образом, внедрение систем, таких как *ChatGPT*, может практически воплотить идею самообразования в течение всей жизни, предоставляя ценную обратную связь и открывая возможности для дальнейшего развития.

Здесь не будут обсуждаться варианты недобросовестного использования искусственного интеллекта. Академическому сообществу ещё только предстоит выработать согласованное отношение к тому, как право-

мерно применять ИИ, подобный *ChatGPT*. Существует несколько десятков программных продуктов на основе ИИ, помогающих работать с текстом, такие как, например, *Grammarly* и *Wordtune*. По сути, *ChatGPT* предлагает схожий функционал. Он помогает грамотно изложить текст на английском языке. Можно сказать, что это хорошие новости для тех, кто готовит научные статьи для публикации в англоязычных журналах. ИИ в этом случае проверяет грамматику, но сам не создаёт наукоподобный текст.

В этом случае можно прогнозировать как упадок навыков письма, так и их развитие. И опять многое зависит от человека и его мотивации. Искусственные помощники могут показывать ошибки, предлагать варианты и тем самым помогать учиться, а могут и работать вместо человека, создавая тексты на основе вопросов и подсказок пользователей, замещая авторов.

Для преподавателей это означает, что такие привычные формы оценки способностей студентов как эссе или реферат теряют свой смысл, поскольку *ChatGPT* создаёт среднюю по качеству имитацию содержания на заданную тему. При этом такая имитация с лёгкостью преодолевает тесты на плагиат.

Некоторое время назад произошёл отход от практики оценки устных ответов обучающихся в пользу автоматизированной оценки письменных ответов в различных формах от выбора верного ответа до развёрнутого ответа или эссе. Можно отдельно обсуждать причины этого перехода, но очевидна актуальность возвращения к этой практике на новом методическом и технологическом уровне.

В этом смысле вполне понятно желание запретить использование *ChatGPT* в учебном процессе. Но такой исход лишь маскирует нежелание менять подходы к преподаванию и совершенствовать методики использования письменных работ. Закрытие доступа, запрет или, ещё хуже, замалчивание не приведут ни к решению проблем, ни к возможному развитию системы образования. В

сложившейся ситуации особенно важно научиться превращать проблемы в возможности и стараться адаптировать свою практику к изменениям.

Можно с уверенностью говорить о том, что, как некогда вычислительные способности компьютера стали неотъемлемой частью технических и естественных наук, так и системы анализа, оценки и генерации текста станут неотъемлемой составляющей образования на всех его уровнях.

Заключение

Крайне важно взвешенно оценить ситуацию и понять последствия появления *ChatGPT* для высшего образования и науки. Кроме угроз, которые, очевидно, возникают с появлением *ChatGPT*, необходимо открыто обсудить и появляющиеся возможности.

Мы убеждены, что широкое распространение технологий искусственного интеллекта неизбежно, и запреты здесь не только не способны что-то изменить, но, возможно, вредны. Важно при этом, чтобы академическое сообщество включилось в дискуссию о последствиях этой значимой технологии [12]. Нам многое надо обсудить, в том числе, следует договориться о том, как легитимно использовать системы искусственного интеллекта.

Нам довелось жить и трудиться в непростое время – на сломе технологий и мировоззрений. Впору вспомнить слова К.Д. Ушинского о том, что труд – это свободная деятельность, имеющая цель и согласованная с христианскими ценностями. Работа – удел механизмов, как сказали бы во времена Константина Дмитриевича, или роботов, как говорят в наши дни. Результат труда, в том числе и научный результат – это человеческий результат. И нельзя забывать, что ответственность за использование результатов работы искусственного интеллекта лежит на человеке. Несомненно и другое: совместная деятельность человека и искусственного интеллекта способна поднять качество работы на принципиально новый уровень.

Мы призываем академическое сообщество включиться в обсуждение широкого круга вопросов, связанных с использованием искусственного интеллекта в высшей школе, на страницах журнала «Высшее образование в России».

Литература

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 464 с. ISBN: 5-01-001049-6.
2. Деланда М. Новая философия общества: Теория ассамбляжей и социальная сложность: пер. с англ. К.С. Майоровой. Пермь: Гиле-Пресс, 2018. 170 с.
3. Аршинов В.И., Свирский Я.И. Кое-что о сложности // Морен Э. О сложности: пер. с англ. Я.И. Свирского. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2019. С. 275.
4. Zittrain J. The Generative Internet // Harvard Law Review. Vol. 119. May 2006. P. 70. DOI: 10.1145/1435417.1435426
5. Van der Tuin I. How Eva Louise Young (1861–1939) Found Me. On the Performance of Metadata in Knowledge Production // Situating Data. Inquiries in Algorithmic Culture. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2020. P. 189–206. DOI: 10.5117/9789463722971
6. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 384–391.
7. Thorp H. ChatGPT is fun, but not an author // Science. Vol. 379. No. 6630. P. 313. DOI: 10.1126/science.adg7879
8. Frye B.L. Should Using an AI Text Generator to Produce Academic Writing Be Plagiarism? (December 3, 2022) // Fordham Intellectual Property, Media & Entertainment Law Journal, Forthcoming. URL at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4292283> (дата обращения 04.03.2023).
9. King M. Cellular and Molecular Bioengineering, T. 16. No. 1. February 2023 (2023). P. 1–2. DOI: 10.1007/s12195-022-00754-8
10. Hammad M. The Impact of Artificial Intelligence (AI) Programs on Writing Scientific Research // Annals of Biomedical Engineering. 2023. No. 51. P. 459–460. DOI: 10.1007/s10439-023-03140-1
11. Biswas S.S. Potential Use of Chat GPT in Global Warming // Annals of Biomedical Engineering. 2023. DOI: 10.1007/s10439-023-03171-8
12. Van Dis E., Bollen J., van Rooij R., Zuidema W., Bockting C. ChatGPT: five priorities for re-

- search// Nature. 2023. No. 614. P. 224–226 DOI: 10.1038/d41586-023-00288-7
13. Chatterjee J., Detblefs N. This new conversational AI model can be your friend, philosopher, and guide ... and even your worst enemy // Patterns. 2023. Vol. 4. No. 1. Article no. 100676. DOI: 10.1016/j.patter.2022.100676
 14. Kbalil M., Er E. Will ChatGPT get you caught? Rethinking of plagiarism detection. arXiv. 2023. DOI: 10.35542/osf.io/fnh48
 15. Rudolph J., Tan S., Tan S. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? // Journal of Applied Learning & Teaching. 2023. Vol. 6. No. 1. DOI: 10.37074/jalt.2023.6.1.9
 16. Atlas S. "ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI.", 2023. URL: https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548 (дата обращения 30.03.2023).
 17. Kasneci E., Seßler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., et al. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. 2023, January 30. DOI: 10.35542/osf.io/5er8f
 18. Kung T.H., Cheatham M., Medenilla A., Sillos C., De Leon L., Elepaco C., Madriaga M., Aggabao R., DiazCandido G., Maningo J., Tseng V. Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. PLOS Digital Health. 2023. Vol. 2. No. 2. Article no. e0000198. DOI: 10.1371/journal.pdig.0000198
 19. Halaweb M. ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. Contemporary–Educational Technology. 2023. Vol. 15. No. 2. Article no. ep421. DOI: 10.30935/cedtech/13036

Статья поступила в редакцию 04.03.2023

Принята к публикации 09.04.2023

References

1. Gibson, J. (1988). *Ekologicheskij podhod k zritel'nomu vospriyatiyu* [Ecological Approach to Visual Perception]. Moscow: Progress, 464 p. ISBN: 5-01-001049-6. (In Russ.).
2. DeLanda, M. (2018). *Novaya filosofiya obshchestva: Teoriya assambleyazhej i social'naya slozhnost'* [A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity]. Perm': HylePress Publ, 170 p. (In Russ.).
3. Arshinov, V.I., Svirskij, Ya.I. (2019). Koe-cto o slozhnostnosti. Morin E. O Slozhnostnosti [On Complexity]. Moscow: Institut obshchegumanitarnyh issledovanij, 275 p. (In Russ.).
4. Zittrain, J. (2006). The Generative Internet. *Harvard Law Review*. Vol. 119, p. 70, doi: 10.1145/1435417.1435426
5. Van der Tuin, I. (2020). How Eva Louise Young (1861–1939) Found Me. On the Performance of Metadata in Knowledge Production. *Situating Data. Inquiries in Algorithmic Culture*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 189–206, doi: 10.5117/9789463722971
6. Bart, R. (1994). *Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika*. Moscow, pp. 384–391. (In Russ.).
7. Thorp, H. (2023). ChatGPT is fun, but not an author. *Science*. Vol. 379, no. 6630, p. 313, doi: 10.1126/science.adg7879
8. Frye, B.L. (2022). Should Using an AI Text Generator to Produce Academic Writing Be Plagiarism? *Fordham Intellectual Property, Media & Entertainment Law Journal*, Forthcoming. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4292283> (accessed 04.03.2023).
9. King, M. (2023). A Conversation on Artificial Intelligence, Chatbots, and Plagiarism in Higher Education. *Cellular and Molecular Bioengineering*. Vol. 16, no. 1, pp. 1–2, doi: 10.1007/s12195-022-00754-8
10. Hammad, M. (2023). The Impact of Artificial Intelligence (AI) Programs on Writing Scientific Research. *Annals of Biomedical Engineering*. Vol. 51, pp. 459–460, doi: 10.1007/s10439-023-03140-1
11. Biswas, S.S. (2023). Potential Use of Chat GPT in Global Warming. *Annals of Biomedical Engineering*, doi: 10.1007/s10439-023-03171-8

12. Van Dis, E., Bollen, J., van Rooij, R., Zuidema, W., Bockting, C. (2023). ChatGPT: Five Priorities for Research. *Nature*. Vol. 614, pp. 224-226, doi: 10.1038/d41586-023-00288-7
13. Chatterjee, J., Dethlefs, N. (2023). This New Conversational AI Model Can Be Your Friend, Philosopher, and Guide ... and Even Your Worst Enemy.. *Patterns*, Vol. 4(1), 100676, doi: 10.1016/j.patter.2022.100676
14. Khalil, M., Er, E. (2023). Will ChatGPT Get You Caught? Rethinking of Plagiarism Detection. *arXiv*, doi: 10.35542/osf.io/fnh48
15. Rudolph J., Tan S., Tan S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*. Vol. 6, no.1, doi: 10.37074/jalt.2023.6.1.9
16. Atlas, S. (2023). ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI. Available at: https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548 (accessed 04.03.2023).
17. Kasneci E., Seßler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., et al. (2023). *ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education*, doi: 10.35542/osf.io/5er8f
18. Kung, T.H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon L., Elepaco, C., Madriaga, M., Aggabao, R., DiazCandido, G., Maningo, J., Tseng, V. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. *PLOS Digital Health*. Vol. 2, no. 2, article no. e0000198, doi: 10.1371/journal.pdig.0000198
19. Halaweh, M. (2023). ChatGPT in Education: Strategies for Responsible Implementation. *Contemporary Educational Technology*. Vol. 15, no. 2, article no. ep421, doi: 10.30935/ced-tech/13036

The paper was submitted 04.03.2023

Accepted for publication 09.04.2023



Science Index РИНЦ-2021

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	10,767
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	9,978
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,805
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	9,236
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	8,065
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,968
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	7,275
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,895
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,494
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	4,042
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	3,236
ПЕДАГОГИКА	2,571

Эффективный контракт в высшем образовании: замыслы и результаты

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-23-41

Курбатова Маргарита Владимировна – д-р эконом. наук, профессор, главный науч. сотрудник научно-учебной лаборатории экономики природных ресурсов и окружающей среды, ORCID: 0000-0002-7017-5266, Researcher ID: E-6580-2014, kurbatova-07@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

Адрес: 660041, г. Красноярск, Свободный пр-т, 79

Донова Инна Вениаминовна – канд. эконом. наук, доцент кафедры менеджмента им. И.П. Поварича, ORCID: 0000-0001-9370-5402, Researcher ID: V-1437-2017, idonova@gmail.com

Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6

***Аннотация.** Проблематика академического контракта в российском высшем образовании с принятием Указа Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» оказалась погружена в контекст реформирования систем оплаты труда в отраслях социальной сферы и в науке. Институциональный проект эффективного контракта был направлен на решение двух проблем – повышения уровня заработной платы и её ориентации на рост результативности деятельности (оплату по результату). За прошедшие десять лет эффективный контракт на практике прошёл путь от инновации – к рутине вузов, а в исследованиях от обоснования подходов и разработки методик – к анализу опыта внедрения и далее к оценке результатов. Цель данного исследования – показать результаты реализации проекта эффективного контракта в системе высшего образования по двум направлениям – достижению целевых индикаторов повышения уровня заработной платы ППС и стимулированию более эффективной деятельности.*

В исследовании используются данные Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2021 г. Мониторинг включает данные по 1222 образовательным учреждениям, в частности данные по отдельным образовательным учреждениям о средней заработной плате ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ) за 2020 г., а также об отношении заработной платы ППС к средней заработной плате по экономике региона за 2016–2020 гг. Выявлено, что задача внедрения эффективного контракта по достижению вузами целевого показателя роста уровня зарплаты в целом выполняется, но с существенными затруднениями, обусловленными экономическими факторами. Стимулирующее воздействие эффективного контракта на деятельность ППС вузов реализуется в сопряжении с решением задач повышения результативности функционирования самих вузов.

Ключевые слова: российская система высшего образования, университет, академический контракт, институциональный проект, эффективный контракт, заработная плата, стимулирование

Для цитирования: Курбатова М.В., Донов И.В. Эффективный контракт в высшем образовании: замыслы и результаты // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 23–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-23-41

Effective Contract in Higher Education: Intentions and Outcomes

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-23-41

Margarita V. Kurbatova – Dr. Sci. (Economics), Professor, Department of Social and Economic Planning, ORCID: 0000-0002-7017-5266, Researcher ID: E-6580-2014, kurbatova-07@mail.ru
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation
Address: 79, Svobodny ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation

Inna V. Donova – PhD (Economics), Associate Professor, The Povarich Department of Management, ORCID: 0000-0001-9370-5402, Researcher ID: V-1437-2017, idonova@gmail.com
Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation
Address: 6, Krasnaya str., Kemerovo, 650043, Russian Federation

Abstract. The issue of the academic contract in the Russian higher education is associated with the salary systems reform in social sector and scientific field according to the adoption of the Decree of the President of the Russian Federation from May 7, 2012 No. 597 “On Measures for the Implementation of the State Social Policy”. Institutional project of the effective contract was aimed to solve two problems. Firstly, to raise the level of wages. Secondly, to its orientation to increase performance (i.e. outcomes-based payment). Over the past ten years in practice an effective contract evolved from innovation to university routine. On the other hand, researchers moved from substantiating approaches and elaborating methodologies to analyzing the experience of implementing an academic contract and then to evaluating its outcomes. The purpose of this study is to show the outcomes of the implementation of the effective contract project in the higher education system in two directions. Firstly, the achievement of target indicators for increasing the level of salaries of university teachers. Secondly, stimulating more efficient activities.

Data from the Monitoring of higher education institutions effectiveness in 2021 is used in the study, and it includes data on 1222 universities. There is information on the average salary of university teachers (excluding part-time workers and civil contract staff) for 2020 for each educational institution, as well as on the ratio of teaching staff salary to the average salary in the region's economy for 2016-2020. It was revealed that the task of introducing an effective contract for the increasing of salaries is generally being fulfilled but with significant difficulties due to the economic factors. The stimulating impact of an effective contract on the activities of university teachers is realized in conjunction with the solution of the tasks of increasing the effectiveness of the functioning of the universities themselves.

Keywords: Russian system of higher education, university, academic contract, institutional project, effective contract, salary, stimulation

Cite as: Kurbatova, M.V., Donova, I.N. (2023). Effective Contract in Higher Education: Intentions and Outcomes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 23-41, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-23-41 (In Russ., abstract in Eng.).

Постановка проблемы

Контракт университета с преподавателем – ключевой вопрос позитивного отбора кадров, мотивации эффективной деятельности и, как следствие, повышения конкурентоспособности вузов. В начале 2000-х годов стало очевидно, что прежняя модель отношений российских вузов с преподавателями не устраивает обе стороны. Преподаватели столкнулись с проблемами низкой оплаты труда и необходимостью подработок. Вузы не устраивала низкая результативность деятельности преподавателей. Всё это привело к запросу на глубокое реформирование сложившихся контрактных отношений. При этом проблема академического контракта оказалась погружена в более широкий контекст реформирования систем оплаты труда в отраслях социальной сферы и в науке. Проект внедрения в данные отрасли эффективного контракта начался с принятия Указа Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» (далее – Указ). За прошедшие десять лет эффективный контракт на практике прошёл сложный путь от инновации – к рутине вузов, а в исследованиях от обоснования подходов и разработки методик – к анализу опыта внедрения и далее к оценке результатов.

Как отмечается в экспертном докладе НИУ ВШЭ, «суть эффективного контракта заключается не просто в механическом увеличении заработной платы, а в выстраивании эффективной системы стимулирующих механизмов и нового качества услуг организаций социальной сферы и научных организаций» [1, с. 31]. В «дорожных картах» реализации Указа был утверждён график выхода на целевой показатель зарплаты профессорско-преподавательского состава (ППС) в 200% от средней зарплаты по регио-

ну. Выстраивание стимулирующих механизмов для преподавателей было подчинено решению поставленной в этом же Указе задачи повышения конкурентоспособности вузов, вхождения в число ведущих не менее пяти российских университетов. В гонку за показатели вступили сотни вузов, стремящиеся обеспечить себе место участников различных программ «инициатив превосходства», дающих дополнительное финансирование и особый официальный статус (Проект 5-100, программа «Приоритет-2030», опорные университеты). В этой гонке стали активно использоваться инструменты эффективного контракта. Многие исследования [2; 3] показывают, что преподаватели российских вузов столкнулись с двойным обременением, обусловившем увеличение оплаты их труда. Во-первых, с ростом нагрузки вследствие экономической оптимизации, проводимой вузами для отчёта о выполнении целевого показателя роста зарплаты. Во-вторых, с необходимостью участия в гонке вузов за показатели, обеспечивающие их лучшее финансирование. Далеко не все российские вузы смогли справиться с этой двойной гонкой, что отразилось на достигаемом ими уровне оплаты труда ППС.

Цель данного исследования – оценить результаты реализации проекта эффективного контракта в системе высшего образования по двум направлениям – достижению российскими вузами целевых индикаторов повышения уровня заработной платы ППС и стимулированию ориентации деятельности преподавателей на результат.

Новизна исследования заключается в анализе результатов отдельных вузов по достижению установленных в официальных документах целей внедрения эффективного контракта. Речь идёт о достижении провозглашаемых целей на основе отчётных данных, предоставляемых самими вузами.

Эмпирическая база исследования – данные Росстата и Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования за 2021 год¹.

Методы исследования: дескриптивный, корреляционный, сравнительный статистический анализ.

Эффективный контракт в высшем образовании как институциональный проект

Исследования академического контракта затрагивают основные вопросы отношений университета с преподавателями, с которыми связано повышение конкурентоспособности вуза за счёт эффективного академического рекрутинга и стимулирования продуктивной деятельности. Это – проблемы найма (прежде всего, принципов отбора); продолжительности контракта (постоянного или временного); академической карьеры (назначение и движение по академическим позициям); автономии и участия в принятии решений; особенностей мотивации, контроля и оценивания, стимулирования [4]. Как показывают исследования, вопросы оплаты академического труда встроены в решение проблем развития университетов и не имеют отдельного, самостоятельного значения.

В зарубежных исследованиях данные проблемы нередко анализируются в контексте «академического капитализма» и усиления внешнего рыночного давления на университеты, принуждающего их трансформироваться в корпорации особого типа. При этом преподаватели превращаются в «управляемых профессионалов» и являются ресурсом в университетских «гонках престижа» [5; 6]. В более ранних работах отмечается, что определение академического продукта (знаний) как общественного блага всё боль-

ше подвергается сомнению, а сама академическая деятельность в меньшей степени, чем раньше, опирается на индивидуальную автономию и всё больше контролируется, в том числе через развитие механизмов индивидуальной оценки и стимулирования [7].

Обнаруживаются и обсуждаются новые условия академической деятельности – интенсификация, диверсификация, депрофессионализация, специализация и казуализация; отмечается, что академический режим реструктурируется в сторону большей диверсификации и фрагментации работы (по вертикали) и большей дифференциации между университетами (по горизонтали) [8; 9]. В исследовании факторов роста научных публикаций в норвежских исследовательских университетах за последние 30 лет показано, что, вероятнее всего, наблюдаемое повышение научной продуктивности непосредственно детерминировано стимулированием, однако само оно является следствием новых институциональных условий, в которых находятся вузы [10].

В одном из самых известных эмпирических исследований факторов успешности академического профессионала отмечается, что в последнее время исследовательская продуктивность не только слабо «окупается» финансово, но и не приносит прежнего морального удовлетворения, так как всё большее внимание уделяется «актуальности» и «применимости» финансируемых исследований [11, с. 12]. Между тем в ряде работ обращается внимание на сложность мотивационной структуры преподавателей, включённость в неё таких плохо измеряемых сущностей как «психологическая ценность зарплаты», наличие особых критериев успешной академической карьеры и чувствительность к гарантиям занятости [12; 13].

В российских исследованиях всплеск интереса к академическому контракту в начале 2000-х годов по времени совпадает с началом реформ организационно-экономического механизма системы высшего образования, с трансформацией университетов, постанов-

¹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo&year=2021> (дата обращения: 12.12.2022).

кой проблем повышения эффективности деятельности вузов и системы в целом. При этом внимание концентрировалось на общих для высшего образования проблемах, обобщались результаты исследований практик реализации академического контракта, сложившихся в других странах. В этот период были рассмотрены детерминанты и дана характеристика «идеальной системы оплаты труда» ППС, обеспечивающей повышение эффективности деятельности системы высшего образования [14, с. 118]; исследованы связи между организационной структурой университета и стимулами к исследовательской деятельности, роль долгосрочных гарантий найма как элемента правильной системы стимулов [15]; определены проблемы оптимальной организации принятия решения о найме (продвижении) сотрудников как ключевого механизма исследовательского университета [16]; объяснено существование системы постоянного найма в университетах [17]; показана роль плотной институциональной среды (академической среды) в получении более высоких научных достижений [18]. В фокусе публикаций данного периода было повышение исследовательской активности преподавателей российских вузов, было обосновано влияние общего институционального дизайна отношений университета с преподавателями, высокой роли академической среды в обеспечении роста результатов.

Следующий период исследований академического контракта связан с существенным сдвигом проблематики [19]. Дело в том, что для российской системы высшего образования, как и для других отраслей социальной сферы, наиболее острой проблемой контракта с работником оказался неконкурентный уровень оплаты труда², последствиями которого стал отток кадров, непривлекательность данных отраслей для молодёжи, широкое распространение сторонних подработок и, как

следствие, невысокая результативность деятельности и проблемы низкой эффективности организаций этих отраслей. Поэтому политические решения были направлены на решение двух проблем – повышения уровня зарплаты и её ориентации на рост результативности деятельности (оплату по результату). На первом этапе реформы оплаты труда, в 2008 г., была введена новая система оплаты труда (НСОТ), на втором, в 2012 г., стал внедряться «эффективный контракт». Принципиальное различие между этими этапами заключается, во-первых, в переходе от концепции стимулирования на основе «разрабатываемых в учреждении показателей и критериев оценки труда преподавателей»³ к увязке оплаты труда с показателями качества и количества оказываемых услуг. Преподаватель вуза стал встраиваться в общую цепочку подотчётности отрасли по устанавливаемым сверху показателям. Во-вторых, данные этапы различались по уровням принятия решений (задачи перехода к эффективному контракту закреплёны в Указе Президента РФ) и по механизмам их реализации (для перехода на эффективный контракт были установлены индикаторы и жёсткий контроль за их достижением).

Вырос объём публикаций по проблемам контракта преподавателя с вузом. Одной из проблем стал поиск экономического содержания эффективного контракта, его стали определять и как новую форму социально-трудовых отношений, и как новый тип кон-

² Под конкурентным уровнем оплаты труда понимается уровень, позволяющий привлекать и удерживать в вузах кадры высокой квалификации.

³ Постановление Правительства РФ от 05.08.2008 № 583 «О введении новых систем оплаты труда работников федеральных бюджетных и казённых учреждений и федеральных государственных органов, а также гражданского персонала военных частей, учреждений и подразделений федеральных органов исполнительной власти, в которых законом предусмотрена военная и приравненная к ней служба, оплата труда в которых в настоящее время осуществляется на основе Единой тарифной сетки по оплате труда работников федеральных государственных учреждений». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=law;n=141507> (дата обращения: 08.08.2022).

тракта [20]. На наш взгляд, наиболее точным является следующее определение: «эффективный контракт – это система мер, направленных на обеспечение достойной заработной платы работникам бюджетной сферы, обеспечение уровня их благосостояния в соответствии со сложившимися стандартами жизни среднего класса и стимулирования качественного и эффективного труда в интересах потребителя» [1, с. 12]. В этом определении обращается внимание на реализацию *системы мер* по изменению трудовых отношений / установлению новой модели занятости / редизайну академического контракта. Эффективный контракт представляет собой *проект* реформирования системы оплаты труда [19], направленный на повышение заработной платы до уровня, обеспечивающего благосостояние преподавателей в соответствии со сложившимися стандартами жизни среднего класса⁴, а также ориентацию их деятельности на результат.

Поток публикаций, посвящённых эффективному контракту, начался с обоснования подходов и разработки методик [21]; далее последовали работы, описывающие опыт отдельных вузов [20; 22], а также проводящие сравнительный анализ этого опыта [2], например, в установлении критериев стимулирования преподавателей по эффективному контракту. Позднее появились работы с оценкой результатов его внедрения: было выявлено отсутствие «убедительных доказательств того, что оплата труда по результату улучшает мотивацию и производительность труда» [23, с. 128]; определено, что установление параметров контракта осуществляется управленческими структурами, а не в результате переговоров; показана его обусловленность требованиями вышестоящих органов и отсутствие связи с качеством преподавательской деятельности [23]. Эффективный

контракт рассматривается как инструмент бюрократического давления на преподавателя, решения краткосрочных проблем вуза, оптимизации его расходов [24], вхождения в мировые рейтинги университетов [25]; как проект российской бюрократии по формированию агентской цепочки подотчётности в управлении высшим образованием [26].

В произошедшем замещении проблематики академического контракта проблемами внедрения эффективного контракта были актуализированы проблемы, прежде всего, роста уровня зарплаты, а также оплаты по результатам. При этом в практических разработках были проигнорированы выводы предыдущего этапа исследования о том, что влияние конкретных условий контракта на результативность деятельности преподавателя определяется общим институциональным дизайном норм и правил университета, системы высшего образования и рынка академического труда. Фактически проект эффективного контракта в российском высшем образовании оказался встроен в процесс редизайна институциональной среды российского высшего образования – структурной трансформации, внедрения нового организационно-экономического механизма и инструментов оценки по результатам. Всё это повлияло на ход и результаты реализации проекта эффективного контракта.

Для оценки результатов реализации проекта эффективного контракта обычно используют официальные данные Росстата (по регионам), данные опросов (как по отдельным вузам, так и по группе вузов). В представленном исследовании используются данные Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2021 г. (далее – Мониторинг)⁵. Их основным преимуществом

⁴ По мнению специалистов в сфере стратификационных исследований, в современной России неплохо работает относительный доходный критерий, соответствующий примерно 1,25 медианы доходного распределения в регионе.

⁵ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo&year=2021> (дата обращения: 12.12.2022).

является официальный характер данных, которые собираются на основании отчётности вузов, и наличие показателей по заработной плате для отдельных вузов.

Оценка результатов реализации проекта эффективного контракта в системе высшего образования проводится по двум направлениям:

- анализ по вузам и группам вузов достижения показателя зарплаты в 200% от средней по региону;
- измерение разрывов зарплаты статусных и нестатусных вузов по данным 2020 года.

Предполагается, что увязка оплаты труда с показателями качества и количества оказываемых услуг проявляется в более высокой оплате труда статусных вузов.

Уровень заработной платы как индикатор реализации проекта эффективного контракта

Внедрение эффективного контракта сопровождалось жёстким контролем за достижением установленного целевого уровня зарплаты, в связи с чем реализация задач его роста осуществлялась достаточно успешно [1]. По данным Росстата, средняя зарплата ППС в течение 2013–2016 гг. выросла на 79,5%. Существенное её повышение произошло в 2017–2018 гг., что было связано с завершением периода выполнения майских указов. Вывод зарплаты на 200% от трудового дохода по региону в период января–марта 2018 г. обеспечили все регионы, за исключением Амурской и Тюменской областей, Республики Карелия, г. Санкт-Петербурга. В течение следующего полугодия последовал некоторый откат: соотношение зарплат ППС и среднего трудового дохода ухудшили 15 регионов [25]. Опросные данные, используемые в Мониторинге экономики образования НИУ ВШЭ, показали, что три года, предшествующие 2020 г., «почти половина преподавателей говорят о незначительном увеличении их дохода, 17% указывают, что их доход за указанный период не изменил-

ся. Существенное увеличение доходов в этот период отмечают 14% ППС, незначительное или существенное снижение доходов – соответственно, 9 и 7% респондентов» [24, с. 9]. Расхождение данных Росстата о росте зарплаты ППС с данными опросов объясняется её статистическим завышением в результате применения особых приёмов манипулирования численностью и используемыми приёмами учёта, обеспечивающими формальное увеличение оплаты труда на уровне вузов [3, с. 29; 25, с. 137], а также её крайне неравномерным ростом по отдельным вузам и группам вузов.

Данные Мониторинга 2021 г. позволяют провести анализ вывода зарплаты ППС на целевой уровень по отдельным вузам. В нём содержатся данные по отдельным образовательным учреждениям о средней заработной плате ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ) за 2020 г., а также об отношении заработной платы ППС к средней заработной плате по экономике региона за 2016–2020 гг. Мониторинг включает данные по 1222 образовательным учреждениям. После исключения 18 вузов, которые не предоставили бумажный вариант отчёта (либо он не соответствует требованиям), а также духовных образовательных организаций и их филиалов, осталось 1180 вузов, из них 655 (55,5%) – головных. Большинство вузов и их филиалов (79%) не имеют специфики деятельности, 7% имеют творческую направленность, по 4% приходится на медицинский и сельскохозяйственный профили. По ведомственной принадлежности вузы распределились следующим образом: 72% вузов являются государственными, 23% зарегистрированы как частные, 5% учреждены субъектами и муниципалитетами РФ. Из общего числа государственных вузов учредителем 72% является Министерство науки и образования РФ, ещё 17% подотчётны другим министерствам и федеральным службам, 11% – Правительству РФ.

Продвижение к целевому уровню зарплаты ППС шло неравномерно как по го-

Таблица 1

Корреляция показателей отношения заработной платы ППС к средней по экономике региона и доходами образовательных организаций из всех источников в расчёте на одного НПР за 2016–2020 гг.

Table 1

Correlation of indicators of the ratio of wages of teaching staff to the average for the economy of the region and the income of educational organizations from all sources per one faculty member for 2016–2020

	2016	2017	2018	2019	2020
Без филиалов	0.294***	0.526***	0.373***	0.335***	0.395***
С филиалами	0.261***	0.239***	0.178***	0.165***	0.148***

дам, так и по вузам [26]. В 2018 (отчётном) году произошёл скачок: с 31,3% до 71,3% вузов вышли на уровень 200% и выше. В 2019 г. уже 76,8% вузов обеспечили выполнение целевого показателя, однако к 2020 г. произошёл определённый откат – 73,0%. 13% вузов ни в 2018 г., ни в последующие годы так и не смогли выйти на целевой показатель. О трудностях обеспечения в вузах роста зарплат также свидетельствует то, что большая группа вузов сначала выходила на целевой уровень, а впоследствии не справлялась с поставленной задачей. Лишь 56,7% вузов и их филиалов достигли к 2018 г. и далее обеспечивали целевой уровень зарплат. Филиалы справились с поставленной задачей лучше, чем головные вузы. Так, в 2018 и в 2020 гг. доля не выполнивших зарплатные обязательства головных вузов составляла 31,0% и 30,8% соответственно, в то же время среди филиалов таковых было 17,7% (2018) и 22,3% (2020). Можно предположить, что уровень зарплат в регионах расположения филиалов ниже, чем в регионах головных вузов, что облегчает им достижение целевого показателя.

Выбранный подход к формированию оплаты труда преподавателей ППС, заключающийся в привязке к среднерегиональной зарплате, ведёт к серьёзным межрегиональным разрывам. В республиках Ингушетия и Калмыкия (по два вуза в каждом из этих регионов) среднемесячная заработная плата ППС составила 31–33 тыс. руб., в Чукотском автономном округе (единственный вуз в этом субъекте Федерации) – 217 тыс. руб., в Москве – 151 тыс. руб., в Санкт-Петербурге –

112 тыс. руб., медианное значение – 71,4 тыс. руб. Соотношение зарплаты и прожиточного минимума в среднем по всем вузам РФ равно 6,3 (медиана – 6,1). Размах колебаний – от 3 (Ингушетия и Калмыкия) до 11,7 (ЯНАО) [26; с. 66].

Достижение целевого уровня зарплаты оказалось связано с финансовой обеспеченностью вузов. В 2020 г. наблюдались большие разрывы по доходам из всех источников в расчёте на одного научно-педагогического работника (НПР): от 111,8 тыс. руб. (Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский институт предпринимательства и права») до 57039,4 тыс. руб. (Курганский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения» в г. Кургане), медиана – 2989,6 тыс. руб. Расчёты коэффициентов корреляции Пирсона на данных за 2016–2020 гг. показывают статистически значимую (на уровне 0,01) умеренную положительную связь между показателями отношения зарплаты ППС к средней по региону и доходами образовательных организаций из всех источников в расчёте на одного научно-педагогического работника (НПР) (Табл. 1). Есть 10 вузов с доходами более 20 млн рублей на 1 НПР, среди них много вузов транспортной направленности.

Выявлена взаимосвязь между численностью приведённого контингента и уровнем заработной платы, что позволяет осторожно говорить о влиянии «эффекта масштаба» на достижение целевого уровня зарплаты.

Таблица 2

Количество и доля вузов, имеющих соотношение заработной платы ППС и среднерегionalной зарплаты 200% и более, по формам собственности, за 2016–2020 гг. (с филиалами)

Table 2

The number and percentage of universities with a ratio of teaching staff salaries and the average regional salary of 200% or more, by type of ownership, for 2016–2020 (with branches)

	2016 г.		2017 г.		2018 г.		2019 г.		2020 г.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Вузы федеральной подчинённости	59	7,0	204	24,2	643	76,1	730	86,4	686	81,2
Вузы муниципальные и субъектов РФ	6	10,5	15	26,3	41	71,9	46	80,7	42	73,7
Частные образовательные организации	22	7,9	150	54,2	157	56,7	130	46,8	133	47,8
Всего	87	7,4	369	31,3	841	71,3	906	76,8	861	73,0

Таблица 3

Количество и доля вузов федерального подчинения, имеющих соотношение заработной платы ППС и среднерегionalной зарплаты 200% и более, по ведомственной принадлежности, за 2016–2020 гг.

Table 3

The number and percentage of federal universities with a ratio of teaching staff salaries and the average regional salary of 200% or more, by departmental affiliation, for 2016–2020

	2016 г.		2017 г.		2018 г.		2019 г.		2020 г.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Правительство РФ	13	18,6	31	44,3	60	85,7	64	91,4	56	80,0
Министерство науки и высшего образования РФ	32	7,1	106	23,6	364	80,9	411	91,3	389	86,4
Другие министерства и ведомства РФ, федеральные службы	14	4,3	67	20,6	219	67,4	255	78,5	241	74,2
Всего	59	7,0	204	24,2	643	76,1	730	86,4	686	81,2

Между вузами существуют большие разрывы по численности приведённого контингента: минимум – 0,2, максимум – 36 110, медиана – 560. При этом 15,8% вузов имеют приведённый контингент меньше 100 человек (без филиалов – 9,3%). Коэффициент корреляции Пирсона показывает статистически значимую (на уровне 0,01) слабую положительную связь ($R=0,132$) между показателями отношения зарплаты ППС к средней по региону и численностью приведённого контингента. При нормализации распределения показателей приведённого контингента и отношения зарплаты ППС к средней зарплате по экономике региона (удалении экстремальных значений) обнаружена уме-

ренная положительная корреляция по 524 головным вузам ($R=0,326$).

Достижение целевого уровня зарплаты ППС различается по вузам разных форм собственности, разной ведомственной принадлежности, отраслевой специфики деятельности.

Вузы федеральной принадлежности, при более низких стартовых условиях по достижению целевого показателя, к 2018 г. догнали и перегнали муниципальные и вузы субъектов РФ, частные образовательные организации (Табл. 2). Интересно, что частные вузы совершили к 2018 г. рывок (56,7% вузов достигли целевого соотношения), однако в дальнейшем произошёл откат до 47,8%. При

Таблица 4

Количество и доля вузов, имеющих соотношение заработной платы ППС и среднерегionalной зарплаты 200% и более, по отраслевой направленности, за 2016–2020 гг. (с филиалами)

Table 4

The number and percentage of universities with a ratio of teaching staff salaries and the average regional salary of 200% or more, by industry, for 2016–2020 (with branches)

	2016 г.		2017 г.		2018 г.		2019 г.		2020 г.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Вузы, не имеющие специфики деятельности	77	8,2	318	34,0	685	73,3	731	78,2	695	74,3
Вузы транспортной направленности	3	8,3	17	47,2	28	77,8	29	80,6	29	80,6
Вузы творческой направленности	3	3,5	11	12,8	44	51,2	46	53,5	43	50,0
Вузы спортивной направленности	0	0	3	17,6	12	70,6	13	72,2	16	88,9
Вузы сельскохозяйственной направленности	2	3,9	9	17,6	34	66,7	39	76,5	32	62,7
Вузы медицинской направленности	2	3,8	10	18,9	37	69,8	47	88,7	45	84,9
Всего	87	7,4	368	31,3	840	71,3	905	76,8	860	72,9

этом именно частные вузы имеют значительно меньшие показатели доходов из всех источников в расчёте на одного НППР: медианное значение – 2461,3 тыс. руб. по сравнению с 3121,8 тыс. руб. у вузов федерального подчинения и 3306,6 тыс. руб. у муниципальных и вузов субъектов РФ.

При рассмотрении динамики выполнения целевого показателя зарплаты вузами разной ведомственной принадлежности (Табл. 3) выявлено следующее: 19% вузов Правительства РФ уже к 2016 г. выполнили показатель; в 2016 г. лишь 7% вузов, подведомственных Министерству науки и высшего образования РФ, имели целевой уровень зарплаты, однако к 2020 г. его достигли более 86% вузов; из вузов, находящихся в ведении других служб, министерств и ведомств РФ к 2020 г. лишь 74% имели требуемое соотношение.

В целом по всем категориям вузов в 2020 г. медианное значение соотношения зарплаты ППС и среднерегionalной зарплаты варьировалось от 180,1% для частных образовательных организаций до 238,3% для вузов Министерства транспорта РФ. Такое разли-

чие связано с доходом из всех источников в расчёте на одного НППР образовательных организаций различной ведомственной принадлежности: минимальный – 2446,4 тыс. руб. для частных образовательных организаций, максимальный – 9000,3 тыс. руб. для образовательных учреждений Министерства транспорта РФ; 3114,8 тыс. руб. – для вузов Министерства науки и высшего образования РФ. Можно предположить, что высокие показатели доли вузов, обеспечивающих целевое соотношение заработной платы ППС и среднерегionalной зарплаты, подведомственных Министерству науки и высшего образования РФ, связано с его (министерства) позицией основного оператора выполнения майских указов по данному вопросу и более сильным давлением на руководство вузов, а не с их (вузов) финансовой обеспеченностью.

По отраслевой специфике деятельности вузов разрывы в медианном значении соотношения зарплаты ППС и среднерегionalной зарплаты в 2020 г. оказались менее значимыми: от 199,5% для вузов творческой направленности деятельности до 214,5% для

вузов медицинской направленности. При этом наибольшие трудности с достижением целевого показателя возникли у вузов творческой и сельскохозяйственной направленности. В 2020 г. на целевой уровень зарплаты вышли лишь 50% вузов творческой направленности и 62,7% вузов сельскохозяйственной направленности (Табл. 4).

Таким образом, если речь идёт о достижении провозглашаемых целей и отчётности вузов, задача роста уровня зарплаты в целом выполняется. Управленческая вертикаль в российском высшем образовании достаточно удачно справилась с работой на установленный показатель соотношения заработной платы ППС и среднерегionalной зарплаты, о чём свидетельствует прорыв 2018 г. и более высокие результаты Министерства науки и высшего образования РФ как учредителя вузов. При этом вузы сталкиваются с существенными затруднениями, обусловленными экономическими факторами: низким приведённым контингентом вузов, не позволяющим достигать оптимальных масштабов деятельности, сохранением низкого уровня финансовой обеспеченности (медиана по доходу из всех источников в расчёте на одного НПП – менее 3 млн руб.). Оценить изменение заработной платы разных групп и отдельных преподавателей подход и эмпирическая база, используемые в работе, не позволяют.

Ориентация деятельности преподавателя на результат

Ориентация деятельности преподавателя на результат – другая составляющая эффективного контракта. По принятым нормативным документам предполагалась увязка оплаты труда с показателями качества и количества оказываемых услуг: «построение сквозных отраслевых систем показателей оценки эффективности деятельности учреждений при оказании государственных (муниципальных) услуг (выполнении работ) по принципу Российская Федерация – субъект Российской Федерации – учреждение –

работник»⁶. В отличие от жёсткого контроля за достижением целевого уровня зарплаты, формирование системы стимулирования деятельности работников отраслей социальной сферы в зависимости от эффективности и качества выполняемых работ контролировалось слабо [1]. Тем не менее в системе высшего образования соответствующие механизмы были сформированы. Дополнительное денежное вознаграждение стало важным фактором стимулирования публикационной активности ППС [27].

Необходимость достижения показателей Мониторинга в условиях конкурсных отборов для получения особого статуса (НИУ, опорных университетов) и участия в программах «инициатив превосходства» (Проект 5-100, программа «Приоритет-2030») подтолкнули руководство вузов к формированию эффективного контракта с преподавателями, ориентирующего их на достижение соответствующих показателей. Данная ориентация отмечается в ряде исследований: «происходит то, что называют “протечкой метрик”, – ситуация, когда индикаторы разрабатываются для экспертизы организаций, однако организации, чтобы их выполнить, начинают создавать формальные схемы для оценки своих сотрудников» [28, с. 54; см. также: 29; 23]. Эффективный контракт стал инструментом достижения отраслевых показателей оценки эффективности деятельности учреждений, его встраивания в агентскую цепочку подотчётности. При этом важнейшим направлением стало стимулирование результатов научно-исследовательской деятельности [21], особенно в НИУ и вузах – участниках Проекта 5-100 [3; 30]. Отмечается и более высокая доля сти-

⁶ Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 годы» (утверждена распоряжением Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. № 2190-п) URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=138313> (дата обращения: 08.08.2022).

мулирующих выплат в зарплате в статусных вузах (прежде всего по показателям научной деятельности) по сравнению с вузами массового сегмента [3; 30]. Регрессионный анализ детерминант зарплаты, основанный на опросных данных, фиксирует более высокую оплату труда ППС ведущих вузов. При этом обращается внимание на то, что «при учёте региональных различий и различий в должностях ППС дифференциация заработной платы по типам вузов является не столь существенной: преподаватели ведущих вузов зарабатывают на 3,5% больше, чем преподаватели вузов массового сегмента» [3, с. 15].

Таким образом, наличие зарплатного «бонуса» статусных вузов по сравнению другими вузами можно рассматривать как косвенное доказательство реализации стимулирующей функции эффективного контракта, увязки оплаты труда с показателями качества и количества оказываемых услуг.

Так же, как и в случае с достижением целевого уровня зарплаты, в исследованиях выявляются проблемы подмены реальных результатов деятельности достижением показателей. Под влиянием системы оценивания результативности деятельности происходит искажение поведения преподавателей вузов [31], они «начинают ориентироваться на те виды деятельности, которые учтены в показателях эффективности, оставляя на втором плане другие важные виды работ» [30, с. 63]. Распространяются недобросовестные практики накрутки показателей: увеличение числа публикаций в потенциально недобросовестных журналах; «бумажный» рост показателей за счёт аффилиаций; быстрое продвижение публикаций через созданную систему нетворкинга [32; 33]. На развитие недобросовестных практик направляются как ресурсы университетов, так и часть полученных более высоких зарплат преподавателей [30]. Как отмечается во многих публикациях, всё это оказывается следствием недооценки роли академической среды в формировании стимулов деятель-

ности и роли профессиональных сообществ в оценке деятельности коллег и регулировании качества работ. Подмена реальных результатов «работой на показатель» противоречит задачам повышения эффективности деятельности преподавателей, образовательных организаций и системы высшего образования, но вполне вписывается в решение задач достижения устанавливаемых сверху показателей, обеспечивает уже упомянутую увязку оплаты труда с показателями качества и количества оказываемых услуг.

Для проверки гипотезы о наличии зарплатного «бонуса» у статусных вузов были сформированы следующие группы вузов:

- для оценки «бонуса» на ранее полученный статус: МГУ, СПбГУ, Федеральные университеты (10 вузов) и Национальные исследовательские университеты (28 вузов)⁷, вузы – участники Проекта 5-100 (21 вуз).

- для оценки «бонуса» для вузов, прошедших отбор по новой программе «Приоритет-2030», выделены две группы – вузы по трекам «Исследовательское лидерство» и «Территориальное и/или отраслевое лидерство» (54 вуза) и другие вузы, прошедшие отбор (50 вузов)⁸.

Статусные вузы первой волны прошли конкурсный отбор (кроме МГУ и СПбГУ), по результатам которого получили дополнительное финансирование. К ним были предъявлены повышенные требования к результатам деятельности, которые через механизм эффективного контракта были переложены на преподавателей. Соответственно в этих вузах следует ожидать, во-первых, более высокое и устойчивое соотношение зарпла-

⁷ В Мониторинге отсутствуют данные по Учреждению Российской Академии наук Санкт-Петербургский академический университет – Научно-образовательный центр нанотехнологий РАН.

⁸ В Мониторинге отсутствуют данные по ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» и ФГБОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова».

Таблица 5

Среднее и медианное значение отношение заработной платы ППС к средней заработной плате по экономике региона (без филиалов), в %

Table 5

Average and median value of the ratio of the salary of teaching staff to the average salary in the economy of the region (without branches), in %

Вузы	N	2020 г.	
		средняя	медиана
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*	1	205,77	205,77
Санкт-Петербургский государственный университет*	1	218,1	218,1
Федеральные университеты (ФУ)	10	218,49	207,87
Национальные исследовательские университеты (НИУ)	28	241,08	229,25
Вузы – участники Проекта 5-100	21	242,32	237,64
Другие вузы	614	201,78	207,35

Примечание: (*) обозначены вузы, для данных которых приведены частные значения показателя.

ты ППС к среднерегиональной, во-вторых, более высокую зарплату, «бонус» на статус.

Как показывают данные *таблицы 5*, статусные вузы имеют более высокое соотношение зарплаты ППС к средней зарплате по экономике региона. При этом значительно выделяются НИУ, на что, как было показано выше, обращается внимание в различных исследованиях.

Для выяснения того, являются ли различия в уровне зарплат ППС между статусными вузами первой волны и остальными вузами статистически значимыми, использовался t-тест (t-критерий Стьюдента) для независимых выборок, на данных по заработной плате за 2020 г., без филиалов. Однородность дисперсии проверялась по критерию Левена (Levene's Test), уровень значимости критерия F (Sig. (2-tailed)=0,002991) позволяет достоверно утверждать, что средняя зарплата ППС статусных вузов (119 тыс. рублей) статистически значимо отличается от показателя по остальным вузам (88 тыс. руб.).

Можно сделать вывод о наличии зарплатного «бонуса» для статусных вузов первой волны. Это свидетельствует о том, что более результативная (с точки зрения установленных показателей) деятельность образовательных учреждений и преподавателей вознаграждается и для этого выделяется достаточно средств.

Исследовательский вопрос о наличии зарплатного «бонуса» у статусных вузов второго поколения заключается в тестировании гипотезы об отборе для участия в программе «Приоритет-2030» вузов с более результативной деятельностью, а значит, и более высокой оплатой труда. В двух группах вузов, получивших разное финансирование, статусные вузы первой волны представлены по-разному. В группе вузов по трекам «Исследовательское лидерство» и «Территориальное и/или отраслевое лидерство» оказались 7 ФУ, 21 НИУ и 19 вузов Проекта 5-100, в группе других вузов, прошедших отбор, – 2 ФУ, 7 НИУ и 2 вуза Проекта 5-100. Не попал в Проект 5-100 один ФУ. В связи с этим можно предположить, что первая группа вузов программы «Приоритет-2030» должна иметь более значимый разрыв в оплате труда с вузами массового сегмента.

Действительно, расчёты показали различие в средней зарплате по трём группам вузов (*Табл. 6*). Для проверки гипотез о наличии значимых различий показателей средних зарплат ППС, а также соотношения этих зарплат со средними по региону между группами участников программы (1 и 2), а также остальными вузами (неучастниками), также использовались t-тесты для независимых выборок (попарно). Далее представлены основные выводы по результатам проверки.

Таблица 6

Заработная плата ППС по группам вузов, 2020 г.

Table 6

Salaries of teaching staff by groups of universities, 2020

Статус вуза	N	ЗП, руб.
Вузы по трекам «Исследовательское лидерство» и «Территориальное и/или отраслевое лидерство»	54	116 538
Другие вузы, прошедшие отбор	50	95 221
Вузы, не вошедшие в программу «Приоритет-2030» (без МГУ и СПбГУ)	547	86 580

1) Между средней зарплатой ППС статусных вузов и первой группы вузов «Приоритета-2030» существуют статистически значимые различия (Sig. (2-tailed)=0,00009). Вузы треков «Исследовательское лидерство» и «Территориальное и/или отраслевое лидерство» имеют зарплатный «бонус», что является следствием предшествующего периода, так как в эту группу попало большое количество статусных вузов первой волны.

2) Между средней зарплатой ППС первой и второй групп вузов «Приоритета-2030» также существуют статистически значимые различия (Sig. (2-tailed)=0,014). Во второй группе присутствует большое число «новичков», не имевших в предшествующий период дополнительных ресурсов и жёсткого контроля деятельности по показателям эффективности. В результате первая группа вузов получила зарплатный «бонус» по сравнению даже со второй группой вузов программы «Приоритет-2030».

3) Между средней зарплатой ППС статусных вузов и второй группой вузов «Приоритета-2030» нет статистически значимого различия, а значит, и зарплатного «бонуса». «Новички» второй волны статусных вузов по зарплате пока не сильно различаются с вузами массового сегмента.

Таким образом, ориентация деятельности преподавателя на результат как функция эффективного контракта также получает эмпирическое подтверждение: статусные вузы первой волны, демонстрирующие более высокие результаты деятельности, обладая большими финансовыми ресурсами, обеспечивают и более высокие показатели заработ-

ной платы; статусные вузы второй волны, с более слабыми показателями деятельности и не имеющие длительного дополнительного финансирования, значимого преимущества в зарплате не демонстрируют.

Выводы

В системе высшего образования эффективный контракт как проект реформирования системы оплаты труда был направлен на повышение уровня зарплаты и усиление её стимулирующего воздействия. Широкая проблематика академического контракта, затрагивающая весь комплекс отношений университета с преподавателем (принципов отбора, продолжительности контракта, академической карьеры, автономии и участия в принятии решений, особенностей мотивации, контроля и оценивания, стимулирования), была сужена до проблем оплаты труда. Сам же проект эффективного контракта оказался встроен в структурные (закрывание неэффективных вузов и реализацию программ превосходства) и организационно-экономические преобразования отрасли (новые подходы к финансированию, управление по результатам, формирование агентской цепочки подотчётности). Российская бюрократия пытается управлять системой высшего образования, используя простые инструменты (оплату, ориентированную на результат; установление показателей, понятных и достигаемых при простых бюрократических действиях). Данный подход привёл к противоречивым результатам реформы.

Обе провозглашённые цели проекта, по существующим отчётным данным, в целом

были достигнуты. Более успешным считается повышение уровня оплаты труда ППС, которое стало политически значимой целью и достаточно жёстко контролировалось по вертикали управления. Однако оценить изменение заработной платы отдельных преподавателей подход и эмпирическая база, используемые в работе, не позволяют. Достижение целевого уровня заработной платы отдельными вузами столкнулось с сохранением низкого уровня финансовой обеспеченности, а также наличием большого числа вузов с малым контингентом (несмотря на компанию закрытия вузов и их филиалов) и является неустойчивым. Стимулирующее воздействие эффективного контракта на деятельность ППС вузов реализуется в сопряжении с решением задач повышения результативности функционирования самих вузов и «протечкой метрик», оборачивающейся «работой на показатель» по всей цепочке: министерство – университет – преподаватель. При этом преимущества в стимулировании ППС по результатам и зарплатный «бонус» получили вузы, которые имеют длительную историю участия в программах превосходства и дополнительную финансовую поддержку. Так, по данным Счётной палаты, на 21 вуз Проекта 5-100 в период 2016–2020 гг., ежегодно приходилось около 30% от общего объёма бюджетного финансирования высшего образования в России⁹.

Несмотря на относительно успешное внедрение эффективного контракта, нерешённым остался целый ряд проблем собственно академического контракта: его продолжительности, продвижения по академическим позициям, автономии и участия в принятии решений, укоренённости академических норм и освоения академических стандартов, адекватных современным условиям. Внедрение эффективного контракта не только увеличило загруженность ППС, но и се-

рьёзно изменило модель поведения преподавателей, создав стимулы для оппортунистического поведения. Открытым остался и вопрос о достижении конкурентного уровня оплаты труда ППС, позволяющего привлекать и удерживать в вузах кадры высокой квалификации.

Литература

1. Эффективный контракт для профессионалов социальной сферы: тренды, потенциал, решения. Экспертный доклад / отв. ред. Я.И. Кузьминов, С.А. Попова, Л.И. Якобсон. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 141 с. URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/214757843.html> (дата обращения: 08.08.2022).
2. Антосик Л.В., Шевченко Е.С. Оценка влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей: кейс регионального университета // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 247–267. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-247-267
3. Заработная плата преподавателей российских вузов и эффективный контракт: информационный бюллетень / В.Н. Рудаков. М.: НИУ ВШЭ, 2021 (Мониторинг экономики образования, № 15). URL: https://www.hse.ru/data/2022/01/21/1754167392/ib_15_2021.pdf (дата обращения: 08.08.2022).
4. Контракты в академическом мире / сост. и науч. ред. М.М. Юдкевич. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 392 с. ISBN 978-5-7598-0911-1.
5. Gonzales L.D., Martinez E., Ordu C. Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism // Studies in Higher Education. 2013. Vol. 39. No. 7. P. 1097–1115. DOI: 10.1080/03075079.2013.777401
6. Taylor A. Perspectives on the university as a business: the corporate management structure, neoliberalism and higher education // Journal for Critical Education Policy Studies. 2017. Vol. 15. P. 108–135. URL: https://www.researchgate.net/publication/315661247_Perspectives_on_the_University_as_a_Business_the_Corporate_Management_Structure_Neoliberalism_and_Higher_Education (дата обращения: 08.08.2022).
7. Musselin C. European academic labor markets in transition // Higher Education. 2005. Vol. 49.

⁹ Бюллетень Счётной палаты РФ. Университеты. 2021. № 2 (279). URL: <https://ach.gov.ru/upload/iblock/845/845aaecb7ee3453e759d3c52a761bda.pdf> (дата обращения: 08.08.2022).

- No. 1–2. P. 135–154. DOI: 10.1007/s10734-004-2918-2
8. *Blackmore J.* ‘Wasting talent?’ Gender and the problematics of academic disenchantment and disengagement with leadership // *Higher Education Research & Development*. 2014. Vol. 33. No. 1. P. 86–99. DOI: 10.1080/07294360.2013.864616
9. *Jones G.A.* The horizontal and vertical fragmentation of academic work and the challenge for academic governance and leadership // *Asia Pacific Education Review*. 2013. Vol. 14. No. 1. P. 75–83. DOI: 10.1007/s12564-013-9251-3
10. *Kyvik S., Aksnes D.W.* Explaining the increase in publication productivity among academic staff: A generational perspective // *Studies in Higher Education*. 2015. Vol. 40. No. 8. P. 1438–1453. DOI: 10.1080/03075079.2015.1060711
11. *Kwiek M.* Academic top earners. Research productivity, prestige generation, and salary patterns in European universities // *Science and Public Policy*. Vol. 45. No. 1. P. 1–13. DOI: 10.1093/scipol/scx020
12. *Bozeman B., Gaughan M.* Job Satisfaction among University Faculty: Individual, Work, and Institutional Determinants // *The Journal of Higher Education*. 2011. Vol. 82. No. 2. P. 154–186. DOI: 10.1353/jhe.2011.0011
13. *Cerci P.A., Dumludag, D.* Life satisfaction and job satisfaction among University faculty: The impact of working conditions, academic performance and relative income // *Social Indicators Research*. 2019. Vol. 144. No. 2. P. 785–806. DOI: 10.1007/s11205-018-02059-8
14. *Юдкевич М.М.* Публикуй или проиграешь // *Вопросы образования*. 2004. № 4. С. 107–124.
15. *Сонин К.И., Хованская И.А., Юдкевич М.М.* Построение исследовательского университета: структура финансирования и условия найма профессоров // *Вопросы экономики*. 2008. № 12. С. 72–83. DOI: 10.32609/0042-8736-2008-12
16. *Сонин К.И., Хованская И.* Информационная теория исследовательского университета // *Вопросы экономики*. 2009. № 7. С. 132–143. DOI: 10.32609/0042-8736-2009-7-132-143
17. *Панова А.А., Юдкевич М.М.* Система постоянного найма в университете: модели и аргументы // *Вопросы образования*. 2011. № 1. С. 44–72. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-1-44-72
18. *Рощина Я.М., Юдкевич М.М.* Факторы исследовательской деятельности преподавателей вузов: политика администрации, контрактная неполнота или влияние среды? // *Вопросы образования*. 2009. № 3. С. 203–228.
19. *Курбатова М.В., Левин С.Н.* Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования // *Журнал институциональных исследований (Journal of Institutional Studies)*. 2013. Т. 5. № 1. С. 55–80.
20. *Михалкина Е.В., Аleshin В.А.* Эффективный контракт как институт социально-трудовых отношений в сфере высшего образования // *Terra economica*. 2013. Т. 11. № 3. С. 89–100.
21. *Родина Н.В.* За что платят преподавателям вузов: анализ положений об оплате труда // *Высшее образование в России*. 2015. № 7. С. 68–74. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/245> (дата обращения: 08.08.2022).
22. *Никулина И.Е.* Эффективный контракт в вузе как драйвер повышения качества труда научно-педагогических работников // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 5. С. 9–19. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1361> (дата обращения: 08.08.2022).
23. *Андреева А.Р., Попова С.А.* Эффективный контракт в высшем образовании: детерминанты и потенциал использования // *Социологические исследования*. 2016. № 8. С. 127–132. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/eyw10l107v/195517048.pdf> (дата обращения: 08.08.2022).
24. *Сенашенко В.С., Халин В.Г.* Об эффективном контракте в высшей школе России // *Высшее образование в России*. 2015. № 5. С. 27–36. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/190?locale=ru_RU (дата обращения: 08.08.2022).
25. *Курбатова М.В., Донов И.В.* Эффективный контракт в высшем образовании: результаты реализации проекта // *Журнал институциональных исследований (Journal of Institutional Studies)*. 2019. Т. 11. № 2. С. 122–145. DOI: 10.17835/2076-6297.2019.11.2.122-145
26. *Курбатова М.В., Донов И.В.* Провалы государства в реализации проекта эффективного контракта // *Журнал институциональных исследований (Journal of Institutional Studies)*. 2022. Т. 14. № 4. С. 56–69. DOI: 10.17835/2076-6297.2022.14.4.056-069
27. *Касаткин П.И., Ковальчук Ю.А., Степнов И.М.* Финансовая составляющая ценности научных публикаций // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 12. С. 85–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-85-102

28. Губа К.С. Наукометрические показатели в оценке российских университетов: обзор исследований // Мир России. 2022. Т. 31. № 1. С. 49–73. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-49-73
29. Алавердов А.Р. Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы её повышения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 23–36. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-23-36
30. Профессиональные практики преподавателей и стратегии студентов в российских вузах с разным качеством обучения в 2016 г. Информационный бюллетень. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. 72 с. URL: [https://memo.hse.ru/data/2018/01/29/1163678492/2018_inbul_121\(1\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/01/29/1163678492/2018_inbul_121(1).pdf) (дата обращения: 08.08.2022).
31. Калгин А.С., Калгина О.В., Лебедева А.А. Оценка публикационной активности как способ измерения результативности труда учёных и её связь с мотивацией // Вопросы образования. 2019. №1. С. 44–86. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-44-86
32. Польшин О.В., Матвеева Н.Н., Стерлигов И.А., Юдкевич М.М. Публикационная активность вузов: эффект проекта «5–100» // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 10–35. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-10-35
33. Трубникова Е.И. Обмен дарами в академической среде: хищнические практики, ложные сигналы и конфликт интересов в программах превосходства // Мир России. 2022. Т. 31. № 1. С. 25–48. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-25-48

Благодарности. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (проект № FSRZ-2021-0011).

Статья поступила в редакцию 03.03.2023

Принята к публикации 30.03.2023

References

1. Effektivnyi kontrakt dlya professionalov sotsial'noi sfery: trendy, potentsial, resheniya [The Effective Contract for Professionals: Trends, Potential, Solutions] (2017). Expert Report. Ed. by Ya.I. Kuz'minov, S.A. Popova, L.I. Jakobson. Moscow: Higher School of Economics Publ., 141 p. Available at: <https://www.hse.ru/news/expertise/214757843.html> (accessed 08.08.2022). (In Russ.).
2. Antosik, L.V., Shevchenko, E.S. (2018). Assessment of the Impact of an Effective Contract. Introduction on the Publication Activity of a University Faculty: The Case of a Regional University. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 247–267, doi: 10.17323/1814-9545-2018-3-247-267 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Salaries of Teachers at Russian Universities and the Effective Contract (2021). *Monitoring of Education Markets and Organizations (MEMO)*. No. 15, pp. 1–30. Available at: https://www.hse.ru/data/2022/01/21/1754167392/ib_15_2021.pdf (accessed 08.08.2022). (In Russ.).
4. Yudkevich, M.M. (ed.). (2011). Contracts in the Academic World. Moscow: Higher School of Economics Publ., 392 p. ISBN 978-5-7598-0911-1. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Gonzales, L. D., Martinez, E., Ordu, C. (2013). Exploring Faculty Experiences in a Striving University Through the Lens of Academic Capitalism. *Studies in Higher Education*. Vol. 39, no. 7, pp. 1097–1115, doi: 10.1080/03075079.2013.777401
6. Taylor, A. (2017). Perspectives on the University as a Business: The Corporate Management Structure, Neoliberalism and Higher Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*. Vol. 15, pp. 108–135. Available at: https://www.researchgate.net/publication/315661247_Perspectives_on_the_University_as_a_Business_the_Corporate_Management_Structure_Neoliberalism_and_Higher_Education (accessed 08.08.2022).
7. Musselin, C. (2005). European Academic Labor Markets in Transition. *Higher Education*. Vol. 49, no. 1–2, pp. 135–154, doi: 10.1007/s10734-004-2918-2

8. Blackmore, J. (2014). 'Wasting Talent'? Gender and the Problematics of Academic Disenchantment and Disengagement with Leadership. *Higher Education Research & Development*. Vol. 33, no. 1, pp. 86-99, doi: 10.1080/07294360.2013.864616
9. Jones, G.A. (2013). The Horizontal and Vertical Fragmentation of Academic Work and the Challenge for Academic Governance and Leadership. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 14, no. 1, pp. 75-83, doi: 10.1007/s12564-013-9251-3
10. Kyvik, S., Aksnes, D.W. (2015). Explaining the Increase in Publication Productivity among Academic Staff: A Generational Perspective. *Studies in Higher Education*. Vol. 40, no. 8, pp. 1438-1453, doi: 10.1080/03075079.2015.1060711
11. Kwiek, M. (2017). Academic Top Earners. Research Productivity, Prestige Generation, and Salary Patterns in European Universities. *Science and Public Policy*. Vol. 45, no. 1, pp. 1-13, doi: 10.1093/scipol/scx020
12. Bozeman, B., Gaughan, M. (2011). Job Satisfaction among University Faculty: Individual, Work, and Institutional Determinants. *The Journal of Higher Education*. Vol. 82, no. 2, pp. 154-186, doi: 10.1353/jhe.2011.0011
13. Cerci, P.A., Dumludag, D. (2019). Life Satisfaction and Job Satisfaction among University Faculty: The Impact of Working Conditions, Academic Performance and Relative Income. *Social Indicators Research*. Vol. 144, no. 2, pp. 785-806, doi: 10.1007/s11205-018-02059-8
14. Yudkevich, M. M. (2004). [Publish or Perish]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 107-124. (In Russ.).
15. Sonin, K.I., Khovanskaya, I.A., Yudkevich, M.M. (2008). Budget Uncertainty and Faculty Contracts: A Dynamic Framework for Comparative Analysis. *Voprosy Ekonomiki = Issues of Economics*. No. 12, pp. 72-83, doi: 10.32609/0042-8736-2008-12 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Sonin, K.I., Khovanskaya, I.A. (2009). A Political Economy Model of a Research University. *Voprosy Ekonomiki = Issues of Economics*. No. 7, pp. 132-143, doi: 10.32609/0042-8736-2009-7-132-143 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Panova, A.A., Yudkevich, M.M. (2011). Tenure System in Universities: Models and Explanations. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 44-72, doi: 10.17323/1814-9545-2011-1-44-72 (In Russ.).
18. Roshchina, Ya.M., Yudkevich, M.M. (2009). Factors Effecting University Teachers' Research: Management Policies, Contract Incompleteness or Environment Influences? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 203-228. (In Russ.).
19. Kurbatova, M.V., Levin, S.N. (2013). Effective Contract in Higher Education of the Russian Federation: Theoretical Approaches and Features of Institutional Design. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy = Journal of Institutional Studies*. Vol. 5, no. 1, pp. 55-80. (In Russ., abstract in Eng.).
20. Mikhalkina, E.V., Aleshin, V.A. (2013). Effective Contract as an Institute of the Social and Labor Relations in Higher Education. *Terra Economicus*. Vol. 11, no. 3, pp. 89-100. (In Russ., abstract in Eng.).
21. Rodina, N.V. (2015). What Lecturers Are Paid for: An Analysis of Universities' Legislative Acts. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 68-74. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/245> (accessed 08.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Nikulina, I.E. (2018). Effective Contract at the University as a Driver of Work Quality Improvement of Scientific and Pedagogical Workers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 9-19. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1361> (accessed 08.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

23. Andreeva, A.R., Popova, S.A. (2016). Effective Contract in Higher Education: Determinants and Potentials for Application. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies]. No. 8, pp. 127-132. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/eywl0ll07v/195517048.pdf> (accessed 08.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Senashenko, V.S., Khalin, V.G. (2015). On the Effective Contract in Higher School of Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 27-36. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/190?locale=ru_RU (accessed 08.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
25. Kurbatova, M.V., Donova, I.V. (2019). Effective Contract in Higher Education: Some Results of Project Implementation. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy = Journal of Institutional Studies*. Vol. 11, no. 2, pp. 122-145, doi: 10.17835/2076-6297.2019.11.2.122-145 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Kurbatova, M.V., Donova, I.V. (2022). Government Failures in the Implementation of Effective Contracts. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy = Journal of Institutional Studies*. Vol. 14, no. 4, pp. 56-69, doi: 10.17835/2076-6297.2022.14.4.056-069 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Kasatkin, P.I., Kovalchuk, J.A., Stepnov, I.M. (2022). The Financial Component of the Scientific Publication's Value. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 85-102, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-85-102 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Guba, K.S. (2022). Scientometric Indicators in the Evaluation of Russian Universities: A Literature Review. *Mir Rossii = Universe of Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 49-73, doi: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-49-73 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Alaverdov, A.R. (2019). Faculty Publication Activity and Resources for its Increase. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 23-36, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-23-36 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Professional Practices of Teachers and Strategies of Students in Russian Universities with Different Quality of Education in 2016. Newsletter. Moscow: Publ. House of Higher School of Economics, 72 p. Available at: [https://memo.hse.ru/data/2018/01/29/1163678492/2018_inbul_121\(1\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/01/29/1163678492/2018_inbul_121(1).pdf) (accessed 08.08.2022). (In Russ.).
31. Kalgin, A.S., Kalgina, O.V., Lebedeva, A.A. (2019). Evaluation of Publication Activity as a Way of Measuring the Productivity of Scientists. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 44-86, doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-44-86 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Poldin, O.V., Matveeva, N.N., Sterligov, I.A., Yudkevich, M.M. (2017). Publication Activities of Russian Universities: The Effects of Project 5-100. *Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 10-35, doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-10-35 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Trubnikova, E.I. (2022). The Exchange of Gifts in the Academic Sphere: Predatory Practices, False Signals, and Conflicts of Interest in Excellence Programs. *Mir Rossii*. Vol. 31, no. 1, pp. 25-48, doi: 10.17323/1811-038X-2022-31-1-25-48 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The study was funded by the State Assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Project No. FSRZ-2021-0011).

The paper was submitted 03.03.2023

Accepted for publication 30.03.2023

Специфика реализации проектов трансформации в университетах и работа проектной команды

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-42-64

Апенько Светлана Николаевна – д-р эконом. наук, профессор, заведующая кафедрой «Менеджмент и маркетинг», ORCID: 0000-0002-7618-3961, Researcher ID: D-1661-2015, ApenkoSN@omsu.ru.

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

Адрес: 644077, Омск, пр-т Мира, 55

Ефимова Галина Зиновьевна – канд. социол. наук, профессор кафедры общей и экономической социологии, ORCID: 0000-0002-4826-2259, Researcher ID: N-8362-2016, G.Z.Efimova@utmn.ru

Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия

Адрес: 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6

Семёнов Максим Юрьевич – канд. социол. наук, доцент кафедры общей и экономической социологии, ORCID: 0000-0002-7130-340X, Researcher ID: ABC-7157-2021, M.Y.Semenov@utmn.ru

Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия

Адрес: 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6

***Аннотация.** В статье рассмотрены практики и специфика реализации проектов трансформации в российских университетах. Особое внимание сконцентрировано на непосредственных исполнителях – членах проектных команд. Рассматривается специфика их формирования, изучены критерии, необходимые работникам для включения в проектную команду, а также особенности функционирования такого коллектива и развития для более эффективной и продуктивной деятельности. Отдельно анализируются особенности включения и выхода работников из состава проектной команды – по каким причинам это происходит и какие действия предпринимаются руководителем коллектива по замещению вышедшего участника (подбор нового сотрудника, перераспределение функций вышедшего на оставшихся работников или иной вариант).*

Представленные в статье выводы сделаны на материалах эмпирического социологического исследования, проведённого в течении года (в период с декабря 2021 года по декабрь 2022 года) методом глубинного полуформализованного интервью с 78 представителями административно-управленческого состава, научно-педагогическими работниками, заведующими кафедрами и деканами университетов в трёх региональных классических университетах (в Сибирском и Приволжском федеральных округах Российской Федерации).

На основании результатов эмпирического исследования авторы приходят к ряду выводов. Реализуемые в университетах проекты трансформации сопряжены со множеством разноплановых проблем, ключевыми среди которых стали: разрушение договорённостей вследствие геополитических рисков; нехватка или полное отсутствие финансирования; различная финансовая успешность проектов; разобщённость команды и непонимание общих целей и задач проекта; отсутствие практического внедрения проекта.

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

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

© Апенько С.Н., Ефимова Г.З., Семёнов М.Ю., 2023.



Об успешности проекта трансформации сигнализируют как классические критерии, называемые в теории и практике проектного менеджмента (например, соблюдение сроков проекта, выполнение проекта в рамках выделенных ресурсов), так и реже упоминаемые в исследованиях критерии (развитие команды проекта, формирование проектных ценностей и норм проектной культуры, удовлетворённость стейкхолдеров и т. д.). Команды проектов трансформации часто формируются спонтанно, отсутствует заранее обоснованная сбалансированная совокупность критериев отбора кандидатов в проектную группу или критерии имеются, но они слабо используются при оценке кандидатов. Основанием зачастую служит принадлежность кандидата к определённой должности или функционалу, что частично характеризует потенциал кандидата, но не в полной мере отражает его соответствие таким критериям отбора как способность выполнять определённые командные роли, формировать и реализовывать внутрикомандные и внешние коммуникации, осуществлять функции управления проектом и прочее.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, университет, высшее образование, трансформация высшего образования, компетенции, проекты трансформации, успешность проектов трансформации университетов, проектный менеджмент, управление проектами

Для цитирования: Апенко С.Н., Ефимова Г.З., Семёнов М.Ю. Специфика реализации проектов трансформации в университетах и работа проектной команды // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 42–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-42-64

Specifics of Transformation Projects in Universities and the Work of the Project Team

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-42-64

Svetlana N. Apenko – Dr. Sci. (Economics), Professor, Head of the Department “Management and Marketing”, ORCID: 0000-0002-7618-3961, Researcher ID: D-1661-2015, ApenkoSN@omsu.ru.
Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russian Federation
Address: 55, Mira ave., Omsk, 644077, Russian Federation

Galina Z. Efimova – Cand. Sci. (Sociology), Professor of Department of General and Economic Sociology, ORCID: 0000-0002-4826-2259, Researcher ID: N-8362-2016, G.Z.Efimova@utmn.ru
Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation
Address: 6, Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation

Maksim Yu. Semenov – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor of Department of General and Economic Sociology, ORCID: 0000-0002-7130-340X, Researcher ID: ABC-7157-2021, M.Y.Semenov@utmn.ru
Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation
Address: 6, Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation

Abstract. The article deals with the practices and specifics of the implementation of transformation projects in Russian universities. Particular attention is focused on the direct performers – members of project teams. The specifics of their formation are considered, the criteria necessary for employees to be included in a project team, as well as the peculiarities of such team functioning

and development for more effective and productive activities are studied. The peculiarities of exclusion and withdrawal of employees from the project team – what are the reasons for it and what actions are taken by the head of the team to replace the withdrawn participant (selection of a new or redistribution of functions of the withdrawn to the remaining employees or another option) are considered separately.

The conclusions presented in the article are based on the materials of an empirical sociological study conducted during the year (in the period from December 2021 to December 2022) by the method of in-depth semi-formalized interviews with 78 representatives of administrative and managerial staff, scientific and pedagogical workers, heads of departments and deans of universities in three regional classical universities (in Siberian and Volga Federal Districts of the Russian Federation).

Based on the results of the empirical study, the authors come to several conclusions. The transformation projects implemented in universities are associated with many diverse problems, key among which were: the destruction of agreements due to geopolitical risks; lack or complete absence of funding; varying financial success of projects; disunity of the team and lack of understanding of common goals and objectives of the project; lack of practical implementation of the project, etc.

The success of the transformation project is signaled by both classical criteria called in the theory and practice of project management, for example, compliance with project deadlines, project execution within the allocated resources, and criteria less frequently mentioned in research, for example, the development of the project team, the formation of project values and norms of project culture, satisfaction of stakeholders and others. Transformation project teams are often formed spontaneously, the basis is often the potential candidate's belonging to the required position or function, the competencies of candidates are rarely assessed, and their future competence and role statuses are planned.

Keywords: higher education institution, university, higher education, higher education transformation, competencies, transformation projects, success of university transformation projects, project management

Cite as: Apenko, S.N., Efimova, G.Z., Semenov, M.Yu. (2023). Specifics of Transformation Projects in Universities and the Work of the Project Team. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 42-64, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-42-64 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В последние годы российские университеты переживают широкомасштабные процессы трансформации как на уровне всей системы высшего образования, так и на уровне отдельных вузов, а также их структуры, процессов, подсистем. Прежде чем говорить о специфике проявления трансформации университетов, обратимся к категории «трансформация». В широком смысле понятие «трансформация» (лат. *transformatio* – «превращение») учёными различных областей знаний рассматривается как модификация или изменение формы

или структуры чего-либо. При этом анализ научной литературы показывает многоаспектность трактовки данного понятия [1; 2]. Так, Е.Ю. Легчилина выделяет шесть теоретических подходов к трактовке термина «трансформация» [3].

С позиций теории переходной экономики трансформация представляет собой процесс отмирания элементов и связей старой социально-экономической системы и приобретение новых. В рамках теории капиталистических трансформаций данное понятие означает естественно-эволюционное изменение общественного строя путём пре-

одоления внутренних и внешних противоречий. Теория экономических трансформаций трактует последние как крупные инновационные преобразования. Трансформация в теории циклов – это циклически повторяющаяся смена экономического роста и спада, качественное изменение чего-либо. В теории кризисов трансформация сводится к кардинальным изменениям системы на качественном уровне, выходящим за границы гибкости и адаптивности этой системы. Но есть и нечто общее, объединяющее все существующие подходы. В частности, трансформация – это всегда изменения системы под воздействием каких-либо факторов; данные изменения определяются внешней средой и переходят в изменения внутренней среды, трансформация всегда приводит к изменению параметров системы и сопряжена с инновационными преобразованиями.

Обобщая разные позиции, можно сказать, что трансформация университета – это процесс поглощения структурными элементами вузовской системы изменений в более широкой среде – в экономике, в социуме, в системе высшего образования, как следствие, появление новых свойств системы университета. Трансформация означает, что в университетах реализуются изменения по многим направлениям их деятельности, начиная от образовательного процесса и научно-технологической деятельности, заканчивая процессами университетского предпринимательства и внеучебной работы со студентами. Трансформация предполагает кардинальную перестройку деятельности университета, происходит цепная реакция, в результате которой изменения в одном компоненте системы вызывают изменения во многих иных компонентах. Масштабность, кардинальность и высокая скорость изменений сопровождает трансформационные процессы множеством проблем как объективного, так и субъективного характера. Трансформация требует перестройки технологий, процессов, методов работы, но при этом требуется изменение мышления,

университетской культуры и мотивации персонала вузов.

Для ускорения трансформации и достижения наиболее высокой её эффективности трансформационные изменения осуществляются в форме проектов и программ развития вузов. В настоящий момент университеты запускают и реализуют комплекс различных проектов. Если под проектом понимать создание чего-либо нового или новым способом в условиях ограничений ресурсов, сроков и при заданных требованиях к качеству результата [4], то такой вид деятельности можно встретить в тех или иных масштабах в каждом университете. При этом многие вузы сталкиваются с проблемами реализации проектных работ, часто проекты признаются неуспешными. Как следствие, требуется выяснение причин данной ситуации, поиск факторов, определяющих успех или провал проектов. Важным вопросом является также вопрос формирования команд под проекты и программы трансформации. Зачастую вузы формируют команды спонтанно и неосознанно, не учитывают предполагаемые проектные роли и совокупность требуемых проектных компетенций от участников команд. Все эти вопросы требуют изучения и выработки управленческих решений, направленных на оптимизацию трансформационных процессов в университетах.

Обзор литературы

Анализ обзора литературы по тематике исследования логично будет выстроить в рамках разделения на две основные группы научных работ. Во-первых, необходимо определить имеющийся научный задел по теме университетских трансформаций, специфике самих изменений и подходов к их рассмотрению. Во-вторых, важно рассмотреть вопрос о существовании теоретико-прикладных наработок в области проектных команд трансформации университетов и основных личностно-профессиональных качеств, необходимых их участникам.

В современной научной литературе при определении и изучении тенденций университетских трансформационных процессов фокус внимания направлен преимущественно на различные аспекты цифровой трансформации высшего образования. Так, библиометрический анализ, проведённый европейскими учёными, выявил в период с 1986 по 2019 годы экспоненциальный рост количества публикаций по теме управления цифровой трансформацией в высшем образовании [5]. Причём если в работах предыдущих лет переход к диджитализации университетов был связан исключительно с самим фактом научно-технического прогресса как такового, то сегодня исследователи отмечают значимое влияние на этот процесс распространение новой коронавирусной инфекции [6–8].

С другой стороны, в международной научной повестке присутствуют исследования, посвящённые изучению характера организационной структуры университета. В них предпринимается попытка ответа на вопрос: «являются ли современные университеты слабо связанными системами либо системами с жёсткой вертикальной интеграцией?» [9; 10]. В российских исследованиях в последнее время делается акцент на необходимости развития высшего образования в рамках нелинейного подхода [11].

В настоящее время анализ изменений в высшем образовании зачастую рассматривается как процесс перехода от одной модели к другой. С точки зрения типов выделяют предпринимательские, инновационные, исследовательские, а также корпоративные университеты. Причём развитие по сценарию данных моделей зависит от конкретных внешних или внутренних факторов [12]. Среди представленных моделей на протяжении последних десятилетий наибольшее осмысление отводится модели предпринимательского университета [13; 14].

В контексте изучения трансформации университетов с позиции различных моделей этот процесс рассматривается как некий

континуум, например, как путь от модели 1.0 к модели 4.0. В данной логике высшие учебные заведения изменяются по следующим направлениям: увеличение масштабов миссии, расширение направлений деятельности, использование новых цифровых технологий, развитие интеграционного потенциала и усиления влияния на общество, в том числе через реализацию целей устойчивого развития [15]. Другое дело, что в действительности это необходимо для того, чтобы все эти изменения состоялись. Предполагаем, что значимую роль в этом процессе играет сплочённость и компетентность команды, ответственной за реализацию проектов трансформации в университете. Таким образом определяется потребность в рассмотрении научного задела по теме проектных команд трансформации современного университета.

Команда как определённый подход к организации деятельности людей осмысливается представителями различных наук достаточно давно. Команда как социальный феномен глубоко проанализирована в работах зарубежных учёных, к примеру, таких как Дж. Катценбах [16], Р. Белбин [17], Д. Макинтош-Флетчер [18]. Однако в случае нашего исследования важен не столько научный задел по теме команды, сколько его применимость и специфичность в условиях системы высшего образования.

В исследованиях последних лет прослеживаются определённые наработки по теме управленческой команды в университете. С.Н. Воднева с коллегами справедливо отмечают необходимость для современных университетов активно включаться в конкурентную борьбу на различных уровнях (региональном, государственном, международном), что, несомненно, подталкивает вузы к формированию эффективной системы управления, которая напрямую связана с развитием управленческих команд [19]. Внедрение командного подхода в управлении высшим образованием достаточно тесно связано с проектным менеджментом [20]. При этом иностранные исследователи

отмечают, что системный проектный менеджмент в современном высшем образовании развит значительно меньше, чем в иных отраслях экономики [21]. К подобным выводам приходят и некоторые отечественные учёные [22], однако переход к проектному типу управления в высших образовательных учреждениях является определённым ответом на вызовы времени [23]. Таким образом, учитывая возрастающую конкуренцию вузов, с одной стороны, и формирующуюся систему проектного управления в высшем образовании, с другой стороны, можно сделать вывод о наличии научной новизны и практической значимости описываемого в статье исследования.

Методология исследования

Цель социологического исследования заключается в выявлении особенностей реализации проектов трансформации университетов. Задачами исследования стали: установление наиболее часто встречающихся ролей в командах при организации и реализации проектов, установление наиболее часто проявляемых на практике критериев успешности и неуспешности данных проектов, определение факторов успешности и неуспешности, описание специфики формирования команд под данные проекты и последующей работы с этими командами.

Предметом исследования являются проекты трансформации университетов и их команды. Для уточнения предметной области дадим трактовку базовым понятиям исследования. Проект – это «ограниченное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с изначально чётко определёнными целями, достижение которых определяет завершение проекта, с установленными требованиями к срокам, результатам, риску, рамкам расходования средств и ресурсов и к организационной структуре» [24]. Проект – это последовательность взаимосвязанных событий, которые происходят в течение установленного ограниченного периода времени и направлены на достижение

неповторимого, но в то же время определённого результата [25]. Проект всегда имеет цель, он уникален, то есть создаёт нечто новое или новым способом, он ограничен временем, ресурсами.

Проект трансформации – проект, для которого характерны как все вышеназванные признаки проекта, так и ранее обозначенные признаки трансформации. Предметной областью такого проекта являются трансформационные процессы, происходящие, в рамках рассматриваемой нами темы, в вузе в целом или в отдельных его подсистемах, процессах.

Проекты в университете могут быть разного вида и разной направленности. Для нашего исследования важно различать проекты, направленные на решение текущих проблем деятельности университета, и проекты, направленные на разработку и реализацию стратегии развития вуза. В рамках стратегии формируется пул проектов и программ, цели и результаты которых напрямую связаны со стратегией университета. Эти проекты помогают уточнить, развернуть стратегию университета, а далее достичь стратегические цели. Однако текущая деятельность университета также может реализовываться в виде проектов. Эти проекты решают текущие проблемы и задачи университета, но в идеале они должны быть сопряжены со стратегическими целями и являться частью проектов стратегической направленности. Вся совокупность проектов и программ, в конечном счёте, но с разной степенью, решает задачи стратегического развития университета, его инноваций и процессов трансформации.

Успешность проекта – это степень достижения проектом своих цели и задач, достижения им запланированных, а иногда и дополнительных, показателей или критериев успешности. К критериям успешности, как правило, относят соблюдение сроков, достижение цели, исполнение бюджета, соблюдение показателей качества. Но в последние годы часто критерии успешности расширяются в своём диапазоне и к ним могут относить

достижение показателей устойчивости, развитие стейкхолдеров, в том числе развитие команд проектов, достижение удовлетворённости разных групп стейкхолдеров, формирование проектной культуры и другое.

Команда проекта – это особая временная организационная структура, созданная для эффективного выполнения проектных работ и достижения критериев успешности проекта.

Достижение вышеобозначенных цели и задач данной работы предполагает сбор и анализ эмпирических данных в ходе социологического исследования, проведённого методом глубинного полуструктурированного интервью. Избранный метод позволяет получить от информантов развёрнутые оценки особенностей реализации проектов трансформации в конкретных университетах. Эмпирическое исследование предполагало поиск субъективных и детальных мнений информантов о факторах успеха и неуспеха проектов, о специфике формирования и развития проектных команд. Интервью проведено в трёх российских региональных классических университетах, расположенных в Сибирском и Приволжском федеральных округах. Полевой этап исследования проводился в течение года – в период с 2021 по 2022 год. Определяющими критериями для выбора данных вузов стали большой опыт реализации проектов трансформации университета, наличие масштабных программ развития и глубоких инновационных преобразований вуза. Всего в интервью приняли участие 78 информантов из числа представителей административно-управленческого состава, научно-педагогических работников, заведующих кафедрами и деканов университетов. Их экспертный статус подтверждён стажем работы в университете (не менее 10 лет) и опытом реализации проектов развития конкретного университета и системы высшего образования в целом (не менее трёх лет). Интервью предполагало вопросы о характере проектов трансформации, причинах и факторах успешности или неуспешности проектов, о влиянии на успешность

проекта его команды, о методах формирования команды и работы с ней. Бланк примерных открытых вопросов интервью состоял из пяти модулей:

первый модуль – вопросы о проектах трансформации (какие проекты реализованы, как часто они реализовывались, чему посвящены данные проекты, как они связаны со стратегией университета);

второй модуль – вопросы об успешности и неуспешности проектов (примеры успешных и неуспешных проектов, причины или факторы успешности или провала, признаки или критерии успешности или провала проектов);

третий модуль – вопросы о командах проектов трансформации (как формировались команды, как происходил отбор кандидатов в команды, кто формировал команды, как организованы команды с точки зрения проектных ролей, с какими сложностями сталкивались команды, как их решали, как развивались команды);

четвёртый модуль – вопросы о компетенциях команд проектов (определяют ли компетенции успех или провал проектов, какие компетенции способствовали успеху, какие компетенции проявились в ситуации провала проекта, каких компетенций не хватило для обеспечения успешности проектов);

пятый модуль – вопросы о видении информантами будущего состояния университета (какова стратегическая цель университета, насколько она достижима, какие вызовы и задачи стоят перед университетом на ближайшие 3–5 лет, какие новые компетенции потребуются от персонала университета, какие компетенции плохо развиты у персонала для реализации проектов трансформации).

Полуструктурированный характер интервью обеспечивал возможность изменения порядка следования вопросов, их корректировки по ходу интервью, появления дополнительных вопросов в зависимости от высказываемого мнения информанта. Обработка собранных эмпирических данных осуществлялась в соответствии с приёмами

качественного анализа, а именно: обобщены ответы информантов, приведены цитаты из интервью, сделаны выводы о выявленных тенденциях в ответах.

Результаты исследования

В рамках анализа эмпирических материалов, полученных в результате глубинного полуструктурированного интервью с представителями административно-управленческого состава, научно-педагогическими работниками, заведующими кафедрами и деканами российских университетов, обратим внимание на несколько значимых аспектов: (1) основные роли информантов в процессе организации и реализации управленческих проектов в университетах; (2) распространённые процедуры формирования проектных команд трансформации университета; (3) ключевые позитивные факторы, способствующие реализации проектов трансформации университета; (4) наиболее распространённые негативные факторы, препятствующие реализации проектов трансформации университета. Направления деятельности, к которым относятся анализируемые проекты, включают: организационно-управленческие, научно-исследовательские, проекты в сфере молодёжной политики и внеучебной деятельности обучающихся, международной деятельности, инфраструктурного развития университета и его человеческих ресурсов.

Основные роли информантов в процессе организации и реализации проектов в российских университетах

В качестве информантов в эмпирическом исследовании приняли участие эксперты, сыгравшие ключевую роль в организации и реализации проектов в своих университетах. Ключевая роль означает, что данный участник команды проекта оказал существенное влияние на ход и результаты проекта, вместе с тем его деятельность (наряду с деятельностью иных значимых участников команды) привела к успешности или неуспешности проекта. Спектр своих ролей в проекте информанты

характеризовали в основном как связанные с организационно-управленческой и коммуникационной функцией. Среди характеристик определённых ролей в рамках отдельных проектов указывается ответственность за этапы реализации программы стратегического развития вуза и формирование команды, а также осуществление контроля за происходящими процессами. *«Выступал в роли управленца, отвечал за построение и выстраивание единой философской идеи проекта»* (муж., заведующий кафедрой). *«У меня собрана команда из преподавателей, участвовавших во внедрении инноваций в жизнь университета. На мне вся организация, управление»* (жен., заведующий кафедрой).

Важная задача, которую эксперты выполняли в ходе реализации управленческого проекта – формирование проектной команды и её **мотивирование** к достижению поставленных результатов. *«Мне удалось собрать команду специалистов и объединить их усилия для содержательной части заявки на грант и её исследовательского компонента. Что касается бюджета, этапов, логистики – сам занимался заявкой. Вместе мы смогли объединить ресурсы как Правительства области, так и привлечь бизнес, чтобы провести мероприятие на высоком уровне»* (муж., заведующий отделом). К сожалению, не всем информантам удавалось поддерживать в коллективе постоянную и высокую **мотивацию** к выполнению поставленных задач. *«Свою роль охарактеризую как супервайзера и модератора. Обращался к коллективу: “Ребята, есть такие задачи и результаты. Давайте обсуждать. Что нужно сделать? Мне кажется, вы в этом компетентны, давайте вы эту часть проекта сделаете, а вы другую часть”. Так из кусочков собираем пазл и смотрим, что получится. Интересный опыт для лидеров команды, которые организуют людей и все задачи сводят в единое целое. Но часто получается, в лодочке сидит человек и бьёт в барабан, гребут лишь некоторые, а остальные наслаждаются окружающим видом и за-*

нимаются своими делами» (муж., заведующий лабораторией). Полученные результаты интервью обладают определённым уровнем релевантности с иными современными исследованиям в области университетского управления и лидерства. Так, Д.А. Ендовицкий совместно с коллегами подчёркивает необходимость признания ректорами и деканами лидерства в качестве важной составляющей их деятельности, так как мотивирование сотрудников является одной из задач, так как именно они нацелены на мотивирование сотрудников [18]. Возможно, именно этот факт стал причиной, по которой некоторые информанты столкнулись с трудностями мотивации собственного коллектива.

В процессе исполнения должностных обязанностей и задач, выходящих за их пределы, информанты испытывали трудности с **делегированием**, нередко приводящие к перегрузке руководителя проекта, снижению его производительности и грозящие профессиональным выгоранием. *«Моя роль в проекте – создание замысла проекта, 70% регламентирующих документов я писал лично, а сотрудников привлекал на остальные 30% задач. Это неправильное распределение труда, просто так сложилось – не каждому сотруднику могу поручить»* (муж., проректор). *«Отслеживание расходов по проекту, заключение соглашения, формирование плана работы на год, расписывание, как у нас в какой период будут какие расходы произведены и т. д. Мне приходилось всё держать в уме. Перераспределить на коллег эти задачи не могла, так как многое было взаимосвязано и несколько человек только бы усложнили выполнение задач. Тем не менее это привело к большой усталости и истощению»* (жен., начальник).

Нередко информантам приходилось применять и **дипломатические** навыки при коммуникации с другими акторами организационных процессов в университете и за его пределами (при коммуникации с органами федеральной и/или региональной власти, представителями реального сектора эконо-

мики и пр.): *«убеждал, настаивал, а где-то единолично принимал управленческие решения»* (муж., директор). *«Встречался с деканами и заведующими кафедрами: объяснял им суть проекта и формат работы. Они люди творческие, у них на высоте научная, педагогическая и методическая часть, а вот когда дело касается кадров и трудового законодательства – приходится помогать им, объяснять и консультировать. Это занимает много времени, но ведёт к позитивным результатам»* (муж., первый проректор). В целом, по мнению информантов, эти действия выходят за пределы обычных коммуникационных и организационных функций руководителя.

Также задачами информантов в проектах стали: планирование и организация обсуждения идеи проекта и её воплощения, разъяснительная работа, принятие окончательного решения и результирующая подготовка официальных приказов и иных организационных документов. *«Отвечал за проведение закупок конкурентными способами в соответствии с нормативно-правовой базой закупок, программой цифрового развития и за закупку требуемого оборудования в установленные сроки. Работал над формированием спецификации закупаемого товара совместно с начальником управления информатизации, подготовкой аукционной документации, её размещением в ЕИС, подведением итогов торгов совместно с работниками отдела обеспечения закупок. Выступал в роли одного из разработчиков проекта. Готовил «черновые» схемы процедур и информационное наполнение на различных этапах проведения процедуры, вносил предложения специалистам [название компании] для оценки возможности реализации. Позднее эти схемы обсуждались рабочей группой проекта с учётом потребностей различных подразделений»* (муж., начальник отдела). *«Сам процесс я не организовывала, от меня требовалось собрать людей, организовать их, договориться с ними, куда идём и что хотим»* (муж., заведующий кафедрой).

В рамках проектного управления внутри вуза может возникнуть потребность обращения к опыту модели «shared governance», которая предполагает активное делегирование управленческих функций между различными субъектами. Как отмечает О.В. Бычкова, в западных университетах такая практика применяется довольно давно и имеет доказательство своей эффективности [19].

Подавляющее большинство информантов обозначили свой функционал в работе над проектом как **ключевой**. В него входили организационные и управленческие виды работ: объединение людей в команду и модерация работы; прояснение основной идеи проекта соорганизаторам и коллективу исполнителей; согласование действий с другими членами команды; поиск финансирования; коммуникация с заказчиком и непосредственным руководством.

Информанты, занимающие в университетской иерархии должности начальников отделов, заведующих кафедрами, а также научно-педагогические работники при реализации проектов чаще выполняли вспомогательную работу: обработка материалов; разработка нескольких разделов отчёта, подготовка и презентация результирующих материалов. «Подготовка “чёрновой” схемы реализации проекта, включающая рутинные задачи, была самым важным действием, так как требовала максимального учёта интересов и возможностей подразделений и потенциальных исполнителей. В противном случае на этапе обсуждения, оценки и согласования возвращались на исходные позиции» (муж., начальник отдела). При этом определение потенциальных исполнителей и распределение работ в рамках проекта напрямую относится к его содержанию.

Представители высшего управленческого звена (ректор, проректоры) имели более масштабное видение стратегии развития университета и чётко понимали последовательность предпринимаемых действий для достижения поставленной цели. «С позиции проректора по развитию, одна из ключевых

задач университета – понимание, как дойти до этого развития, что для этого нужно сделать. Проректор по развитию должен поучаствовать в стабилизации финансового состояния университета. Для этого силами моих подразделений подготовлена программа комплексной оптимизации финансово-хозяйственной деятельности университета» (муж., проректор).

Опыт участия информантов в университетских проектах можно оценить как разнообразный и сопряжённый с множеством особенностей в процессе их реализации. Проекты были направлены как на решение текущих проблем деятельности университета, так и на разработку стратегии развития вуза на среднесрочную перспективу. Ряд проектов в университете ориентирован на **оптимизацию организационной структуры** вуза. «Банальный анализ структуры факультетов и подсчёт количества кафедр показывали, что их много, а народа на них мало. Кафедра – своеобразный микроколлектив. Если есть студенты, нужно находить возможность отводить занятия с ними в том объёме, чтобы это не превращалось в самоцель и количество занятий не убивало качество. Важно оставаться эффективным и во второй половине дня. Получаются парадоксальные требования системы образования к преподавателю – одновременная успешность в научной, педагогической и методической сферах. Такого человека не бывает – лебедь, рак и щука. Можно быть замечательным преподавателем и никаким методистом. Распространённая ситуация, и с этим ничего не поделаешь» (муж., первый проректор). Следует отметить, что как в современной научной литературе, так и в реальной жизни университета всё чаще уделяется внимание переходу от вертикального к горизонтальному типу управления [20], что в том числе зачастую связано с изменениями в организационной структуре.

Отдельный крупный кластер проектов, в которых участвовали информанты, связан с профессиональным и личностным разви-

ем работников университета. *«В проекте занимались формированием кадрового резерва. Мы его называли “заяви о себе” и хотим создать воронку соискателей, которые готовы включиться в исследовательскую повестку, стартеры и продукты, которые будут производиться в лаборатории, создавать цепочки, которые будут нам давать резиденты, делать всё для стратегического развития университета»* (жен., начальник). *«В рамках проекта создавали команды, которые могли бы предложить идеи по наполнению общего проекта – университет как генератор культурной жизни»* (муж., заведующий кафедрой).

Не редкость, когда работники отвечали за организацию и реализацию нескольких проектов одновременно. Усложняло возможность координирования то, что проекты относились к разным сферам деятельности и имели уникальную специфику, также различались управленческие команды, ответственные за реализацию проектов. *«Как координатор, я отвечаю за три проекта, которые непосредственно касаются проектной деятельности. Первый – индивидуально-образовательная траектория, второй – студия предпринимательских проектов и третий – формирование проектных компетенций в магистратуре»* (жен., начальник). Параллельная реализация нескольких проектов требовала от организатора развитых управленческих компетенций и сосредоточенности на результате, имея высокую стрессогенность и потенциал риска.

Процедура формирования команды проекта трансформации университета и условия для её эффективной и результативной работы

Среди возможных вариантов преобладал сбор команды под конкретную идею. Однако встречались ответы информантов, когда команда существовала до проекта, а потом дополнялась людьми из других специальностей. Решение о персональном формировании команды принималось либо единолично ректором и/или руководителем проекта,

либо всеми членами команды в зависимости от компетенций, нехватка которых ощущалась в коллективе (изначально или в процессе реализации проекта трансформации университета). В поддержку первого варианта высказалось большинство экспертов: *«Команда формировалась лидером проекта из числа профессионалов – набирались как универсалы, так и узкоспециализированные люди. Учитывались несколько моментов – направление специализации или области компетенций и умение работать в команде»*. *«Я лично формировал команду для проекта из числа людей, которые обладают необходимыми качествами и навыками»* (муж., директор). *«Команда формировалась научным руководителем, который набирал команду из заинтересованных и ответственных людей»* (жен., начальник). *«Был приказ по университету о создании рабочей группы, все руководители подразделений смогли выстроить команду»* (жен., начальник).

Подчёркивалось, что в любом случае главным элементом успешной работы команды должно быть понимание общей цели и единство в способах её достижения. *«Результативная команда собирается по принципу единомышленников»* (жен., проректор). *«Если сравнивать успешные и неуспешные проекты, то в успешных проектах заинтересованные стороны объединили усилия всех структур. Люди известные, дорожащие репутацией, и если они вошли в проект, то отработали на 100%. Областное правительство – надёжный партнёр и о представителях бизнеса то же самое можно сказать. Участие в проекте – повод, объединивший в одну команду таких серьёзных, компетентных участников, за счёт чего проект и оказался успешен. На уровне университета работала команда, куда входили профессионалы, известные учёные и исследователи»* (муж., заведующий кафедрой). Показательно, что некоторые команды окончательно формировались лишь спустя полгода–год. Для эффективного функционирования им предстояло «сработаться».

«Команда утверждалась не сразу. Некоторые люди в первый год участия в проекте не в полной мере раскрыли свои компетенции. Решение об окончательном формировании коллектива принимал руководитель коллектива» (жен., начальник). *«Сначала мы собрались узким кругом, определили необходимые компетенции, выявили, кто из нас обладает необходимой идентичностью, и только потом стали искать людей из других структурных подразделений университета»* (муж., заведующий кафедрой). *«Команда формируется по поставленной ректором задаче, в команду берутся люди, которые нужны в проекте и которые смогут показать себя как профессионалы»* (муж., заведующий кафедрой).

Информанты отмечали, что специалистов в команду подбирали, исходя из ключевых приоритетов и требований к работникам. Как правило, это люди, имеющие опыт работы и соответствующие компетенции, умение работать в команде, и желающие продолжать развиваться в направлении, при этом инициативные и коммуникабельные, способные посмотреть на ситуацию изнутри; заинтересованные в реализации проекта. Помимо этого, от работников требуется умение выявлять проблемы и понимать собственные дефициты компетенций, иметь высокий уровень эмпатии и сопереживания. Также высоко ценились люди, которые быстро и успешно вливаются в команду. *«Проект успешно реализуется, если между набранными в проект коллегами не возникает противоречия, они профессионально выполняют задачи в соответствии со своей спецификой»* (муж., директор). Также значимо *«находится ли человек в теме мероприятия, понимает ли базовые вещи – значимость мероприятия для региона, свой функционал, осознаёт ли ответственность за принимаемые решения и понимает ли, какие цели и задачи стоят при реализации мероприятий, что нужно сделать для их выполнения. Уже во вторую очередь рассматривались такие навыки, как умение коммуницировать, быть мобильным*

и принимать быстрые решения» (муж., начальник).

Вместе с тем при формировании команды использовался *административный подход*, когда именно руководитель определял, кто войдёт в команду реализации проекта. Подбор сотрудников преимущественно опирался не на должности, которые занимали сотрудники, а на их опыт работы и имеющиеся компетенции. Причём было крайне нежелательным пересечение функционала в должностных обязанностях одного работника, так как это оказывалось неэффективным для достижения результата, – *«нельзя быть одновременно айтишником и глубоко финансистом»*. *«Руководитель определяет, кого он видит в работе над проектом и с кем будет работать. Кто может проект дотянуть до того уровня, который необходим, чтобы выполнить все показатели»* (муж., заведующий кафедрой).

По результатам исследования выявлена тенденция к спонтанности формирования проектных команд трансформации университета. Спонтанность мы понимаем как самопроизвольность, вызванную не внешними влияниями на формирование команд, а внутренними причинами и инициативностью самих сотрудников; их способностью активно действовать под влиянием внутренних побуждений. Тем самым поддерживаются и включаются в единую стратегию трансформации университета идеи работников университета. При этом должностные позиции по основному месту работы сотрудника не всегда учитываются при определении ролей в проектной команде, внимание может быть обращено исключительно на его компетентностный профиль, наличие свободного времени и желания реализовать проект и/или руководить проектной командой.

Неминуема *кадровая ротация членов коллектива*, работники могут выходить из состава команды самостоятельно или же этот процесс может инициировать руководитель коллектива. *«Когда человек увольняется, уходит из команды, мне как руководителю*

важно понять причины, чем это вызвано. Если инициатор – сам работник, тогда один расклад. Я приглашаю на встречу, чтобы понять. Кто-то говорит: «нет, я ушёл, и всё, до свидания, не хочу ни о чём говорить». Такие ситуации бывают, и надо относиться к такому решению уважительно. Если нет, пытаюсь понять, что стало причиной этого в моей управленческой деятельности, во взаимодействии с другими руководителями и коллегами по кафедре или подразделению, где он работал. Если кто-то из работников не соответствует требованиям, тогда нужны чёткие критерии мониторинга работы». «Костяк команды не меняется, и принято правильное решение о базовой команде, по релевантному опыту реализации этих проектов и управленческой деятельности. На этих компетенциях строится занятость членов команды в проекте. На разных этапах появляются новые задачи, руководством региона или университета принимается решение о включении новых участников команды, которые могут решать как неотложные, так и стратегические задачи» (жен., начальник). «Немного было случаев, когда работники выходили из проекта. Это вызвано нежеланием человека работать либо невозможностью, из-за нехватки времени, например. В таком случае его функционал перераспределялся между членами команды. Некоторые выводились из проекта по причине незаинтересованности в работе» (муж., заведующий кафедрой).

Позитивные факторы, способствующие реализации проектов трансформации университета

Обратим внимание на конкретные действия лидера и членов команды, которые повысили вероятность успеха при реализации проекта трансформации университета.

1. Выстроенная система распределения обязанностей и делегирования задач.

Внутри команды изначально устанавливалось чёткое **распределение обязанностей** и практиковалось грамотное **делеги-**

(как правило, неформальное). «Команда чётко понимала, кто и что делает; коллектив сам распределил обязанности между собой, на эффективную работу повлияло давнее знакомство людей и выстроенные неформальные коммуникации» (жен., заведующий кафедрой). Вероятность успеха реализации проекта повышалась и то, что руководитель проекта имел доступ к непосредственным исполнителям, мог и хотел общаться с ними, определить трудные аспекты при реализации и оперативно принять меры по их нивелированию в непосредственном контакте с членами команды. «Многие вопросы, связанные с проектом, я мог обсуждать вне команды управленцев и видеть, как их воспринимают люди, в чьи обязанности будет входить непосредственное исполнение задач» (муж., директор).

2. Развитие человеческого капитала работников.

На эффективность реализации проекта оказывал влияние уровень развития **человеческого капитала** в организации. «Успешные сотрудники внутренне мотивированы, их не надо подгонять, они понимают своё место в коллективе и не имеют внутреннего конфликта относительно решаемых задач» (жен., начальник отдела). Качественному выполнению функционала способствовали «аналитические навыки сотрудников, умение работать с разными данными, сбор информации и её систематизация» (муж., заведующий кафедрой). Успех реализации проекта определялся опытом работы участников проекта, горизонтальными коммуникациями с отдельными подразделениями; работой с ИТ-системами, а также общей заинтересованностью подразделений в достижении результата. Важно отметить, что и в исследованиях других авторов уже неоднократно подчёркивалась критическая важность развитого человеческого капитала сотрудников для обеспечения эффективной работы университета [21].

Все без исключения эксперты, принявшие участие в исследовании, отмечали необходимость перманентного развития членов

команды проекта трансформации университета, как по их собственной инициативе, так и по настоянию руководителя. Также развитие работников происходило в процессе реализации проекта, если требовалось наличие новых компетенций у сотрудников. Более заметны преобразования в личностном развитии и профессиональном совершенствовании среди **молодых** участников команды. *«Во время выполнения проектов молодёжь очень сильно развивается»* (муж., проректор). Неактуальность развития команды на первых этапах работы объясняется тем, что коллектив изначально сформирован из числа сильных профессионалов. *«Члены команды – изначально опытные люди, их не нужно было развивать первое время»* (жен., заведующий кафедрой). *«Не было времени на развитие, поэтому взяли готовых»* (муж., директор института). Распространённой была и практика **самообучения** без отрыва от производства. *«Команда работала по методу саморазвития. Состав не был строго фиксированным и официально утверждённым. Пополнялся специалистами, которые могли оказать помощь на очередном этапе работы, и, когда добавлялся новый функционал, все ему обучались»* (муж., заведующий кафедрой). Для работников, у которых выявлялась нехватка конкретной компетенции, организовывалось точечное повышение квалификации и развитие западающей компетенции. *«В зависимости от того, хотел ли человек продолжать участвовать в проекте или нет, старались развивать те навыки, которые требуются, но которых не было у работника. Был один с плохой коммуникабельностью, её и развивали»* (муж., директор). Таким образом, для проектных команд университета распространённая практика – непрерывное обучение, ежегодные курсы повышения квалификации.

3. Для достижения успеха в реализации проекта немаловажной оказалась **ассертивность, настойчивость и уверенность работников в своих компетенциях**. Помимо развитых профессиональных и общекультурных

компетенций работников, важно их грамотное применение и презентация. *«Нужны не только навыки и компетенции, а понимание происходящих процессов. Причём не только в узкопрофессиональных вещах, а важно обладать широким кругозором. Что касается компетенций, мало ими обладать, важно их грамотно подать общественности»* (муж., заведующий кафедрой). Также значима готовность членов команды доводить поставленную задачу до желаемого результата. *«Пусть прозвучит нагло, но за что бы мы ни брались, всегда доводим до конца. Стараясь не братья за то, что в конце концов либо не является нашим функционалом и понимаем, что нам это не надо, либо то, что не будет дополнительно оцениваться и оплачиваться»* (муж., директор).

4. **Грамотно сформированная и сплочённая команда** становилась главным (но не единственным) гарантом успеха реализации проекта, по мнению информантов. *«Главный ресурс – правильно выбранные люди, в том числе в плане проектного наставничества. Много сильных наставников проектных команд и серьёзный отбор тьюторов и кураторов, которые с нами разбивали ситуации и проводили супервизию. Благодаря супервизии мы получали не готовые решения, а объединялись и находили решения применительно к своему вузу»* (жен., начальник). *«Формирование новой команды молодых и активных, знающих и умеющих многие вещи в области новых технологий, которые опытным, но возрастным преподавателям не под силу»* (муж., проректор). *«Успех обеспечивал коллектив единомышленников и вовлечённых профессионалов, готовых трудиться в команде, чтобы работа не затягивалась и выполнялась в сроки»* (жен., заведующий кафедрой).

Действенным инструментом материального стимулирования эффективности труда работников стала оплата труда в строгом соответствии с результатами работы коллектива по итогам отчётного периода. *«По итогам первого года работы мы заплати-*

ли за работу лишь небольшой доле людей, имевших конкретные результаты работы. Это подвигло других сотрудников на серьёзный пересмотр своей деятельности» (жен., директор).

Среди прочих значимых составляющих успеха реализации проекта информанты называли такие факторы, как: административная поддержка со стороны руководства вуза и региона; стрессоустойчивость, умение слушать, понимать, анализировать, быть терпеливым; желание, инициативность, устремление к новым знаниям, коммуникабельность; стремление к обновлению знаний и приобретению новых компетенций; исполнительность, старательность, ответственность.

Негативные факторы, препятствующие реализации проектов трансформации университета

Не все проекты, о которых рассказали информанты, в результате получили успешное воплощение в университете. При реализации проектов трансформации университета команды сталкивались с рядом трудностей, которые повышали риск неуспешности проекта. Подавляющая доля информантов откровенно рассказывала о неуспешных проектах, и лишь некоторые постарались приукрасить ситуацию и уйти от обозначения проблемных сторон. *«Нельзя сказать, что проект не успешен, просто он реализован не до конца»* (жен., директор). *«У нас нет неуспешных проектов, скорее – затянувшиеся или приостановленные»* (муж., начальник).

Рассмотрим ключевые обстоятельства, навыки и модели поведения членов команды, которые препятствовали достижению успеха при реализации проектов трансформации университета. Информанты называли преимущественно факторы, отражающие характеристики членов проектной команды и университета в целом. Также к числу негативных факторов информанты отнесли: сокращение доли молодых кадров в академическом секторе; бюрократию; несогласованность запросов работников с их реаль-

ными возможностями; нехватку ресурсов у организации для реализации задуманного.

1. Трудности, связанные с поиском подходящих людей в проектную команду. Для этого важно знать психологические особенности людей и находить к ним подход. *«Мы же с людьми работаем, приходится применять знания психологии и включать/выключать эмоции»* (жен., заведующий кафедрой). Информанты обозначили личностные черты, профессиональные характеристики и конкретные действия работников, препятствующие успешной реализации проектов трансформации университета и каких-либо частных задач в их рамках: безответственность и неисполнительность (что вело к срыву сроков, отведённых на выполнение задачи); уход от главного в частности; недостаток опыта, мотивации, желания помочь руководству; консервативное, ригидное мышление преподавателей, которые по разным причинам привыкли работать в определённой системе; представление о том, что главные задачи работы в университете ограничиваются непосредственно учебным процессом; неумение продвигать результаты своей работы и коммуницировать с журналистами. Анализ приоритетных навыков, которых не хватало для успешной реализации проекта, показал низкую концентрацию членов команды на результате, нехватку спокойствия и уравновешенности; несформированные организаторские и коммуникативные навыки у отдельных членов команды, неумение отстаивать свою точку зрения и доносить идею до членов команды и сторонних исполнителей.

2. Несовершенство компетентностного профиля руководителя проектной команды. Нарекания со стороны информантов в отношении проектного руководителя коснулись отсутствия навыков тайм-менеджмента и умения просчитывать риски, недостатка опыта, инициативности, консервативного менталитета сотрудников и неосведомлённости о тонкостях административной работы. *«Руководитель проектной команды –*

человек новый в университетской сфере, многих деталей работы ещё не знал» (муж., заведующий кафедрой)

3. Серьёзной организационной трудностью при реализации некоторых университетских проектов стало **отсутствие продуманной плановой работы участниками команды**. «Я занимаюсь международной деятельностью, участвую в сложных коммуникациях – прямых и опосредованных, где лично с людьми не знаком и не знаешь их уровень компетентности. Из последних случаев – нужно было привезти из Африки полтора-два десятка студентов, в итоге приехали трое ребят, двое из которых оказались неплатёжеспособными. Работали через посредника, который на первый взгляд был заинтересован в том, чтобы всё прошло хорошо. Не получилось. С чем связано? Зачастую мы не выбираем партнёров так тщательно, как хотелось бы; не знакомы с контрагентами, но в сжатые сроки должны набрать контингент на следующий учебный год. Приходится если не рисковать напрямую, то ввязываться в неочевидные коммуникации и проекты, которые не всегда успешно заканчиваются из-за уровня компетенции партнёров» (муж., директор). «Если бы мы заранее понимали порядок действий, не приходилось бы многое переделывать, тратить время, финансы и прочие значимые ресурсы для достижения цели. Нужна оптимизация процессов и мышления исполнителей» (муж., проректор).

4. Управленческие проекты, связанные с образовательным процессом и ориентированные на студенческий контингент, часто оказывались неуспешными по причине **неготовности обучающихся к активной жизненной позиции**. «У студентов профессиональные экономические дисциплины в учебном плане, но они в комплексе не позволяли студенту системно понять, что он не только готов самостоятельно пойти к работодателю и работать над конкретными задачами, но и объединиться в междисциплинарную команду и самостоятельно

удовлетворить потребности общества, государства и предприятий, выйти на рынок труда и со своими, пока студенческими, не до конца сформированными компетенциями он может создать продукт» (жен., начальник). Речь идёт об ошибочном стремлении организаторов управленческих проектов присвоить студентам **активную позицию в образовательном процессе**. «Студенты не готовы самостоятельно думать о дальнейшем обучении. Они работали и воспринимали процесс получения образования как некую рельсину, которую для них придумали. Как некий путь, который выстроен для них кем-то и, нравится им или не нравится, они должны пройти по нему. Проект позволил появиться вызову. Если не хватает компетенций, это не повод отказываться от работы и реализации разработок. Зато это повод дополнять собственное образование и создавать собственную, индивидуальную образовательную траекторию» (муж., заведующий кафедрой). Данные результаты вполне сопоставимы и в какой-то степени дополняют другие исследования (в части реализации проектов трансформации, направленных на студентов), посвящённые изучению важности мотивации обучающихся, которая является одним из ключевых факторов вовлечённости в учебную деятельность и академические достижения [22].

5. **Нежелание преподавателей вникать в изменения, происходящие в университете**. Отдельный блок ответов, связанный с риском неуспешности проекта, включает консерватизм и ригидность преподавателей университета, их нежелание воспринимать изменения, происходящие в вузе, и тем более участвовать в них. «Мы ввели позицию тьюторов, и научные руководители решили, что это их заменит и отберёт у них нагрузку. Поначалу, не разобравшись с самой моделью, многие научные руководители высказывались негативно. Это оказался довольно тяжёлый вызов, и раз за разом приходилось объяснять людям, что тьюторы

не “вместо” них, а “вместе” с ними» (жен., директор).

6. Отсутствие общности видения стратегической цели проекта и встраивание его в развитие университета в целом. «У команды не было общего видения, не сформировалось единое мнение на многие вещи и понимание, куда и как идти. Не получилось синергетического эффекта. Чем профессиональнее команда, тем грандиознее амбиции» (муж., заведующий кафедрой). Также сюда отнесём нескоординированность действий и разобщённость исполнителей, отсутствие сплочённости команды и единства в стратегии взаимодействия. «Считаю неуспешным проект приёмной кампании. Предполагалось, что я займусь целиком приёмной кампанией, но, придя сюда, я увидел, что приёмной комиссии в университете не существует. Меня поразило, что нет планов работы и преобладает абсолютная разобщённость. Отсутствует понимание, что университет единый, а не отдельно юридический факультет, отдельно экономический, химический и так далее. Каждый сидел в своём окопе и из него кидался чем придётся в соседние окопы и кричал что именно он – лучший» (муж., заведующий отделом). «Проблема успешности – проблема взаимодействия. Невозможно жить самому по себе и быть успешным. Ты будешь успешен только в отношении себя. Неплохо, но для этого надо уйти в тайгу, выкопать норку, найти пещеру или что-то придумать» (жен., заведующий кафедрой).

7. Нежелательные кадровые ротации в руководстве и в коллективе проектной команды. «Проект провалился после того, как руководители уехали в Санкт-Петербург» (муж., директор). «Проект не получил практического внедрения из-за смены руководства университета, имеющего иную точку зрения, взгляды на ключевые моменты процесса» (муж., директор). Также к негативным факторам отнесём излишнюю ротацию коллектива команды проекта трансформации университета. «В течение рабочего пери-

ода состав коллектива менялся и терялась нить совместной работы над проектом, исчезало видение стратегии развития университета. В итоге часто оказывалось, что мы идём не туда, куда нужно. Состав группы должен быть стабильным» (муж., заведующий кафедрой). Вместе с тем респонденты отвечали, что встраиванию внешних коммуникаций мешал ряд сильных изменений, которые происходили с университетом на протяжении последних десяти лет.

8. Нехватка вовлечённости и организационной поддержки со стороны университета и руководства факультетов. «Если бы факультеты живо воспринимали новое, а не пытались защититься в консервативной позиции, то проект мог пойти гораздо быстрее и веселее. При реальной вовлечённости деканов факультетов и заинтересованности руководства университета проект можно быстро раскатать до нормальных позиций» (жен., заведующий кафедрой). Также повысить вероятность успешной реализации запланированных проектов могло увеличение срока, отведённого на разработку идеи и её реализацию. «Из-за чрезмерно сжатых сроков мы были вынуждены сокращать объём работы по проекту, и неминуемо снижалось качество результата» (муж., директор института). В качестве основной причины сокращения сроков информанты называли нескоординированность действий руководителей на различных организационных уровнях и задержки с выделением финансирования.

9. Затруднительный поиск источника финансирования и обоснование целесообразности распределения бюджета конкретного проекта. «Главная проблема – найти деньги и доказать руководству эффективность вложения» (муж., заведующий кафедрой); «Чисто финансовые критерии, один проект заработал и начал приносить заказчику прибыль, второй проект заставил заказчика вложиться, а прибыль он не получил» (жен., заведующий кафедрой).

10. Необходимость строго соответствовать требованиям законодательства. «Счи-

таю реализованный проект условно успешным. Пришлось вернуть один из пятнадцати миллионов субсидии как неиспользованный из-за резкого падения цены в одном из аукционов и отсутствия резервных вариантов действий» (муж., заведующий кафедрой).

В качестве прочих критических нестандартных событий при реализации управленческих проектов экспертами обозначалась: необходимость детального согласования программы с учредителем; сжатые сроки реализации и запоздалое финансирование; национальный режим в проведении закупок оборудования. Вместе с тем на реализации проектов негативно сказались **форс-мажорные обстоятельства и препятствия**, на которые было сложно повлиять и предсказать их появление: *«ужесточение ковидных требований сбilo всю логистику мероприятия и отразилось на качестве его проведения, появились незапланированные затраты» (муж., начальник); «геополитический кризис, разрыв связи с зарубежными партнёрами – общая проблема для всех» (жен., директор); «изменение законодательства» (жен., главный бухгалтер); «разрушение договорённостей вследствие геополитических рисков, произошло затухание связей с партнёрами и коллегами» (жен., директор).*

Также к кризисному состоянию (либо провалу) проект трансформации университета могла привести несогласованность действий руководителя и команды, незаинтересованность в нём федеральной и региональной власти, а также недостаток или несвоевременность финансирования, что наряду со всеми вышеназванными факторами, препятствующими эффективной реализации проекта трансформации университета, провоцировало снижение **мотивации** у непосредственных исполнителей. *«Проект закончился “никак”, но на совещаниях всех уровней мы о проекте раз пять докладывали. Им успешно отчитывалось Министерство сельского хозяйства и вице-губернатор. Мы просили регион оказать поддержку в поиске инвестора или выступить инвестором, но финансирования*

так и не нашли. На нынешнем этапе проект не заморожен, а остановлен, и возможного решения ситуации я не нахожу. Изначально был вполне рабочий проект – 100% реализуемости. Были обещания поддержки со стороны регионального правительства, но ожидание сыграло в обратную сторону. Мы как университет сделали всё, наполнили проект сутью и установили связи, с коллегами отлично поработали, а на этапе, когда нужно было представить красивый и разобранный по кусочкам проект – случился практически провал» (муж., проректор). При этом невовлечённость сотрудников в реализацию стратегических задач университета требовала, чтобы представители администрации *«всё терпеливо объясняли, способствовали структурированному объединению людей, чтобы они общались, открыто высказывали точки зрения и работали, координируя деятельность» (муж., проректор).*

Также мотивация исполнителей к реализации проекта снижалась при низкой стратегической значимости его реализации и отсутствии ведомственной поддержки проекта. *«Один проект не поддержало Министерство науки и высшего образования. Поэтому сотрудники просто перестали им интересоваться» (жен., начальник отдела).*

Именно поэтому к числу ключевых факторов **снижения эффективности** проекта трансформации университета мы отнесли также **мотивационную компоненту**. *«Отсутствие мотивации у сотрудников и преподавателей полностью перестраивать работу, организационно-управленческий и педагогический план. Много бюрократических процедур, люди мало уделяют внимания новшествам. Не принимают новое и ждут приказа от начальства. Да, им легче работать, но я стараюсь с сотрудниками обсуждать документы, приказы или распоряжения, что бы они потом мне не сказали: “А почему вы не проконсультировались с нами?” Я как начальник допускаю консультации с сотрудниками, которые находятся в моём подчинении» (жен., начальник).*

Заключение

Эмпирическое изучение особенностей реализации проектов трансформации в университетах и специфики работы проектных команд позволило прийти к нескольким выводам. Так, преобладающая роль сотрудников университетов в реализации проектов трансформации связана с организационной и коммуникационной деятельностью. Они ответственны за этапы реализации программы стратегического развития вуза, поиск финансирования и формирование команды, при этом осуществляя контроль за процессами в рамках текущей деятельности и проводя необходимую разъяснительную работу с коллективом, поддерживая высокую мотивацию работников.

Основные трудности на различных этапах реализации проектов трансформации связаны с делегированием и коммуникацией в коллективе. Работники, занимающие такие должности как начальники отделов, заведующие кафедрами и научно-педагогические работники, в реализации проектов трансформации университета чаще выполняют вспомогательную работу, а представители высшего управленческого звена отличаются стратегическим видением пути развития университета, осознают последовательность предпринимаемых действий для достижения поставленной цели.

Успешной реализации проекта зачастую препятствует несогласованность действий руководителя и команды, незаинтересованность в нём федеральной и региональной власти, а также недостаток или несвоевременность финансирования, что провоцирует снижение мотивации у непосредственных исполнителей. Существенным образом на реализации проектов сказываются и внешние препятствия (пандемия, геополитические риски, экономические кризисы), кадровые ротации, затруднительный поиск финансирования и прочее.

На эффективность реализации проекта оказывает влияние уровень развития человеческого капитала в организации, опыт

работы и компетенции участников проекта, налаженные горизонтальные коммуникации в университете и общая заинтересованность проектной команды в достижении результата. По мнению экспертов, грамотно сформированная и сплочённая команда становится главным (но не единственным) гарантом успеха реализации проекта наряду с административной поддержкой со стороны руководства вуза и региона; стрессоустойчивостью работников, коммуникабельностью, стремлением к обновлению знаний и приобретению новых компетенций.

Достижению успеха при реализации проекта препятствуют: безответственность и неисполнительность, недостаток опыта, мотивации и иные качества членов команды, а также повышение среднего возраста в коллективе; бюрократия; рост бумажной работы; несогласованность целей с реальными возможностями; дефицит необходимых ресурсов; отсутствие общности видения стратегической цели проекта и встраивание его в развитие университета в целом, отсутствие сплочённости команды и единства в стратегии взаимодействия.

Среди процедур формирования проектной команды трансформации университета и условий для её эффективной и результативной работы преобладает сбор команды под конкретную идею. Наполнение команды происходит преимущественно по решению ректора и/или руководителя проекта, либо по решению всех членов команды.

Среди ограничений проведённого исследования можно выделить следующие аспекты. На первом (поисковом) этапе исследования нами применён качественный метод глубинного интервью, который позволил собрать широкий спектр мнений информантов относительно специфики реализации проектов трансформации в университетах и работы проектной команды, сгруппировать ответы по тематическим блокам, выявить контекст оценок работников отечественных университетов и проанализировать их. При этом мы понимаем, что сделанные нами

обобщающие выводы могут восприниматься как спорные и недостаточно обоснованные, в том числе в рамках анализа субъективных оценок участников проектов. По этой причине продолжение исследования на следующих этапах предполагает проверку полученных выводов с применением количественного метода (анкетирование) и проведение соответствующего анализа с применением инструментов математической статистики.

Также ограничением полученных нами данных может являться выборка исследования – интервью проведено в трёх классических университетах. Поэтому целесообразно предположить, что оценки сотрудников из вузов иных профилей (технических, медицинских, творческих) могут отличаться. В связи с этим, выводы, сделанные нами на основе полученных результатов, не следует обобщать для всех университетов и конкретные управленческие решения должны варьироваться в зависимости от специфики высшего учебного заведения.

Литература

1. Землянухина Н.С. К вопросу о трансформации занятости в цифровой экономике // Взаимодействие власти, бизнеса и общества в развитии цифровой экономики. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2018. С. 59–61. EDN: MIBIOL.
2. Кондратьев Н.Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения: изб. пр. / Н.Д. Кондратьев. М.: Экономика, 2002. 767 с. ISBN 5-282-02181-1.
3. Легчилина Е.Ю. Трансформация социально-трудовых отношений: системно-аксиологический подход. М.: Креативная экономика, 2019. 318 с. DOI: 10.18334/9785912922619
4. Зуб А.Т. Управление проектами: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2021. 422 с. ISBN 978-5-534-00725-1
5. Abad-Segura E., González-Zamar M.-D., Infante-Moro J.C., Ruipérez García G.. Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends // Sustainability. 2020. Vol. 12. No. 5. Article no. 2107. DOI: 10.3390/su12052107
6. Liebowitz J. Digital Transformation for the University of the Future. Vol. 1. World Scientific, 2022. 268 p. DOI: 10.1142/12773
7. Jones M.D., Hutcheson S., Camba J.D. Past, present, and future barriers to digital transformation in manufacturing: A review // Journal of Manufacturing Systems. 2021. Vol. 60. P. 936–948. DOI: 10.1016/j.jmsy.2021.03.006
8. García-Morales V.J., Garrido-Moreno A., Martín-Rojas R. The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article no. 616059. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.616059
9. Maassen P., Stensaker B. From organised anarchy to de-coupled bureaucracy: The transformation of university organisation // Higher Education Quarterly. 2019. Vol. 73. No. 4. P. 456–468. DOI: 10.1111/hequ.12229
10. Rutherford A., Meier K.J. Managerial goals in a performance-driven system: Theory and empirical tests in higher education // Public Administration. 2015. Vol. 93. No. 1. P. 17–33. DOI: 10.1111/padm.12124
11. Формирование нелинейной системы высшего образования в макрорегионе : монография / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.С. Каташинских, А.К. Ключев, А.А. Кузьминчук, С.В. Кульпин, М.В. Певная, Н.В. Шаброва, Е.А. Шуклина ; под ред. Г.Е. Зборовского; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018. 251 с. ISBN 978-5-7741-0353-9.
12. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э. Модели трансформации российских университетов: факторы выбора // Философия образования. 2019. Т. 19. № 3. С. 14–30. URL: https://www.sibran.ru/journals/issue.php?ID=177556&ARTICLE_ID=177558 (дата обращения 17.12.2022).
13. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The Triple Helix-University-industry-government relations: A laboratory for knowledge based economic development // EASST review, 1995. Vol. 14. No. 1. P. 14–19. URL: <https://www.leydesdorff.net/th11/th11.pdf> (дата обращения 17.12.2022)
14. Etzkowitz H., Zhou C. The triple helix: University-industry-government innovation and entrepreneurship. Routledge, 2017. ISBN 9781138659490.
15. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Газиев Н.Н., Смирнова Е.А., Никонова О.Д. Транс-

- формация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 27–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47
16. Katzenbach J.R., Smith D.K. The wisdom of teams: Creating the high-performance organization. Harvard Business Review Press, 2015. 304 p. ISBN-10: 9781633691063, ISBN-13: 978-1633691063.
 17. Belbin R.M. Team roles at work. Routledge, 2012. 162 p. ISBN 97811136434822.
 18. McIntosh-Fletcher D. Teaming by design: real team for people. New York, McGraw-Hill, 1996. 168 p. ISBN-10: 0786305363, ISBN-13: 9780786305360.
 19. Воднева С.Н., Доница И.А., Дагаева И.А. Проблема мотивации управленческой команды современного вуза // BENEFICIUM. 2021. № 3(40). С. 76–82. DOI: 10.34680/BENEFICIUM.2021.3(40).76-82
 20. Дадабаева Б.М. Формирование проектных команд в управлении развитием университета // Известия Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова. 2014. № 32–2. С. 435–438.
 21. Austin C., Browne W., Haas B., Kenyatta E., Zulueta S. Application of project management in higher education // Journal of Economic Development, Management, IT, Finance, and Marketing. 2013. Vol. 5. No. 2. Article no. 75.
 22. Шабайкина, С.В. Анализ состояния проектного управления в Сибирском федеральном университете // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 6-4(62). С. 126–132. EDN: VGQNPT.
 23. Косенок С.М., Безуевская В.А. Проектное управление в университете – ответ на вызовы времени // Экономика, предпринимательство и право. 2019. Т. 9. № 4. С. 595–604. DOI: 10.18334/erpp.9.4.41500
 24. Ивасенко А.Г. Управление проектами / А.Г. Ивасенко, Я.И. Никонова, М.В. Каркавин – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 330 с. ISBN 5-222-14754-2: 18130.00.
 25. Бэбьюли Ф. Управление проектом: пер. с англ. / Ф. Бэбьюли – М.: Гранд ФАИР-ПРЕСС, 2002. 202 с.
 26. Ендовицкий Д.А., Бубнов Ю.А., Гайдар К.М. Влияние личности вузовского лидера на эффективность деятельности университета // Высшее образование в России. 2017. № 11(217). С. 79–88. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1209/1030> (дата обращения 17.12.2022).
 27. Бычкова О.В. Что такое shared governance? // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 5. С. 110–121. DOI: 10.15826/utj.2016.105.049
 28. Буцык С.В. Горизонтальное управление в российском вузе: дань современности или насущная необходимость? // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 20–29. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-20-29
 29. Латышев А.С., Похолоков Ю.П., Червач М.Ю., Шадская А.Н. Управление конкурентоспособностью современного российского университета: состояние, вызовы и ответы // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 21(5). С. 6–16. DOI: 10.15826/utpra.2017.05.057
 30. Малошенок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92–121. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ (проект № 22-28-20359)¹.

Статья поступила в редакцию 27.12.2022

Принята к публикации 16.03.2023

References

1. Zemlyanukhina, N.S. (2018). On the Transformation of Employment in the Digital Economy. *Interaction of Government, Business and Society in the Development of the Digital Economy. Materials of the XI International Scientific and Practical Conference*. Pp. 59–61. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36563920> (accessed 17.12.2022). (In Russ.).
2. Kondratiev, N.D. (2002). *Bol'shie cikly kon'unktury i teoriya predvideniya: izb. pr.* [Big Cycles of Conjunction and the Theory of Foresight]. Moscow: Ekonomika. 767 p. ISBN 5-282-02181-1. (In Russ.).

¹ URL: <https://www.rscf.ru/project/22-28-20359/> (дата обращения 20.12.2022).

3. Legchilina, E.Y. (2019). *Transformacija social'no-trudovyh otnoshenij: sistemno-aksiologicheskij podhod* [Transformation of Social and Labor Relations: A System-axiological Approach]. Moscow. Creative Economy. 318 p., doi: 10.18334/9785912922619 (In Russ.).
4. Zub, A.T. (2021). *Upravlenie proektami: uchebnik i praktikum dlja vuzov* [Project Management: Textbook and Workshop for Universities]. Moscow: Yurayt Publishing House. 422 p. ISBN 978-5-534-00725-1. (In Russ.).
5. Abad-Segura, E., González-Zamar, M.D., Infante-Moro, J.C., Ruipérez García, G. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends. *Sustainability*. Vol. 12, no. 5, article no. 2107, doi: 10.3390/su12052107
6. Liebowitz, J. (2022). *Digital Transformation for the University of the Future*. Vol. 1. World Scientific. 268 p., doi: 10.1142/12773
7. Jones, M.D., Hutcheson, S., Camba, J.D. (2021). Past, Present, and Future Barriers to Digital Transformation in Manufacturing: A review. *Journal of Manufacturing Systems*. Vol. 60, pp. 936-948, doi: 10.1016/j.jmsy.2021.03.006
8. García-Morales, V.J., Garrido-Moreno, A., Martín-Rojas, R. (2021). The Transformation of Higher Education after the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12, article no. 616059, doi: 10.3389/fpsyg.2021.616059
9. Maassen, P., Stensaker, B. (2019). From Organised Anarchy to De-coupled Bureaucracy: The Transformation of University Organisation. *Higher Education Quarterly*. Vol. 73, no. 4, pp. 456-468, doi: 10.1111/hequ.12229
10. Rutherford, A., Meier, K.J. (2015). Managerial Goals in a Performance-driven System: Theory and Empirical Tests in Higher Education. *Public Administration*. Vol. 93, no. 1, pp. 17-33, doi: 10.1111/padm.12124
11. *Formirovanie nelinejnoj sistemy vysshego obrazovaniya v makroregione* [Formation of a Nonlinear System of Higher Education in the Microregion]. (2018). Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A., Katashinskikh, V.S., Kluev, A.K., Kuzminchuk, A.A., Kulpin, S.V., Shuklina, E.A. G.E. Zborovsky (ed.). Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University. the first President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg. 251 p. ISBN 978-5-7741-0353-9. (In Russ.).
12. Kudryashova, E.V., Sorokin, S.E. (2019). Models of Transformation of Russian Universities: Factors of Choice. *Filosofija obrazovaniya = Philosophy of Education*. Vol. 19, no. 3, pp. 14-30. Available at: https://www.sibran.ru/journals/issue.php?ID=177556&ARTICLE_ID=177558 (accessed 17.12.2022). (In Russ.).
13. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix--University-industry-government relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development. *EASST review*. Vol. 14, no. 1, pp. 14-19. Available at: <https://www.leydesdorff.net/th11/th11.pdf> (accessed 17.12.2022).
14. Etzkowitz, H., Zhou, C. (2017). *The Triple Helix: University-industry-government Innovation and Entrepreneurship*. Routledge. ISBN 9781138659490.
15. 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. *Vysshie obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 6, pp. 27-47, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Katzenbach, J.R., Smith, D.K. (2015). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization*. Harvard Business Review Press. 304 p. ISBN-10: 9781633691063, ISBN-13: 978-1633691063.
17. Belbin, R.M. (2012). *Team Roles at Work*. Routledge. 162 p. ISBN 9781136434822.
18. McIntosh-Fletcher, D. (1996). *Teaming by Design: Real Team for People*. New York: McGraw-Hill, 168 p. ISBN-10: 0786305363 ISBN-13: 9780786305360.

19. Vodneva S.N., Donina I.A., and Dagaeva I.A. (2021). The Problem of Motivating the Modern University Management Team. *BENEFICIUM*. No. 3(40), pp. 76-82, doi: 10.34680/BENEFICIUM.2021.3(40).76-82 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Dadabaeva, B.M. (2014). Formation of Project Teams in the Management of University Development. *Izvestiya Kyrgyzskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. I. Razzakova = Magazine "News of KSTU"*. No. 32-2, pp. 435-438.
21. Austin, C., Browne, W., Haas, B., Kenyatta, E., Zulueta, S. (2013). Application of Project Management in Higher Education. *Journal of Economic Development, Management, IT, Finance, and Marketing*. Vol. 5, no. 2, article no. 75.
22. Shabaikina, S.V. (2020). Analysis of the State of Project Management at the Siberian Federal University. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire = Actual scientific research in the modern world*. No. 6-4(62), pp. 126-132. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43137943> (accessed 17.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
23. Kosenok, S.M., Bezuevskaya, V.A. (2019). Project Management at the University: A Response to the Challenges of Time. *Ekonomika, predprinimatelstvo i pravo = Economics, entrepreneurship and law*. Vol. 9, no. 4, pp. 595-604, doi: 10.18334/epp.9.4.41500 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Ivasenko, A.G., Nikonova, Ya.I., Karkavin, M.V. (2009). *Upravlenie proektami* [Project management]. Rostov-on-Don: Phoenix, 2009. 327 p. ISBN 5-222-14754-2: 18130.00.
25. Baguli, F. (2002). *Upravlenie proektom* [Project management: translated from English]. Moscow: Grand FAIR PRESS. 202 p.
26. Endovitskiy, D.A., Bubnov, Yu.A., Gaidar, K.M. (2017). An Effect of University Leader's Confidence on the Effectiveness of a University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11(217), pp. 79-88. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1209/1030> (accessed 17.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Bychkova, O.V. (2016). What is Shared Governance? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 5, no. 110-121, doi: 10.15826/umj.2016.105.049 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Butsyk, S.V. (2018). Horizontal Management at Russian University: Current Trend or Urgent Need? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 10, pp. 20-29, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-20-29 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Latyshev, A.S., Pokholkov, Y.P., Chervach, M.Y., Shadskaya, A.N. (2017). Managing Competitiveness of Contemporary Russian University: Status, Challenges and Responses. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 21(5), pp. 6-16, doi: 10.15826/umpa.2017.05.057 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Maloshonok, N.G., Semenova, T.V., Terentev, E.A. (2015). Academic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 92-121, doi: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement: The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation (Project № 22-28-20359)².

The paper was submitted 27.12.2022

Accepted for publication 16.03.2023

² Available at: <https://www.rscf.ru/project/22-28-20359/> (accessed 20.12.2022).

Положение университета в инфраструктуре, поддерживающей технологическое предпринимательство

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-65-82

Заякина Раиса Александровна – д-р филос. наук, доцент, профессор кафедры философии и гуманитарных наук, ORCID: 0000-0002-2400-9136, Researcher ID: ABB-5066-2020, raisa_varygina@mail.ru

Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, Россия

Адрес: 630099, Новосибирск, ул. Каменская, 56

Аннотация. Статья нацелена на устранение противоречия между потребностью в эффективной деятельности университетов по поддержке и развитию технологического предпринимательства и отсутствием последовательности шагов, приводящих к достижению желаемого результата. Данное противоречие предложено разрешать через выявление позиции университета в поддерживающей технологическое предпринимательство инфраструктуре.

В работе выделено три основных инфраструктурных позиции вуза, названных «Поставщик талантов», «Платформа академического технологического предпринимательства» и «Технологический предпринимательский хаб». Первая акцентирует внимание на развитии творческого мышления студентов, стремящихся разрабатывать высокотехнологичные продукты и поддержке их предпринимательских намерений. Вторая фокусируется на достижениях университетских исследователей, на основе которых запускаются перспективные высокотехнологичные стартапы и развиваются приносящие прибыль малые инновационные предприятия. Третья опирается на посредничество и фасилитацию, позволяющие координировать связи между ключевыми для продвижения высокотехнологичного бизнеса сторонами. В данной позиции университет представляет собой точку доступа к основным факторам успеха технологического предпринимательского проекта, она более других способна стимулировать экономическое развитие региона.

Один университет может занимать несколько позиций. Каждая из перечисленных позиций наделена соответствующими их назначению функциональными характеристиками и выполняет закреплённые за ними задачи. В зависимости от близкой и сильной университету инфраструктурной позиции возможно определить критерии, которыми вузу необходимо обладать для эффективного выполнения этих задач, а наличие критериев, в свою очередь, позволяет выявить господствующие проблемы, адаптировать университетские ресурсы и привести в соответствие социальные практики и образовательные технологии.

Ключевые слова: технологическое предпринимательство, инновационная инфраструктура, университет, инновационная активность студентов, академическое техно-предпринимательство, технологический предпринимательский хаб, социально-экономическое развитие

Для цитирования: Заякина Р.А. Положение университета в инфраструктуре, поддерживающей технологическое предпринимательство // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 65–82. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-65-82

The Position of the University in the Infrastructure, Which Supports Technological Entrepreneurship

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-65-82

Raisa A. Zayakina – Dr. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Professor at the Department of Philosophy and Humanities, ORCID: 0000-0002-2400-9136, Researcher ID: ABB-5066-2020, raisa_varygina@mail.ru

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

Address: 56, Kamenskaya str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation

Abstract. The article's goal is to eliminate the contradiction between the need for university activities to support and develop technological entrepreneurship and the lack of a sequence of steps leading to the achievement of the desired result. This contradiction is proposed to be resolved by identifying the position of the university in the infrastructure supporting technological entrepreneurship.

The paper highlights three main infrastructural positions of the university, called “Supplier of Talents”, “Platform of Academic Technological Entrepreneurship” and “Technological Entrepreneurial Hub”. The first focuses on the development of creative thinking of students seeking to develop high-tech products and support their entrepreneurial intentions. The second focuses on the achievements of university researchers, based on which promising high-tech start-ups are launched and profitable small innovative enterprises are developed. The third relies on mediation and facilitation to coordinate communications between key parties for promoting high-tech business. In this position, the university is an access point to the main success factors of a technological entrepreneurial project. It is more than others capable of stimulating the economic development of the region.

One university can hold several positions. Each of the listed positions is endowed with functional characteristics corresponding to their purpose and performs the tasks assigned to them. Starting from an infrastructural position close to the university, it becomes possible to clearly define the criteria that the university needs to have to effectively fulfill these tasks. And the presence of criteria makes it possible to identify dominant problems, adapt university resources, and bring social practices and educational technologies into line.

Keywords: technological entrepreneurship, innovative infrastructure, university, innovative activity of students, academic techno-entrepreneurship, technological entrepreneurial hub, socioeconomic development

Cite as: Zayakina, R.A. (2023). The Position of the University in the Infrastructure, Which Supports Technological Entrepreneurship. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 65-82, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-65-82 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение и методологическая позиция

Негативные геополитические факторы и производный от них новый социально-экономический сценарий потребовали стремительной мобилизации российского общества в самых разных сферах. В частности, активизированы средства, способные в сжатые сроки решить глобальную задачу создания отечественной инновационной экономики, а известно, что важнейшим инструментом достижения искомого экономического прорыва выступает технологическое предпринимательство [1; 2]. Университетам России в деле повышения высокотехнологичного предпринимательского потенциала отведено особое место, от них ожидается оперативная реакция на вызовы времени. Общий информационный контекст – продвижение идей и, шире, философии технопредпринимательства в информационном пространстве, широкая публичная дискуссия, развернувшаяся вокруг возможности влияния вузов на экономический климат регионов – способствует осознанию важности быстрых и правильных шагов в данном направлении. Общественные чаяния и предъявляемые вузам требования конвертировались в Федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства»¹.

В целом, перефразируя бессмертное творение Льюиса Кэрролла, план превосходный, осталось привести его в исполнение. Регулирующие нормативные документы ставят акценты на предполагаемых результатах, однако в деле их достижения остаётся немало белых пятен. Например, неясно, какую именно позицию в поддерживающей технологическое предпринимательство инфраструктуре должен занять тот или иной университет, чтобы обеспечить оптимальную эффективность управления, координирующего поведения, использования ресурсов, программ содействия инновационной

активности. А от определения конкретного инфраструктурного места вуза зависят и те характеристики, которыми он должен обладать. Данная статья призвана устранить этот пробел, структурируя имеющиеся наработки и предлагая авторский взгляд на некоторые процессы, происходящие в нацеленных на успех университетах. Так как в исследуемом тематическом русле накоплено значительное количество сходного материала, внимание заостряется на малоизученных и требующих осмысления вопросах.

Исследование проведено на стыке социологии, экономики и социальной психологии. Объединяющим механизмом, позволяющим приходить к междисциплинарным выводам, выступает социально-философский анализ [3]. С его помощью выявляются общие закономерности развития деятельности, направленной на организацию различных сторон технологического предпринимательства и реализацию инновационной предпринимательской потребности человека в контексте социальной реальности. Учитывая неразрывное единство человека и общества, в работе используется деятельностный и ценностный подходы, дающие возможность рассматривать технологическое предпринимательство, во-первых, как результат созидательной деятельности, а во-вторых, как производное мировоззренческой платформы, сформированной в контексте социально-экономических реалий, определения личностью своего места в структуре формализованных и неформальных отношений.

Технологическое предпринимательство и связанные с ним ожидания

Под предпринимательской деятельностью российский законодатель понимает любую самостоятельную, осуществляемую на свой риск деятельность, которая направлена на систематическое получение прибыли и является законной². Очевидно, что такое

¹ Платформа университетского технологического предпринимательства. URL: https://minobrnauki.gov.ru/platform_utp/ (дата обращения: 20.01.2023).

² Гражданский Кодекс Российской Федерации. Ч. 1, ст. 2, п. 1. URL: <https://www.consultant.ru/>

представление опирается на три ключевых характеристики – самостоятельность, риск и прибыль. Это определение отражает главные отправные точки теории предпринимательства, берущей начало именно от осознания значимости рисков при достижении равновесия спроса и предложения, позволяющего извлекать прибыль [4]. Позднее Чикагская школа свяжет получение прибыли с умением правильно действовать в условиях уникальной, непредвидимой неопределённости [5]. Параллельно на авансцену выйдет фигура человека, чьи личностные качества и индивидуальные способности определяют успешность предпринимательской деятельности. Она воплотится в образе шумпетерианского предпринимателя, внедряющего нововведения, обновляющего производство идвигающего прогресс. Владение же капиталом перейдёт в ряд необязательных характеристик [6]. В конечном счёте, понимание сущности и роли предпринимателя-инноватора обособится, заняв собственную теоретическую нишу. Стремительное развитие технологий сделает его фигуру не просто значимой, но в ряде социально-экономических ситуаций ключевой.

Говоря о таком виде предпринимательства как технологическое, следует определиться как с содержанием понятия, так и с отличительными характеристиками, обособляющими его от прочих. Широко используется взгляд на технологическое предпринимательство как на инвестиции в проекты, которые неразрывно связаны с достижениями в области научных и технологических знаний и задействуют уникальных специалистов и разнородные активы для создания и увеличения стоимости компании [7]. Эта точка зрения основана на анализе научной литературы и тех смысловых контекстов, которые доминируют вокруг технологического предпринимательства с начала текущего века. Они фокусиру-

ются на идее извлечения финансовой выгоды из результатов деятельности, нацеленной на технологические инновации [8].

Конечно, ключевой чертой технологического предпринимательства здесь выступает любая деятельность (научная, экспериментаторская, технико-внедренческая, промышленно-производственная, управленческая), направленная на использование возможностей, предоставляемых научно-техническими достижениями для создания ценностей и получения прибыли. Чтобы организовать такую деятельность нужно, во-первых, объединить экспертов, высококвалифицированных профессионалов, зачистую из различных научно-производственных отраслей, способных либо создать, либо понять, принять и применить новейшую технологию. Во-вторых – привлечь инвестиции, материальные и нематериальные ресурсы, необходимые для конвертации идей в новые продукты или активы.

Существует иной угол зрения на технологическое предпринимательство, акцентирующий внимание на том, что его результатом выступает либо радикальное изменение процесса, услуги или продукта, либо появление вообще принципиально нового предложения, способного полностью заменять нечто, уже имеющееся на рынке. Исходя из этого, технологическое предпринимательство представляет собой деятельность, связанную с использованием как новой, так и применяющейся технологии, которая нарушает существующие рыночные соглашения или приводит к возникновению совершенно новых соглашений [9]. Такой контекст не противоречит сказанному ранее, однако заставляет пристально исследовать механизмы, запускающие цепочку от формирования инновации, через первичную заинтересованность потенциального пользователя, коммерциализацию предложения, трансформацию потребительских предпочтений, до конечного вытеснения с рынка устаревшего продукта. В рамках данного исследования мы разделяем именно эту позицию.

document/cons_doc_LAW_5142/8d8cd335130f04a7036c1eb50fff606c93fc643a/ (дата обращения: 20.01.2023).

Подобный тематический фокус подводит к открытому для дискуссий понятию инновационного технологического предпринимательства. Существует точка зрения, согласно которой под инновационным технологическим предпринимательством понимается создание новаторского бизнеса, опирающегося на высокотехнологичную инновационную идею, которая способна именно породить новый спрос и дать серьёзные конкурентные преимущества, что созвучно позиции, рассмотренной выше. В случае же технологического предпринимательства упор делается на инвестирование различных форм капитала для увеличения стоимости компании. Технологическим оно является потому, что инвестиции вкладываются в специфические активы, опирающиеся на передовые научно-технические достижения [10]. Очевидно, что это воззрение отсылает нас к позиции, изложенной первой. Отметим, что часто технологическое и инновационное предпринимательство выступают как полные синонимы.

Нужно ли выделять инновационное технологическое предпринимательство или следует включать данный аспект в широкое понятие технологического предпринимательства, а может, и вовсе поставить между ними знак равенства – вопрос открытый. Полагаем, это тот случай, когда не стоит множить сущности сверх необходимости. Ясно, что такая модель бизнеса стоит на «трёх китах»: инвестициях в инновации, обновлении продуктов/технологий и освоении новых рынков. Очевидно и то, что, во-первых, научные и технологические знания выступают катализатором деятельности предпринимательского авангарда, способного серьёзно трансформировать экономику страны. Во-вторых, современные технологии и экономические реалии так многогранны, что лишь в исключительных случаях один человек способен без внешней поддержки аккумулировать необходимые для успеха такой деятельности качества.

Для этого он должен одновременно обладать всесторонними знаниями и мастерством проектирования технически сложных

объектов, умением анализировать рыночные возможности, создавать эффективные бизнес-модели и располагать всеми видами ресурсов, требуемых на пути от зарождения идеи до реализации и коммерциализации новшества. Не говоря уже о защите собственных прав и интересов на всех его этапах. Поэтому развитие технологического предпринимательства критически зависит как от множества различных факторов, формирующих особую среду, способствующую генерации инновационных идей, так и от инфраструктуры, поддерживающей инициативы в этой области.

Отечественный бизнес, по мнению экономистов, имеет значительный потенциал, однако уровень развития технологического предпринимательства серьёзно уступает многим развитым государствам. Социокультурные условия и деловая среда остаются неблагоприятными, небольшой венчурный рынок и низкая вовлечённость в мировую экономику не способствуют успешности технологических компаний [11]. Так, в рейтинге Глобального инновационного индекса по результатам 2022 года Россия заняла лишь 47 место, оказавшись между Словакией и Вьетнамом³. Между тем именно сегодня, когда страна поставлена в непростые экономические условия, на технологическое предпринимательство возлагаются большие надежды. Его подъём мог бы способствовать решению задач импортозамещения и снижения дефицитов, модернизации производств и создания новых производственных цепочек, а в конечном счёте росту несырьевого сектора экономики, повышению национальной конкурентоспособности и уровня экономической безопасности.

Публичная дискуссия, развернувшаяся вокруг стимулирования технологического предпринимательства в России, вовлекает в себя специалистов из разных областей – учё-

³ Global Innovation. Index 2022. What is the future of innovation-driven growth? Geneva: WIPO, 2022. DOI: 10.34667/tind.46596

ных, преподавателей, аналитиков, представителей бизнеса, чиновников и политических деятелей. Она освещает, одобряет и критикует целый комплекс мер, предпринятых органами государственной и региональной власти по оказанию поддержки инноваций. Отмечается, что выделяемые ресурсы используются недостаточно эффективно. Кроме того, основными факторами, тормозящими развитие технологического предпринимательства, помимо внешних экономических санкций и нестабильной политической ситуации, остаются коррупция и вмешательство властных структур в бизнес [12].

Существует аргументированная позиция утверждающая, что односторонние государственные инвестиции в высокотехнологический бизнес вообще всегда неэффективны. Их выгодность заканчивается на создании нескольких показательных производств и разноуспешных попытках популяризировать достижения науки и техники. Просто потому, что при современной сложности технологий невозможно на государственном уровне планировать получение инноваций и производить оценку их полезности. Предвосхищать и формировать потребности, видеть рыночные ниши, генерировать идеи и конвертировать их в высокотехнологическую продукцию способна только частная инициатива [13]. Именно она может улавливать мейнстрим, верно анализировать направления векторов развития технологий, чувствовать потенциал идей, их востребованность и оправданность вложений. Однако это не означает, что частной инициативе не следует помогать, в том числе и прежде всего, на уровне органов государственной власти. Наоборот, без особых условий и планомерного расширения необходимой для инновационного бизнеса инфраструктуры серьёзных успехов ожидать нельзя.

Виды инфраструктурных позиций университета

Известно, что технологическую инновацию невозможно представить изолирован-

ным событием. Она возникает как результат определённого состояния научного знания и квалификационных достижений, развития индустрии и институциональной среды, сложившихся производственных и пользовательских сетей и, конечно, национальной экономической ментальности [14]. Высокие темпы развития технологий всегда связаны с концентрацией таланта, опыта и капитала, готового поддерживать инновации. Факторы, влияющие на производителя новшества, многообразны и могут быть условно разделены на внешние (институциональная структура экономики, характер системы образования, уровень развития науки и пр.) и внутренние (интеллектуальный потенциал, индивидуальные характеристики, личные ресурсы и т. п.).

По наблюдению исследователей, наиболее успешные инновационные центры критически зависят от предпринимателей, которых поддерживает особая инфраструктура, представляющая собой комплекс внешних факторов социальной среды. Для быстрого проникновения новшества на рынок она способна перестраиваться, расширяться и мобилизовываться вокруг решения конкретных задач, поддержки высоких темпов транзакций или поиска коротких циклов бизнес-модели. Такая инфраструктура оптимизирует совокупность отношений экономических субъектов, вовлечённых в процесс реализации технологической инновации, и состоит из многих элементов. Ключевым из них, помимо научно-исследовательских центров, венчурных инвесторов, зрелых корпораций, выступающих в качестве стратегических инвесторов, специализированных поставщиков услуг и правительства, являются университеты [9]. Однако чтобы стать частью инфраструктуры, поддерживающей технологическое предпринимательство, вузу необходимо отвечать ряду требований. Прежде чем их сформулировать, следует чётко определить, какую позицию занимает университет в качестве элемента искомой инфраструктуры, как он в неё встроен, из чего станет понятен

функционал вуза в рамках работы всей системы, следовательно, можно будет выявить требуемые от университета качества.

Во-первых, в контексте технологического предпринимательства отечественным университетам отводится роль поставщика талантливое человеческого капитала [15]. Это наиболее популярный подход, что неудивительно, ведь вуз при правильно организованной образовательной среде может и должен находиться у истоков «производства инноваторов», влиять на развитие креативного мышления и способности проявлять инициативу, чуткой реакции на возможности и комплексного видения проблем, и в целом предлагать студентам способы расширять личный портфель не только жёстких, но и гибких навыков. И, надо сказать, вузы с этой ролью неплохо справляются. Так, по данным 2022 года, 82% основателей стартапов отечественного происхождения имеет соответствующее российское образование. Однако отметим, что многим предпринимателям полученных знаний не хватило, – почти треть получили дополнительное образование в других странах. Интересно, что если стартапы основаны в коллаборациях, то пятая часть из них – с выпускниками своего учебного заведения⁴. Это важный факт для понимания объединяющего характера творческой университетской среды и того, какими инструментами такую среду создавать.

Во-вторых, вузам отводится роль платформы академического технологического предпринимательства. А это налагает обязательства регулярного запуска стартапов и привлечения финансирования со стороны заинтересованного бизнеса. Известно, что отечественные производства в большинстве своём не могут похвастаться сильной научно-исследовательской базой, следовательно

но, остро нуждаются в получении новых технологий извне, в частности из университетских лабораторий. Казалось бы, имеются все предпосылки для успешного развития в этом направлении, но отечественным университетам с трудом удаётся коммерциализировать созданные продукты, а связи между вузовским исследователем, производителем и предпринимателем недостаточно крепки и продуктивны [16]. Данная инфраструктурная позиция требует серьёзного усиления.

В-третьих, отдельные университеты с разной степенью успешности занимают место технологического предпринимательского хаба, стягивая на себя инновационную сеть региона через налаживание коммуникаций между талантливой молодёжью, представителями научно-исследовательских центров, местных производств, бизнес-сообщества и власти. Неудивительно, что именно в этой роли некоторые аналитики выводят на авансцену опорные региональные вузы. В таком случае от деятельности университета отчасти зависит не только поддержка предпринимательских инициатив, но и спрос на инновационные технологические продукты внутри региона и в конечном счёте рост регионального благосостояния в целом [17]. Если вуз, занимая данную позицию, выполняет только интегративную функцию, он расширяет перечень мест для прохождения практик, базу потенциальных работодателей и, конечно, существенно укрепляет свой социальный престиж. Если же, помимо согласования интересов сторонних субъектов, университет сам осуществляет предпринимательскую деятельность, он способен создать исключительно благоприятные условия для реализации собственных высокотехнологичных проектов.

Возможно ли занимать все три структурные позиции одновременно? Да, и это, конечно, идеальный вариант. Но так случается далеко не всегда, в отечественных реалиях подобные примеры уникальны. Однако многие вузы способны интегрироваться в инфраструктуру по одному или двум из вы-

⁴ Аналитический центр «Эксперт». Рейтинг предпринимательских университетов и бизнес-школ – 2022. URL: <https://acexpert.ru/publications/rating/reiting-predprinimatelskikh-universitetov-i-biznes-shkol-2022> (дата обращения: 02.02.2023).

деленных сценариев. Важно, что от понимания администрацией университета и всем университетским сообществом места своего вуза в технологической инфраструктуре зависит очень многое: стратегии наращивания инновационной активности, выбор форм взаимодействия с бизнесом, производствами и властью, оптимальность действий по модернизации образовательной среды, создание центров коллективного пользования и многое другое. И, конечно, инфраструктурное место университета определяет качества, которыми он должен обладать.

Качества, необходимые университету для развития технологической предпринимательской активности

Итак, мы имеем три структурные позиции университета. У них разное назначение, следовательно, должны отличаться и характеристики, соответствующие каждой инфраструктурной роли. Акцентируем внимание на качествах, позволяющих вузу эффективно справляться с поставленными задачами в контексте каждой из выявленных позиций.

Первая позиция: «Поставщик талантов»

Очевидно, что для реализации этого предназначения университету требуется сконцентрироваться на создании условий, программ и дополнительных способов обучения, направленных на развитие студентами необходимых в технологическом предпринимательстве разносторонних компетенций [18], профессиональных и личных качеств, а также того, что принято называть мягкими навыками [19]. К ним можно отнести креативное мышление и творческий поиск, коммуникативность и адаптивность, общее понимание механизмов внедрения новых технологий и умение видеть одновременно несколько жизнеспособных сценариев покорения рынка. В большей или меньшей степени многие университеты освоили это направление работы.

Между тем, в методических разработках учебных программ, нацеленных на развитие технологического предпринимательства,

встречается неясность, порождённая отсутствием разграничения между навыками, необходимыми для развития инновационного и предпринимательского мышления. Если инновации сосредоточены на создании предложений, то набор компетенций должен включать в себя всё, что направлено на предотвращение функциональных и технологических проблем их разработки. Если же предпринимательство фокусируется на внедрении продукта, то получаемые умения должны быть направлены на поиск источников финансирования, борьбу с рисками, связанными с началом бизнеса и созданием предприятия. Здесь в понимании студента важно закрепить, что то, что нужно для успешного предпринимательства, не будет автоматически стимулировать инновации, и наоборот [20]. И, если оба направления деятельности результативно реализует один человек, это значит, что он профессионально оперирует двумя различными наборами компетенций. Именно к такому образовательному уровню необходимо стремиться.

Кроме того, университету следует предложить заинтересованному студенту площадки для отработки умений проектировать, планировать и тестировать гипотезы, для апробирования моделей предпринимательского поведения. Эти площадки, научно-образовательные и научно-исследовательские центры и лаборатории, кроме прочего, должны поддерживать высокий уровень доверия, открытости и стимулировать скорость коммуникационных процессов в заинтересованном сообществе. Здесь требуется создавать ситуации пересечения интересов, контакта с успешными исследователями и предпринимателями, консультирования с юристами, бухгалтерами и представителями местной администрации, различные форматы встреч и тренингов. Существует положительный опыт включения работы студента в бизнес-инкубаторе или центре технологического предпринимательства в учебную программу в качестве факультативного предмета. В отдельных случаях, при наличии человеческих,

организационных и материальных ресурсов, это может дать выдающиеся результаты [21], как и разработка студентом стартапа взамен выпускной квалификационной работы. В целом сегодня назрела необходимость утверждения предпринимательства как отдельного направления профессиональной подготовки и выстраивания эффективной системы предпринимательского образования, включающей эвристическую образовательную деятельность в практикоориентированной среде [22].

Следует иметь в виду, что формирование моделей поведения, соизмеримых с ориентацией на производство инноваций, – это не спринт, а марафон. Отдача от такой деятельности университета сложно прогнозируема и плохо измерима. До конвертации студенческого бэкграунда в успешный стартап могут пройти годы. Даже в случае оптимально организованной работы по наращиванию инновационной активности студентов большинство из них научатся продвинуто пользоваться технологиями, немногие поймут, как их создавать, и лишь единицы станут фаундерами. Но эти единицы стяжают *alma mater* имя. Как Михаил Кокорич поднял МШУ «Сколково» с девятого на четвертое место рейтинга предпринимательских университетов и бизнес-школ, или Александр Судаков впервые ввёл в рейтинг Московский авиационный институт⁵.

Вторая позиция: «Платформа академического технологического предпринимательства»

Сегодня доля российских университетов в высокотехнологичном бизнесе, по сравнению с ситуацией в развитых странах, критически мала [23, с. 164]. Не будем обесценивать работу создаваемых на их базе бизнес-акселераторов, которые помогают проектным командам по многим направлениям, однако

экономическая эффективность деятельности малых инновационных предприятий при отечественных вузах остаётся очень низкой [24, с. 173]. С одной стороны, конечно, роль играют внутренние проблемы, препятствующие эффективной коммерциализации: внутрикомандные конфликты, административная бюрократия, неправильная оценка рыночного потенциала, неспособность конвертации индустриальных потребностей в технические задания для исследовательских групп. И вообще академические исследователи в большинстве случаев не обладают предпринимательскими навыками, необходимыми для успешного коммерческого использования результатов своего труда [25].

С другой стороны, существует большое количество внешних проблем: трудности привлечения капитала, сложности с оценкой интеллектуальной собственности инновационных решений, отсутствие понимания сферой бизнеса роли науки и измеримых выгод от сотрудничества с университетскими учёными, низкий уровень координации деятельности по поддержке высокотехнологичных проектов в регионе. И вообще, скажем прямо: критически мало региональных университетов, способных претендовать на глобальное академическое лидерство. Изучение факторов, отрицательных для академических стартапов, – отдельная и обширная исследовательская территория [26]. Оставим её для будущих изысканий, сосредоточившись на основных реперных точках.

Несмотря на описанные проблемы, по оценкам экспертов, у вузов есть задел в виде весомого количества проектов, находящихся на ранних стадиях разработки. Это неудивительно, ведь наука – такая же неотъемлемая часть жизни университета, как обучение и воспитание. Основной камень преткновения заложен в отсутствии опыта коммерциализации, понимания способов переноса технологий из академической в рыночную среду, что препятствует возможности вузов стать активными игроками, связанными со сферой бизнеса. Университетские исследователи просто

⁵ Аналитический центр «Эксперт». Рейтинг предпринимательских университетов и бизнес-школ – 2022. URL: <https://acexpert.ru/publications/rating/reiting-predprinimatelskikh-universitetov-i-biznes-shkol-2022> (дата обращения: 02.02.2023).

не знают, как вести инновационную коммерческую деятельность, имеют плохое представление о потенциальных клиентах и востребованности создаваемого продукта [27]. Кроме того, наукоёмкие проекты требуют привлечения серьёзных инвестиций, а российские инвесторы неохотно идут на высокие риски и неопределённость, связанные со спецификой высокотехнологичных стартапов.

Существует два пути решения этой проблемы. Первый путь пролегает через поиск потребителя для находящейся в процессе реализации или уже готовой технологии. Здесь, конечно, создатель должен понимать коммерческий потенциал своей разработки, предусматривать тот сегмент рынка, который способен проявить интерес к предлагаемому продукту. А это, как мы отметили выше, довольно сложная задача. Второй путь заключается в том, чтобы сработать на упреждение. Ещё до начала проведения исследования университет должен осведомиться у индустриальных партнёров о рыночных запросах, наличии дефицита технологических решений в конкретных областях производства, востребованности того или иного продукта [27]. И, уже отталкиваясь от этой информации, рекомендовать исследовательским группам создавать именно то, что необходимо рынку сегодня. Такой подход хорош ещё и тем, что открывает возможность договариваться с заинтересованными представителями промышленности и бизнеса о частичном или полном финансировании исследований.

Итак, второй путь приводит к разработке актуальных для предприятий и организаций, а значит, коммерчески выгодных проектов. Ведь не секрет, что на исследовательский интерес учёного влияют научная школа и в целом условия местного академического контекста. Поэтому представления университетских исследователей о нуждах рынка часто искажены. Действительно же запрос на востребованные технологии способен сгенерировать именно заказчик, с учётом собственных уникальных параметров [28].

Однако не стоит забывать, что наука – это всегда творчество, и далеко не любой исследователь способен творить по заказу. История знает много примеров, когда при создании прорывной технологии учёный не имел ни малейшего представления о её дальнейшей применимости. Он создавал по интуиции, исключительно в угоду собственной увлечённости. В таком случае столь успешный второй путь вообще не может быть реализован. Университетам остаётся лишь комбинировать два подхода, находя баланс между мирами науки и бизнеса, всегда оставаясь во взаимодействии, поддерживающем доступ к актуальной информации относительно заинтересованности друг в друге.

Не будем забывать, что даже при наличии отличных инкубаторов, точек кипения и прочих, содействующих развитию технологического предпринимательства пространств, для возникновения свежих смыслов, нового знания или нестандартного понимания задачи необходимо учитывать взгляды с различных углов зрения, обмениваться имеющимися результатами интеллектуальной деятельности. А значит, учёным придётся раскрывать свои наработки, иногда на ранних стадиях исследования, хотя не все из них охотно идут на полную открытость и свободный обмен данными. Если же между исследованиями прослеживаются тематические параллели, то вместо стремления к диффузии промежуточных результатов выстраивается барьер, препятствующий конструктивному взаимодействию и перемещению идей. Разбор причин такого отношения не входит в задачи данной работы, хотя, помимо лежащих на поверхности мотивов, это явление имеет под собой и более глубокие основания, требующие устранения. Во многом ситуацию могла бы улучшить возможность получения в университетских стенах квалифицированной консультации специалиста по вопросам защиты интеллектуальной собственности (связанных, например, с патентованием изобретений, промышленных образцов и полезных моделей, ре-

гистрацией товарных знаков, обеспечением коммерческой тайны и т. п.). Однако такая возможность есть не всегда.

При этом университет продолжает выполнять своё базовое предназначение: готовить высококвалифицированных специалистов для разных отраслей экономики и социальной сферы. Что предполагает, прежде всего, передачу накопленных знаний и опыта предыдущих поколений. И далеко не каждый сопричастный этому преподаватель способен производить нечто принципиально новое. Не стоит забывать, что если хорошие учителя – это неутомимые читатели, способные свести сложное к простому, то хорошие исследователи – это упорные следопыты, способные найти идеи и подсказки там, где другие не видят ничего. А это разные функции, требующие непохожих интеллектуальных вложений. Да и не всякий может увлекать других процессом созидания, поддерживать инновационный климат команды, использовать социальные, психологические, экономические инструменты реализации творческих идей, превращающие продукты мышления в высокотехнологичные результаты [29]. К тому же, не у любого наличествует терпимость к неопределённости и принятие риска – личностные качества, столь значимые в обсуждаемом контексте [30]. Однако преподаватели, обладающие всеми перечисленными достоинствами, университету необходимы. Даже если предположить, что над стартапом работает гениальный одиночка, за его спиной с высокой долей вероятности будет стоять наставник: авторитет, советчик, содействующая фигура. Как минимум, профессор играет стратегическую роль в процессе развития инновационного и предпринимательского мышления.

Поэтому перед университетом, занимающим или стремящимся занять вторую структурную позицию, остро стоит вопрос кадров, обладающих указанными достоинствами и наделённых высоким творческим потенциалом, находящихся на переднем крае науки и способных не следовать за развитием тех-

нологий, а идти на полшага впереди. Именно вокруг этих людей – новаторов по своей сути – часто создаются жизнеспособные лаборатории. Они являются центральными фигурами, объединяющими пытливых молодых людей в проектные команды, и зачастую становятся лидерами малых инновационных предприятий. Очевидно, что таких специалистов вузу придётся либо возвращать в коллективе, либо привлекать извне.

Третья позиция: «Технологический предпринимательский хаб»

Чтобы претендовать на роль связного для инноватора, бизнесмена и производственника, и тем более в стремлении занять место центра содействия технологическому предпринимательству региона, университет вынужден постоянно анализировать рыночные потребности, выяснять новую значимую информацию. В поле зрения должно попадать всё, что касается, с одной стороны, научных организаций и вузовских исследовательских центров, с другой же – успешных и способных заинтересоваться высокотехнологичными стартапами региональных предпринимателей. Часто именно университеты являются предпочтительными, а порой и единственными организациями, способными занять такую позицию, так как пользуются необходимым доверием, уважением и легитимацией, заслуженными многолетней деятельностью на благо местного сообщества [31].

Кроме того, неизбежно глубокое вовлечение университета в социальную и экономическую жизнь родного края, позволяющее быть частью масштабных сетей, интегрированных в индустриальные кластеры. Такой университет должен быть готов выйти за рамки традиционной поддержки предпринимательства, сосредоточенной главным образом на создании условий для развития высококвалифицированных талантов и/или коммерциализации своих исследований. Переориентируясь в сторону содействия благоприятным экономическим, социальным, культурным трансформациям региона и учитывая его промышленные традиции,

он направляет вектор своей деятельности на формирование и укрепление сетей, согласовывающих сложность и потребности местных исследователей с прочими субъектами высокотехнологичного бизнеса. Не стоит забывать о том, что как слабые, так и, в особенности, сильные сетевые связи всех работающих над проектом людей и организаций прямо или косвенно влияют на его практическую осуществимость. Тем более следует иметь в виду, что социальная сеть способна формировать посреднические механизмы, участвующие в признании предпринимательских возможностей, давая ощутимые конкурентные преимущества в продвижении инновационных решений [32]. Поэтому, связывая других, вуз должен сам регулярно расширять практики партнёрства и сетевого сотрудничества, осуществлять активную академическую деятельность, быть готовым стать площадкой для обширных сетевых мероприятий.

И, конечно, если университет претендует занять третью позицию, ему необходимы оборудованные зоны общения для заинтересованных сторон (исследователей, интеграторов, представителей производств и бизнеса). Анонсированные встречи с ключевыми для высокотехнологичного бизнеса персонами позволяют выявлять потенциальных стейкхолдеров, предполагать степень их готовности инвестировать и вкладываться нематериально, а также влиять на акторов, принимающих решения по ключевым вопросам того или иного проекта. Здесь успех кроется именно в организации многосторонних отношений, их запуске по определённом руслу. Тем более что уровень доверия и культуры сотрудничества между представителями гражданского общества, научными институтами, университетами, промышленными предприятиями, бизнес-сообществом и управленческими структурами вызывает сегодня серьёзное беспокойство.

В осуществлении этой задачи не обойтись без фасилитаторов, организующих такое общение и обладающих рядом обяза-

тельных характеристик. Умение оценивать интеллектуальный и человеческий капитал, понимание механизма выстраивания цепочек от создания высокотехнологичного продукта до его внедрения и вывода на рынок, определение стратегий менеджмента, помогающих налаживать кооперационные связи, необходимые юридические знания, наконец, способность предлагать пути устранения управленческих барьеров – вот неполный перечень требований, которым должны соответствовать эти люди. И главное, они должны видеть возможные каналы взаимодействия разработчиков продукта с развитыми индустриями региона. Важно, что самим сопровождающим специалистам не следует включаться в процесс принятия решений, если они не выступают заинтересованными сторонами, оставляя свободу выбора векторов развития отношений за участниками общения.

Можно сказать, что непростая задача вуза здесь сводится, с одной стороны, к поддержанию предпринимательского энтузиазма и решимости воплотить идею. Известно, что действенным стимулом реализации предпринимательских намерений является устойчивый внешний интерес к объекту бизнеса. Следовательно, организующая деятельность университета, кроме очевидного желания свести нужных людей в одном месте, призвана продемонстрировать техноинноватору широкую заинтересованность в его разработке, востребованность социальными отраслями или реальным сектором экономики. Кроме того, доказано, что стремление к инновационному предпринимательству сильнее выражено у людей, характеризующихся повышенной любознательностью [33]. Именно потребность в получении новой полезной информации, вдобавок к сказанному, призваны удовлетворять различные формы общения, кооперации, обменов и контактов, организуемые под эгидой университета.

С другой же стороны, работая координатором, университет выполняет своего рода аккумулирующую функцию, прямо

или опосредованно сосредоточивая в своих руках выходы к основным факторам успеха технологического предпринимательского проекта. Это анализ рынка с учётом потребностей пользователя, установление контакта с потребителем, техническая осуществимость проекта, культура и управленческие навыки, дообучение, если оно необходимо для реализации высокотехнологичного проекта, финансовый анализ и доступ к финансовому капиталу [34]. Уникальная позиция некоторых отечественных университетов позволяет достигать такого положения. Это сложный и наименее проторённый путь. Однако если вуз сумеет стать технологическим предпринимательским хабом, он займёт место агента, стимулирующего экономический рост всего региона, и получит возможность утвердиться в качестве стратегического элемента инновационной инфраструктуры не только на местном и региональном, но и на национальном уровне.

Заключительные замечания

Значимость развития технологического предпринимательства для блага Отечества сложно переоценить и, безусловно, в этом вопросе ведущие университеты не могут остаться в стороне. Время для критической ревизии ресурсов, определения своего положения в социально-экономической системе, осмысления ответственности перед обществом и государством давно пришло. Осталось раскрыть мощный потенциал, заложенный в российском высшем образовании и достичь конкретных результатов. Мы убеждены, что такая возможность есть не только у избранных университетов, но у многих вузов, крепко связанных с родным краем, неравнодушных к его экономическим нуждам и социальным трансформациям.

Резюмируя, можно заключить, что в зависимости от избранного инфраструктурного положения университету следует:

- создавать условия и предлагать способы обучения формирующие, поддерживающие, стимулирующие заинтересованность

студентов в исследованиях и разработке технологий, параллельно с этим обязательно формировать у студентов портфель базовых знаний, необходимых для успешного предпринимательства;

- осуществлять поиск путей коммерциализации созданных технологических решений, параллельно с этим формулировать исследовательским коллективам технические задания, удовлетворяющие потребности, артикулированные потенциальным потребителем, искать способы диффузии промежуточных исследовательских результатов между командами, в том числе из разных научных отраслей, решать проблему наличия креативных научно-педагогических кадров экспертного уровня;

- на регулярной основе анализировать потребности рынка и социальной сферы региона, входить в сети, в пределах ареала которых развиваются местные кооперационные цепочки производства и сбыта продукции, поддерживать связь с представителями бизнеса, параллельно с этим направленно содействовать формированию контактов и координировать взаимодействие между всеми заинтересованными в реализации высокотехнологичного проекта сторонами.

Хотя статья не снимает всех острых вопросов, накопившихся вокруг поднятой темы, что вряд ли в принципе возможно, учитывая неизбежность новых экономико-политических изменений, мы надеемся, что данное исследование позволило систематизировать накопленный высшим образованием опыт и предложить несколько магистральных путей дальнейшей целенаправленной деятельности академических менеджеров. Мы убеждены в том, что определение места в инфраструктуре и адаптация ресурсного багажа в соответствии с надлежащими критериями позволит оптимизировать работу университета и в конечном счёте существенно повысить её результативность, взрастив плеяду блестящих технопредпринимателей, организовав бес-

перебойную передачу результатов технологических исследований из лабораторий и кабинетов в деловую практику, усилив своё присутствие в местной, региональной и общероссийской бизнес-среде.

Помимо очевидной практической значимости, результаты проведённого анализа могут быть использованы при дальнейшей разработке теоретических основ и принципов организации деятельности вузов в области технологического предпринимательства. Выявленные инфраструктурные позиции и характеризующие их качества способны лечь в основу алгоритма упорядочивания, обобщения и самооценки промежуточных результатов такой деятельности. Закономерности функционирования формируемых связей и отношений, вписанные в инфраструктурную логику, могут выступать как фундамент для моделирования успешных стратегий и нахождения действенных способов повышения эффективности предпринимательских усилий в деле повышения уровня технологического развития России.

Литература

1. Полозков М.Г., Андреев Е.В., Жарницкий В.Я., Баяк О.А. Технологическое предпринимательство как инструмент перехода на инновационный тип развития экономики // Экономика. Налоги. Право. 2022. Т. 15. № 5. С. 67–77. DOI: 10.26794/1999-849X-2022-15-5-67-77
2. Корчагина И.В., Сычева-Передеро О.В. Потенциал технологического предпринимательства как фактора диверсификации экономики территории // Региональная экономика. Юг России. 2019. Т. 7. № 4. С. 4–12. DOI: 10.15688/re.volsu.2019.4.1
3. Беркут В.П. Социально-философский анализ в методологии научного познания // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Серия: Философские науки. 2016. № 1. С. 14–23. DOI: 10.18384/2310-7227-2016-1-14-23
4. Блауг М. 100 великих экономистов до Кейнса: Пер. с англ. под ред. А.А. Фофонова. СПб: Экономическая школа; Омега-Л, 2008. 352 с. URL: <http://www.library.fa.ru/files/Blaug-100.pdf> (дата обращения 11.01.2023).
5. Найт Ф. Понятие риска и неопределённости // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 12–28. URL: https://igiti.hse.ru/data/411/313/1234/5_1_1Knigh.pdf (дата обращения 11.01.2023).
6. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия: Пер. с нем.; с англ. В.С. Автономова [и др.]. М.: Эксмо, 2007. 864 с. URL: https://crystalbook.ru/wp-content/uploads/2021/05/2008_Jozef_Shumpeter_Teorija_ekonomicheskogo_razvitiia_Kapitalizm_sotsializm_i_demokratia.pdf (дата обращения 11.01.2023).
7. Bailetti T. Technology entrepreneurship: overview, definition, and distinctive aspects // Technology Innovation Management Review. 2012. Vol. 2. No. 2. P. 5–12. URL: <https://timreview.ca/article/520> (дата обращения 11.01.2023).
8. Подшивалова М.В., Смаилов С.Т. Технологическое предпринимательство: проблемы идентификации // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия «Экономика и менеджмент». 2021. Т. 15. № 4. С. 155–163. DOI: 10.14529/em210416
9. Chaston J. Technological entrepreneurship: technology-driven vs market-driven innovation. Cham: Palgrave Macmillan, 2017. 312 p. DOI: 10.1007/978-3-319-45850-2
10. Кадацкая Д.В., Лаврова Ю.С. Тенденции развития инновационного технологического предпринимательства в условиях цифровой экономики // Вопросы инновационной экономики. 2020. Т. 10. № 2. С. 985–992. DOI: 10.18334/vinec.10.2.100800
11. Земцов С.П. Технологическое предпринимательство как фактор развития России // Журнал Новой экономической ассоциации. 2022. № 1 (53). С. 212–223. DOI: 10.31737/2221-2264-2022-53-1-11
12. Удадьцова Л.Н. Инновационное предпринимательство и стратегия развития инновационных компаний // Вопросы инновационной экономики. 2022. Т. 12. № 1. С. 259–276. DOI: 10.18334/vinec.12.1.114176
13. Бельских И.Е., Косообокова Е.В. Альтернативы развития технологического предпринимательства в мире // Вестник Российского экономического ун-та им. Г.В. Плеханова. 2022. № 5. С. 116–125. DOI: 10.21686/2413-2829-2022-5-116-125
14. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под

- науч. ред. О.И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с. ISBN 1-5578-6616-3, 5-7598-0069-8.
15. *Смирнова С.Б., Богомолов С.В.* Роль университетов в развитии предпринимательского потенциала студенческой молодёжи // Вестник Астраханского гос. тех. ун-та. Серия: Экономика. 2022. № 4. С. 117–122. DOI: 10.24143/2073-5537-2022-4-117-122
 16. *Корчагин Р.А.* Развитие академического технологического предпринимательства в России // Вестник Кемеровского гос. ун-та. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2021. Т. 6. № 3. С. 390–400. DOI: 10.21603/2500-3372-2021-6-3-390-400
 17. *Волков С.К., Акимов О.Е.* Опорные университеты как центры развития технологического предпринимательства // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 3. С. 30–39. DOI: 10.15826/umpra.2019.03.017
 18. *Воронина Р.Н., Махмутова Е.Н.* Организационно-педагогическое моделирование предпринимательского образования в вузе: психологический аспект // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 141–154. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-141-154
 19. *Дедусенко Е.А., Елина О.А.* Молодёжное технологическое предпринимательство: тренды и вызовы создания стартапа // Вестник Удмуртского ун-та. Серия Экономика и право. 2022. Т. 32. № 4. С. 628–634. DOI: 10.35634/2412-9593-2022-32-4-628-634
 20. *Kahn K.B.* Innovation is not entrepreneurship, nor vice versa // Journal of Product Innovation Management. 2022. Vol. 39. No. 4. P. 467–473. DOI: 10.1111/jpim.12628
 21. *Popov V.* Shift in paradigm: Startup business-incubation at universities during the educational discipline inside of curriculum rather than extracurricular activities of students // Scientific Journal of Astana IT University. 2022. Vol. 11. P. 48–60. DOI: 10.37943/WDNE3944
 22. *Рубин Ю.Б., Можжухин Д.П.* Высшее предпринимательское образование: ориентиры становления и смягчения ограничений // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 106–121. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-106-121
 23. *Вершицкий А.В., Вершицкая Е.Р.* Проблемы кооперации между университетами, наукой и технологическим предпринимательством // Сервис в России и за рубежом. 2019. Т. 13. № 2. С. 162–170. DOI: 10.24411/1995-042X-2019-10215
 24. *Куракова Н.Г., Цветкова Л.А.* Технологическое предпринимательство в региональных университетах России: факторы сдерживания и ускорения // Экономика науки. 2021. Т. 7. № 3. С. 170–187. DOI: 10.22394/2410-132X-2021-7-3-170-187
 25. *Leloux M., Popescu F., Koops A.* New skills for entrepreneurial researchers. In: J.I. Kantola et al. (eds.), Advances in Human Factors, Business Management, Training and Education: Proceedings of the AHFE 2016 International Conference, Florida, USA. New York: Springer, 2017. P. 1251–1263. DOI: 10.1007/978-3-319-42070-7_113
 26. *Badzińska E.* Exploring critical factors for academic start-ups towards the development of technological entrepreneurship: preliminary research findings // European Research Studies Journal. 2021. Vol. 24. No. 5. P. 30–47. DOI: 10.35808/ersj/2702
 27. *Авруцкая С.Г., Копылова Л.Е.* Инструменты развития технологического предпринимательства в академической среде // Инновации. 2021. № 4 (270). С. 11–17. DOI: 10.26310/2071-3010.2021.270.4.002
 28. *Klofsten M., Fayolle A., Guerrero M., Mian S., Urbano D., Wright M.* The entrepreneurial university as driver for economic growth and social change-Key strategic challenges // Technological Forecasting and Social Change. 2019. Vol. 141. P. 149–158. DOI: 10.1016/j.techfore.2018.12.004
 29. *Qu X., Liu X.* How can creative ideas be implemented? The roles of leader performance-prove goal orientation and boundary-spanning strategy // Creativity Research Journal. 2021. Vol. 33. No. 4. P. 411–423. DOI: 10.1080/10400419.2021.1943135
 30. *Davenport S., Mann D., Daellenbach U.S.* University researchers as nascent entrepreneurs: do they fit the stereotype? In: J.A. Cunningham, C. O’Kane (eds.), Technology-Based Nascent Entrepreneurship. New York: Palgrave Macmillan, 2017. P. 203–221. DOI: 10.1057/978-1-137-59594-2_9
 31. *Thomas E., Asheim B.* Entrepreneurial ecosystems, learning regions, and the role of universities. In: Fernandes C. et al. (eds.), Universities,

- Entrepreneurial Ecosystems, and Sustainability. Berlin/Boston: DeGruyter, 2022. P. 11–24. DOI: 10.1515/9783110670219-002
32. Fan J., Su J. Influence of social network strength on entrepreneurial opportunity recognition: A chain mediation model of need knowledge and technological knowledge // *Discrete Dynamics in Nature and Society*. 2021. Article no. 3817644. DOI: 10.1155/2021/3817644
 33. Syed I., Butler J.C., Smith R.M., Cao X. From entrepreneurial passion to entrepreneurial intentions: The role of entrepreneurial passion, innovativeness, and curiosity in driving entrepreneurial intentions // *Personality and Individual Differences*. 2020. Vol. 157. Article no. 109758. DOI: 10.1016/j.paid.2019.109758
 34. Castonguay Y., Cayrol A., Hamouti R. Success factors of a technological entrepreneurship project: a systematic review // *Journal of Academy of Business and Economics*. 2020. Vol. 20. P. 141–154. DOI: 10.18374/JABE-20-3.11

Статья поступила в редакцию 02.03.2023

Принята к публикации 04.04.2023

References

1. Polozkov, M.G., Andreev, E.V., Zharnitsky, V.Ya., Bayuk, O.A. (2022). Technological Entrepreneurship as a Tool for the Transition to an Innovative Type of Economic Development. *Ekonomika. Nalogi. Pravo = Economics, Taxes & Law*. Vol. 15, no. 5, pp. 67–77, doi: 10.26794/1999-849X- 2022-15-5-67-77 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Korchagina, I.V., Sychyova-Peredero, O.V. (2019). Technological Entrepreneurship Potential as a Diversification Factor of the Territory's Economy. *Regional'naya ekonomika. Yug Rossii = Regional Economy. South of Russia*. Vol. 7, no. 4, pp. 4–12, doi: 10.15688/re.volsu.2019.4.1 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Berkut, V.P. (2016). Socio-Philosophical Analysis in of Scientific Knowledge Methodology. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Philosophy*. No. 1, pp. 14–23, doi: 10.18384/2310-7227-2016-1-14-23 (In Russ.).
4. Blaug, M. (2008). *Great Economists Before Keynes*. Saint Petersburg: School of Economics; Omega-L, 352 p. Available at: <http://www.library.fa.ru/files/Blaug-100.pdf> (accessed 11.01.2023). (In Russ.).
5. Knight, F.H. (1994). The Meaning of Risk and Uncertainty. *Thesis*. No. 5, pp. 12–28. Available at: https://igiti.hse.ru/data/411/313/1234/5_1_1Knigh.pdf (accessed 11.01.2023). (In Russ.).
6. Shumpeter, Y.A. (2007). *Theory of Economic Development. Capitalism, Socialism, and Democracy*. Moscow: Eksmo, 864 p. Available at: https://crystalbook.ru/wp-content/uploads/2021/05/2008_Jozef_Shumpeter_Teoria_ekonomicheskogo_razvitiya_Kapitalizm_sotsializm_i_demokratia.pdf (accessed 11.01.2023). (In Russ.).
7. Bailetti, T. (2012). Technology Entrepreneurship: Overview, Definition, and Distinctive Aspects. *Technology Innovation Management Review*. Vol. 2, no. 2, pp. 5–12. Available at: <https://tim-review.ca/article/520> (accessed 11.01.2023).
8. Podshivalova, M.V., Smailov, S.T. (2021). Technological Entrepreneurship: Identification Problems. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Ekonomika i menedzhment" = Bulletin of the South Ural State University. Series "Economics and Management"*. Vol. 15, no. 4, pp. 155–163, doi: 10.14529/em210416 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Chaston, J. (2017). *Technological Entrepreneurship: Technology-Driven vs Market-Driven Innovation*. Cham: Palgrave Macmillan, 312 p., doi: 10.1007/978-3-319-45850-2
10. Kadatskaya, D.V., Lavrova, Yu.S. (2020). Trends in the Development of Innovative Technological Entrepreneurship in the Digital Economy. *Voprosy innovatsionnoi ekonomiki = Russian Journal of Innovation Economics*. Vol. 10, no. 2, pp. 985–992, doi: 10.18334/vinec.10.2.100800 (In Russ., abstract in Eng.).

11. Zemtsov, S.P. (2022). Technological Entrepreneurship as a Development Factor of Russia. *Zhurnal Novoi ekonomicheskoi assotsiatsii = Journal of the New Economic Association*. No. 1 (53), pp. 212-223, doi: 10.31737/2221-2264-2022-53-1-11 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Udaltsova, N.L. (2022). Innovative Entrepreneurship and Innovative Companies Development Strategy. *Voprosy innovatsionnoi ekonomiki = Russian Journal of Innovation Economics*. Vol. 12, no. 1, pp. 259-276, doi: 10.18334/vinec.12.1.114176 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Belskikh, I.E., Kosobokova, E.V. (2022). Alternatives of Developing Technological Entrepreneurship in the World. *Vestnik Rossiiskogo ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plekhanova = Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*. No. 5, pp. 116-125, doi: 10.21686/2413-2829-2022-5-116-125 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Moscow: HSE, 608 p. ISBN 1-5578-6616-3, 5-7598-0069-8. (In Russ.).
15. Smirnova, S.B., Bogomolov, S.V. (2022). Role of Universities in Developing Entrepreneurial Potential of Students. *Vestnik Astrakhanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Ekonomika = Vestnik of Astrakhan State Technical University. Series: Economics*. No. 4, pp. 117-122, doi: 10.24143/2073-5537-2022-4-117-122 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Korchagin, R.L. (2021). Development of Academic Technological Entrepreneurship in Russia. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki = Bulletin Kemerovo State University. Series: Political, Sociological, Economic*. Vol. 6, no. 3, pp. 390-400, doi: 10.21603/2500-3372-2021-6-3-390-400 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Volkov, S.K., Akimova, O.E. (2019). Flagship Universities as Centers of Technological Entrepreneurship Development. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 23, no. 3, pp. 30-39, doi: 10.15826/umpa.2019.03.017 (In Russ.).
18. Voronina, R.N., Makhmutova, E.N. (2022). Organizational and Pedagogical Modeling of Entrepreneurship Education in Higher Education: Psychological Aspect. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 141-154, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-141-154 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Dedusenko, E.A., Elina, O.A. (2022). Youth Technological Entrepreneurship: Trends and Challenges a Startup. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Ekonomika i pravo = Bulletin of Udmurt University. Series Economics and Law*. Vol. 32, no. 4, pp. 628-634, doi: 10.35634/2412-9593-2022-32-4-628-634 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Kahn, K.B. (2022). Innovation Is Not Entrepreneurship, nor Vice Versa. *Journal of Product Innovation Management*. Vol. 39, no. 4, pp. 467-473, doi: 10.1111/jpim.12628
21. Popov, V. (2022). Shift in Paradigm: Startup Business-Incubation at Universities During the Educational Discipline Inside of Curriculum Rather Than Extracurricular Activities of Students. *Scientific Journal of Astana IT University*. Vol. 11, pp. 48-60, doi: 10.37943/WDNE3944
22. Rubin, Yu.B., Mozhzhukhin, D.P. (2022). Higher Entrepreneurship Education: Guidelines for the Formation and Mitigation of Restrictions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 106-121, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-106-121 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Vershitsky, A.V. Vershitskaya, E.R. (2019). Problems of Cooperation of Universities and Science with Technology Entrepreneurship. *Servis v Rossii i za rubezhom = Services in Russia and Abroad*. Vol. 13, no. 2, pp. 162-170, doi: 10.24411/1995-042X-2019-10215 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Kurakova, N.G., Tsvetkova, L.A. (2021). Technological Entrepreneurship in Regional Universities of Russia: Factors of Containment and Acceleration. *Ekonomika nauki = The Economics of Science*. Vol. 7, no. 3, pp. 170-187, doi: 10.22394/2410-132X-2021-7-3-170-187 (In Russ.).

25. Leloux, M., Popescu, F., Koops, A. (2017). New Skills for Entrepreneurial Researchers. In: J.I. Kantola et al. (eds.), *Advances in Human Factors, Business Management, Training and Education: Proceedings of the AHFE 2016 International Conference, Florida, USA*. New York: Springer, pp. 1251-1263, doi: 10.1007/978-3-319-42070-7_113
26. Badzińska, E. (2021). Exploring Critical Factors for Academic Start-ups towards the Development of Technological Entrepreneurship: Preliminary Research Findings. *European Research Studies Journal*. Vol. 24, no. 5, pp. 30-47, doi: 10.35808/ersj/2702
27. Avrutskaya, S.G., Kopylova, L.E. (2021). Instruments for the Development of Technological Entrepreneurship in the Academic Environment. *Innovatsii = Innovation*. No. 4 (270), pp. 11-17, doi: 10.26310/2071-3010.2021.270.4.002 (In Russ.).
28. Klofsten, M., Fayolle, A., Guerrero, M., Mian, S., Urbano, D., Wright, M. (2019). The Entrepreneurial University as Driver for Economic Growth and Social Change-Key Strategic Challenges. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 141, pp. 149-158, doi: 10.1016/j.techfore.2018.12.004
29. Qu, X., Liu, X. (2021). How Can Creative Ideas Be Implemented? The Roles of Leader Performance-Prove Goal Orientation and Boundary-Spanning Strategy. *Creativity Research Journal*. Vol. 33, no. 4, pp. 411-423, doi: 10.1080/10400419.2021.1943135
30. Davenport, S., Mann, D., Daellenbach, U.S. (2017). University Researchers as Nascent Entrepreneurs: Do They Fit the Stereotype? In: J.A. Cunningham, C. O'Kane (eds.), *Technology-Based Nascent Entrepreneurship*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 203-221, doi: 10.1057/978-1-137-59594-2_9
31. Thomas, E., Asheim, B. (2022). Entrepreneurial Ecosystems, Learning Regions, and the Role of Universities. In: Fernandes C. et al. (eds.), *Universities, Entrepreneurial Ecosystems, and Sustainability*. Berlin/Boston: DeGruyter, pp. 11-24, doi: 10.1515/9783110670219-002
32. Fan, J., Su, J. (2021). Influence of Social Network Strength on Entrepreneurial Opportunity Recognition: A Chain Mediation Model of Need Knowledge and Technological Knowledge. *Discrete Dynamics in Nature and Society*. Article no. 3817644, doi: 10.1155/2021/3817644
33. Syed, I., Butler, J.C., Smith, R.M., Cao, X. (2020). From Entrepreneurial Passion to Entrepreneurial Intentions: The Role of Entrepreneurial Passion, Innovativeness, and Curiosity in Driving Entrepreneurial Intentions. *Personality and Individual Differences*. Vol. 157, article no. 109758, doi: 10.1016/j.paid.2019.109758
34. Castonguay, Y., Cayrol, A., Hamouti, R. (2020). Success Factors of a Technological Entrepreneurship Project: A Systematic Review. *Journal of Academy of Business and Economics*. Vol. 20, pp. 141-154, doi: 10.18374/JABE-20-3.11

The paper was submitted 02.03.2023

Accepted for publication 04.04.2023

Хакатон: определение, практика и перспективы применения в высшей школе

Обзорная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-83-105

Гречушкина Нина Владимировна – старший преподаватель, ORCID: 0000-0002-8386-6146, Researcher ID: M-6561-2018, grechushkinanv@gmail.com

Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, Рязань, Россия
Адрес: 390000, г. Рязань, ул. Право-Лыбедская, д. 26/53

Арефьева Елена Анатольевна – канд. тех. н., доцент, заместитель директора Института прикладной математики и компьютерных наук, ORCID: 0009-0005-9263-3829, ar_el_an@mail.ru
Тульский государственный университет, Тула, Россия
Адрес: 300012, г. Тула, пр-кт Ленина, д. 92

***Аннотация.** В статье представлены результаты обобщения и систематизации научно-практической информации о хакатонах как образовательной технологии, применяемой в высшем образовании и вызывающей большой интерес у исследователей и практиков. Обзор подготовлен на основе отечественных и зарубежных научных публикаций, рассматривающих особенности организации и применения хакатонов в практике высшего образования. По ключевым словам «хакатон» и «образование» были отобраны 494 статьи, опубликованные в период с 2011 по 2022 гг. в изданиях из БД РИНЦ и SCOPUS, из которых 83 статьи были проанализированы в данном обзоре. Установлено, что в научной литературе, посвящённой рассмотрению различных аспектов применения хакатонов в практике высшего образования, доминируют публикации, содержащие описание личного опыта участия и организации хакатонов, и аналитические статьи, раскрывающие авторскую позицию по рассматриваемым в них вопросам. В меньшей степени представлены эмпирические исследования и научные обзоры. Анализ публикаций позволил уточнить определение понятия «хакатон», выявить виды хакатонов, наиболее часто упоминаемые в образовательном контексте (педагогический, образовательный), и сформулировать определение понятия «образовательный хакатон». Содержательный анализ публикаций показал, что различные аспекты организации и проведения хакатонов в образовательном контексте, их потенциал и влияние на учебный процесс и его результаты являются предметом педагогического дискурса. Хакатоны как образовательные интенсивы нашли своё применение в вузовской образовательной практике, предоставив новые возможности для совершенствования образовательного процесса в высшей школе, так как позволяют реализовать проектный, практико- и бизнес-ориентированный подходы в подготовке специалистов. Выявлены и*

обобщены основные перспективы применения хакатонов в образовании. Включение образовательных хакатонов в событийный план образовательной организации позволяет решать образовательные и профориентационные задачи, активизировать эвристическую и творческую познавательную деятельность обучающихся. Перспективными направлениями исследования проблемы применения хакатонов в образовательном процессе высшей школы являются анализ и оценка влияния хакатонов на профессионализацию, академическую мотивацию и образовательные достижения обучающихся.

Ключевые слова: цифровизация, хакатон, высшее образование, образовательный интенсив, обзор

Для цитирования: Гречушкина Н.В., Арефьева Е.А. Хакатон: определение, практика и перспективы применения в высшей школе // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 83–105. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-83-105

Hackathon: Definition, Practice and Perspectives of Use in Higher Education

Review article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-83-105

Nina V. Grechushkina – Lecturer, ORCID: 0000-0002-8386-6146, Researcher ID: M-6561-2018, grechushkinanv@gmail.com

Ryazan Institute (branch) of Moscow Polytechnical University, Ryazan, Russia

Address: 26/53, Pravo-Lybedskaya street, Ryazan, 390000, Russian Federation

Elena A. Arefieva – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Deputy Director of Applied Mathematics and Computer Science Institute, ORCID: 0009-0005-9263-3829, ar_el_an@mail.ru

Tula State University, Tula, Russia

Address: 92, Lenina ave., Tula, 300012, Russian Federation

Abstract. In the article there are represented results of generalization and systematization of scientific and practical information about hackathons as an educational technology that is used in higher education and is of great interest to researchers and practitioners. The review has been made on the basis of Russian and foreign scientific publications considering the features of the organization and application of hackathons in the practice of higher education. The authors selected 494 articles issued in the period from 2011 to 2022 in publishings of the RSCI and SCOPUS databases by keywords “hackathon” and “education”, and 83 articles of them were analyzed in this review. It was found that publications about personal experience of participation and organization of hackathons and analytical articles revealing the author’s position on the issues considered in them dominate in the scientific literature on various aspects of hackathons use in the practice of higher education. Empirical studies and scientific reviews are presented to lesser extent. The analysis of publications made it possible to clarify the definition of the term “hackathon”, to identify the types of hackathons most often mentioned in the educational context (pedagogical, educational), and to define the term “educational hackathon”. A content analysis of publications has shown that various aspects of organizing and conducting hackathons in an educational context, their potential and impact on the educational process and its results are the subject of pedagogical discourse. Hackathons as educational intensives have found their application in university educational practice, providing new opportunities for im-

proving the educational process in higher education, as they allow to implement project-, practice- and business-oriented approaches in training specialists. The main prospects of the hackathons use in education are identified and summarized. Introducing educational hackathons in the event plan of an educational organization make it possible to solve educational and career-oriented tasks, activate heuristic and creative cognitive activity of students. The analysis and evaluation of the hackathons impact on professionalization, academic motivation and educational achievements of students are promising areas of research on the problem of using hackathons in the educational process of higher education.

Keywords: digitalization, hackathon, higher education, educational intensive, review

Cite as: Grechushkina, N.V., Arefieva, E.A. (2023). Hackathon: Definition, Practice and Perspectives of Use in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 83-105, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-83-105 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Важным положением общественно-государственного заказа системе образования является обеспечение условий для технологического лидерства нашей страны на мировой арене. Достижение этой цели предполагает усиление технологической составляющей подготовки специалистов в высшей школе (изучение и овладение обучающимися средствами современных технологий), поиск и внедрение новых форм и методов обучения, которые позволят подготовить будущих специалистов к решению реальных профессиональных задач актуальных для заказчиков, потребителей и экономики. Этот заказ системе образования выражается в развитии тренда на конвергенцию образовательных и профессиональных стандартов наряду с цифровизацией образования и его ориентацией на непрерывное образование на протяжении всей жизни человека. На уровне высшей школы этот процесс проявляется в кастомизации подготовки специалистов, использовании практико-ориентированных подходов, внедрении проектного обучения. Конвергенция также проявляется в росте числа профессиональных, полупрофессиональных и профориентационных мероприятий для обучающихся, таких как различные образовательные интенсивы, междисциплинарные олимпиады, отраслевые соревнования, тематические и выездные сессии, аксе-

лераторы, хакатоны и др. Расширение практик проведения хакатонов и их потенциал для совершенствования образовательного процесса и профориентационной работы с обучающимися актуализируют их педагогическое осмысление и освоение.

Количество научных публикаций, посвящённых аналитическому осмыслению перспектив применения хакатонов в образовании и описанию опыта организации таких мероприятий в высшей школе, значительно превышает число обзорных статей. Это свидетельствует о том, что инновационная активность педагогического сообщества сосредоточена на решении практических вопросов, связанных с использованием потенциала хакатонов в образовании, тогда как обобщение и систематизация теоретической информации и эмпирических данных получили меньшее внимание исследователей. Для изучения практики применения хакатонов в высшей школе и тенденций её развития в настоящем исследовании был проведён обзор научных публикаций из изданий, включённых в базы данных РИНЦ и *Scopus*. Задачи исследования сформулированы следующим образом:

- 1) уточнить определение понятия «хакатон» в контексте образования;
- 2) выявить, какой потенциал имеют хакатоны для совершенствования вузовской образовательной практики.

Обзор литературы

Первое упоминание хакатонов как профессионального соревнования программистов и мероприятия, специфичного для ИТ-отрасли, относится к 1999 г. [1; 2]. К 2014 г., когда хакатоны вошли в педагогический дискурс в качестве мероприятия, имеющего потенциал в образовательном контексте, они уже имели устоявшуюся методику организации и практику применения, адаптируемые для внедрения в учебный процесс на разных ступенях образования.

В ряде работ, посвящённых различным аспектам хакатонов, включая прикладные и тематические исследования, а также литературные обзоры, обобщена информация о практике организации и проведения хакатонов. Учёные анализируют вопросы педагогического дизайна хакатонов [3], особенности их организации в высшей школе [4; 5], использование для решения различных задач образовательного процесса [1; 6–12]. А.П. Белл и его коллеги рассматривают хакатоны в контексте инклюзивного образования [13]. Х. Эджас с коллегами [14], Г. Фурман и З. Вейсмас [15] в своих исследованиях рассматривают использование инструментария хакатона при проведении практикумов (*workshops*) как способа реализации междисциплинарного подхода к подготовке специалистов в областях, не связанных непосредственно с разработкой ИТ. В ряде исследований рассматриваются особенности организации хакатонов в образовательной практике с целью формирования у студентов компетенций в сфере предпринимательства [16–18], проектной деятельности [19–24], изобретательской и исследовательской деятельности студентов [25], их научного и профессионального творчества [26–28], деятельности по созданию инноваций [29; 30]. Отмечается большой потенциал хакатонов для деятельности вуза по профориентации студентов [31–34], а также для обеспечения продуктивного взаимодействия образовательных организаций и бизнеса [35–37]. В исследовании

Дж. Бриско и К. Маллигана [2] отмечается, что преобладающим мотивом участия в хакатонах является обучение, а потому целесообразно рассмотрение возможностей проведения хакатонов в образовательных целях. В работах исследователей показано, что включение хакатонов в вузовскую образовательную практику способствует формированию у обучающихся профессиональных навыков, связанных с разработкой и использованием технологий, а также социальных, таких как способность к сотрудничеству и лидерству, поиску новых нетривиальных решений проблем и быстрому прототипированию этих решений с использованием современных цифровых технологий [1; 37–41].

Общий вывод на основе проведённого обзора литературы в целом соответствует мнению, изложенному в исследовании Дж. Порраса и его коллег [42]. Исследователи отмечают, что эмпирические и аналитические исследования, формирующие теоретическую базу применения хакатонов в образовании на основе обобщения, анализа опыта и достижений практики, в научной литературе представлены в объёме, не позволяющем провести полноценный качественный анализ. Практика применения хакатонов в образовании и подходы к их включению в образовательный процесс описаны фрагментарно, преимущественно представляя личный опыт участия авторов в хакатонах или в их проведении. М. Флас и А. Хёрст [43] отмечают, что исследования, направленные на оценку эффективности хакатонов для улучшения образовательных достижений студентов, представлены в периодической научной печати достаточно редко. Обзор литературы показывает, что задачи данного исследования сохраняют свою актуальность.

Материалы и методы

Исследование проведено в соответствии с рекомендуемой методологией [44] и представлено последовательностью четырёх

этапов. На первом этапе обоснована актуальность проведения обзора, сформулированы исследовательские вопросы. На втором этапе описана методика проведения обзора, сформирована выборка текстов научных статей и проведена первичная систематизация научной информации по установленным параметрам. На третьем этапе проведён анализ данных; обобщены, обработаны, интерпретированы и представлены к обсуждению результаты исследования. На четвёртом этапе подведены итоги обзора: даны ответы на исследовательские вопросы, определены возможные направления дальнейших исследований в данном предметном поле.

Поиск публикаций проведён в базах данных РИНЦ и *Scopus* по ключевым словам «хакатон» и «образование» (*hackathon + education*). Всего было отобрано 494 наименований: 240 публикаций из БД РИНЦ, 211 публикаций из БД SCOPUS, 43 публикации из библиографических списков уже отобранных публикаций.

Отобранные публикации были отсортированы, чтобы исключить публикации, не являющиеся научными статьями, повторы (дублирующие публикации), а также статьи, для которых не удалось получить полнотекстовую версию и/или корректные выходные данные. К категории «публикации, не являющиеся научными статьями» отнесены рецензии на книги, объявления о предстоящих хакатонах и сообщения об их проведении, а также реферативные статьи и публикации, авторами которых являются школьники и студенты. Объём выборки после сортировки составил 298 публикаций (исключены 196 публикаций).

Каждый автор независимо от другого проверял, соответствуют ли статьи, оставшиеся в выборке после сортировки, следующим критериям:

- 1) название, аннотация и/или ключевые слова публикации содержат слово «хакатон»;
- 2) содержание публикации релевантно вопросам исследования:

- особенности хакатонов, их организации и проведения рассматриваются в контексте высшей школы (оцениваются потенциал хакатона для учебного процесса, профорientации студентов, взаимодействия вуза с партнёрами и/или образовательные результаты участников);

- рассмотрение хакатонов и вопросов, связанных с их использованием в высшем образовании, является одним из основных фокусов публикации и по объёму составляет не менее трети её текста.

Статьи, содержащие упоминание о хакатонах, но не рассматривающие их в качестве предмета исследования и посвящённые другим вопросам образовательной практики, отнесены к публикациям, не релевантным вопросам исследования.

В выборочную совокупность для обработки и анализа включены 83 публикации (исключены 215 публикации), которые соответствуют установленным критериям.

Результаты исследования и их обсуждение

Хакатоны вошли в дискуссионное поле педагогики в 2014 г. за рубежом и в 2016 г. в России и одинаково часто становятся предметом обсуждения в рамках конференций и на страницах периодических научных изданий. Исследовательская активность, невысокая в первые годы, возрастает в 2019 г. и затем удерживается на достигнутом уровне в последующие годы. Рост интереса педагогического сообщества к хакатонам объясняется их популяризацией, в том числе в связи с возможностью их проведения в формате онлайн в условиях пандемии 2019–2020 гг. В нашей стране это также может объясняться цифровой трансформацией образования, выступающей приоритетным направлением развития данной сферы в последние годы, ростом интереса к информационным и цифровым технологиям в целом вследствие аналогичных трендов цифровизации в других областях, общественно-государственным заказом системе образования на формиро-

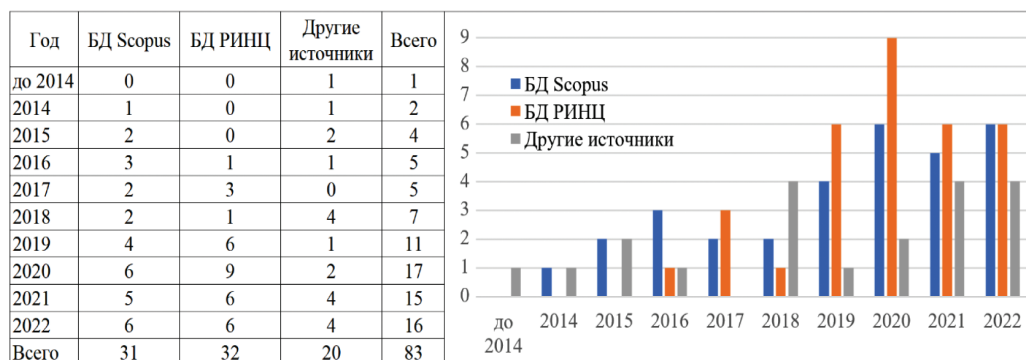


Рис. 1. Публикации с ключевыми словами «хакатон» и «образование» с 2011 по 2022 гг.

Fig. 1. Publications with «hackathon» and «education» keywords from 2011 to 2022

вание цифровых компетенций у будущих специалистов во всех областях и конвергенцией профессиональных и образовательных стандартов, которая предполагает более широкое взаимодействие вузов с работодателями при подготовке специалистов в высшей школе.

Характеристика выборочной совокупности текстов, в которой указано распределение публикаций по годам, дана на рисунке 1.

По типу и источнику тексты выборки можно разделить на публикации из сборников трудов конференций различного уровня (46 наименований) и статьи из периодических научных изданий (37 наименований). В выборку включены публикации российских (34 статьи) и зарубежных (49 статей) авторов. По содержанию публикации в выборке можно разделить на следующие категории (таблица):

- аналитические статьи и доклады, представляющие позицию автора по рассматриваемой проблеме на основе его личного опыта или обзора литературы (до 30 наименований);

- обзорные статьи, содержащие анализ, систематизацию и обобщение накопленного педагогического опыта; такие статьи по структуре и содержанию являются исследованиями и охватывают значительное количество публикаций за несколько лет;

- описание практического опыта организации хакатонов, участия в них, применения

их в образовательной практике вузов; публикации данного содержания направлены на распространение личного педагогического инновационного опыта автора или других лиц;

- результаты эмпирического исследования, посвящённого изучению одного или нескольких аспектов применения хакатонов в высшем образовании; представленные исследования, как правило, краткосрочные и основаны на наблюдении за испытуемыми и их анкетировании.

Среди работ зарубежных авторов 34,69% приходится на публикации, содержащие описание опыта использования хакатонов в образовательном процессе высшей школы, 38,78% – на публикации, содержащие результаты исследований, и 18,37% – на аналитические публикации. Обзорные статьи составляют 8,16% выборки. Среди работ отечественных авторов 52,94% приходится на публикации, содержащие описание опыта использования хакатонов в образовательном процессе высшей школы, 38,24% – на аналитические публикации, 5,88% – на публикации, содержащие результаты исследований, и 2,94% – на обзорные статьи.

Относительно небольшое количество исследовательских публикаций (25,30% выборочной совокупности) свидетельствует о том, что эмпирические исследования применения хакатонов и их влияния на образовательную подготовку будущих специалистов

Таблица

Характеристика выборки научных публикаций по содержанию

Table

Characteristics of the content selection of scientific publications

Год	Описание опыта			Аналитическая статья			Исследование			Научный обзор		
	<i>Scopus</i>	РИНЦ	Др. ист.	<i>Scopus</i>	РИНЦ	Др. ист.	<i>Scopus</i>	РИНЦ	Др. ист.	<i>Scopus</i>	РИНЦ	Др. ист.
до 2014	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2014	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2016	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
2017	0	1	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0
2018	1	1	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0
2019	0	2	1	0	4	0	3	0	0	1	0	0
2020	2	6	0	2	2	0	1	1	1	1	0	1
2021	1	3	0	2	3	1	2	0	3	0	0	0
2022	3	4	1	1	2	1	1	0	1	1	0	1
ВСЕГО	11	18	6	7	13	2	10	1	10	3	0	2
	35			22			21			5		

в высшей школе не рассматриваются педагогическим сообществом в качестве перспективных или доступных для изучения вопросов педагогической науки. Причина может крыться в событийном характере хакатонов, которые трудно ввести в образовательную практику в качестве регулярно применяемого инструмента [45]. Краткосрочность и событийность хакатонов затрудняют получение достоверных данных с помощью психолого-педагогического инструментария оценки личностных и образовательных результатов обучающихся, участвующих в хакатонах. Хакатоны как бизнес-ориентированные мероприятия используются в образовательной практике, но вузы выступают организаторами хакатонов недостаточно часто, поскольку эта ниша занята другими организациями, как коммерческими, так и некоммерческими (в нашей стране это АНО «Россия – страна возможностей», фонд НТИ, Университет 2035, АНО «Цифровой регион» и др). По указанной причине вузы не могут осуществлять опытно-экспериментальную работу и сбор данных, необходимых для статистических и эмпирических исследований. Наконец, хакатон как откры-

тое отраслевое соревнование в большинстве случаев не позволяет получить однородную выборку участников для проведения эмпирического исследования.

Несмотря на популярность хакатонов, теоретическое осмысление практики их организации и проведения в научной литературе количественно уступает описанию личного опыта авторов статей и обсуждению прикладных исследований отдельных вопросов в данном проблемном поле [42]. Одним из следствий этого является отсутствие общепринятого исчерпывающего определения понятия «хакатон», которое позволяло бы однозначно идентифицировать то или иное мероприятие как хакатон, а потому первой задачей исследования стало изучение существующих трактовок данного понятия и уточнение его определения.

Трактовка понятия «хакатон» приводится в большинстве включённых в выборку публикациях в явном виде (как определение) или в виде описания, содержащего основные, по мнению авторов, характеристики хакатона. Отправной точкой является цитируемое многими авторами определение Ж. Бриско и К. Маллиган, которые понимают под ха-

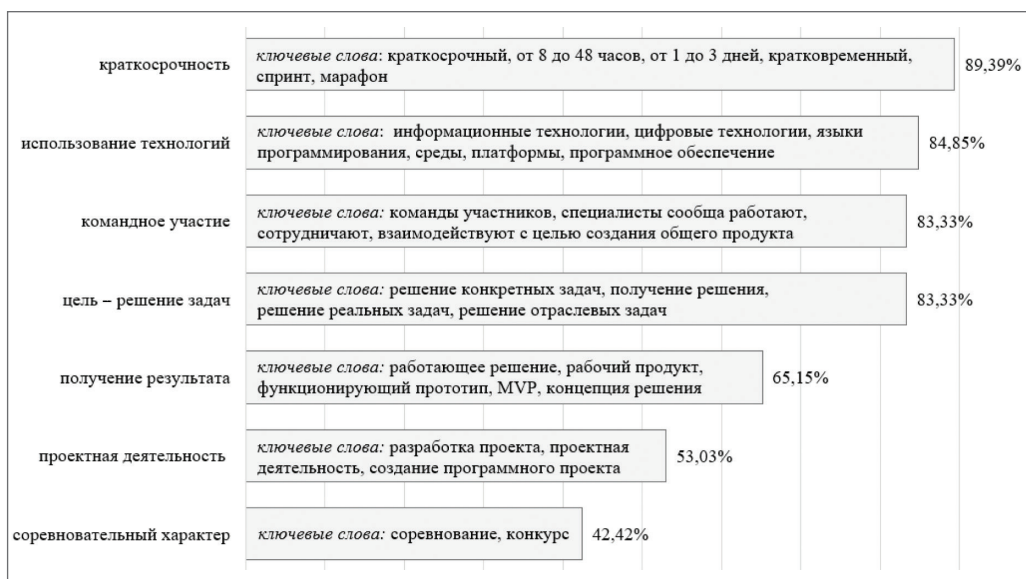


Рис. 2. Наиболее часто называемые характеристики хакатонов (в определениях, по ключевым словам)
 Fig. 2. Most common characteristics of hackathons (in definitions, by keywords)

катоном «мероприятие, во время которого программисты и другие лица, занимающиеся разработкой программного обеспечения, интенсивно сотрудничают в течение короткого периода времени при работе над программными проектами» [2, с. 1] (*здесь и далее цитаты из англоязычных источников приводятся в переводе авторов статьи – Н.Г.*). Рассмотренные определения понятия «хакатон» значительно различаются по содержанию в зависимости от того, что именно находится в фокусе исследовательского интереса их авторов. Хакатон определяют как ««марафон программистов», где специалисты <...> из разных областей разработки программного обеспечения <...> сообща работают над решением какой-либо поставленной задачи или разработкой стартапа за экстремально короткий промежуток времени, за который команда должна с нуля разработать какой-либо продукт, продемонстрировать его жюри, показать код и хорошо подать идею» [23, с. 142]; как «короткий спринт по программированию продолжительностью от 24 до 48 часов, в течение которого команды участников сосредотачиваются на создании

рабочего продукта для его демонстрации» [24, с. 2] (*спринт – это короткий цикл работы, во время которого команда проекта выполняет заданный объём задач – прим. Н.Г.*). Хакатоном называют «мероприятия, основанные на проектном подходе и связанные с решением реальных проблем или вызовов, предложенных представителями отрасли» [29, с. 92]; «форматы взаимодействия специалистов любых профилей с целью создания общего продукта» [46, с. 45]; «гибкие методы разработки изобретений, при которых участники сталкиваются с конкретными задачами, которые необходимо решить в течение ограниченного периода времени» [47, с. 3]; «кратковременные мероприятия, которые обычно длятся 1–3 дня <...>, где команды участников разрабатывают прототипы функционирующего программного обеспечения, адаптированные для решения конкретных задач» [48, с. 3]. Изучив 66 научных публикаций, содержащих определение понятия «хакатон», авторы выделили семь наиболее часто называемых исследователями характеристик хакатонов (рис. 2).

Анализ литературы и содержащихся в ней трактовок понятия «хакатон» позволил обобщить их в виде следующего определения: *хакатон* – это мероприятие-интенсив¹, имеющее соревновательный командный характер, в рамках которого участники за ограниченное время разрабатывают ИТ-проекты (на уровне не ниже MVP), направленные на решение профессиональных (отраслевых) и/или социально-значимых задач, которые сформулированы в виде кейсов, предоставленных представителями реального сектора экономики (кейсодержателями).

Хакатоны в образовании можно разделить на три группы: педагогические, образовательные и профессиональные хакатоны, допускающие включение студентов вузов в состав команд по их личной инициативе. Хакатоны, относящиеся к последней группе, не ориентированы на сферу образования, но могут рассматриваться в соответствующем контексте в рамках внеучебной деятельности студентов. *Педагогический хакатон* является профессиональным отраслевым состязанием, кейсы которого связаны с разработкой ИТ-решений для актуальных задач практики образования, а в число участников входят педагоги (в составе команд и в качестве отраслевых экспертов). *Образовательные хакатоны* используют схему ор-

ганизации и инструментарий хакатонов, но направлены на решение различных задач образовательного процесса, а их участниками являются обучающиеся (школьники и студенты). М. Флас и А. Хёрст [43] отмечают, что образовательный хакатон ориентирован на участников, которым требуется обучение в рамках отрасли или технологии хакатона, и предполагает проведение лекций, семинаров и др. до и во время мероприятия. Такие хакатоны, как правило, полуоткрытые внешние (студенческие) или внутренние (внутриуниверситетские), узкоформатные и сфокусированы на совершенствовании участниками хакатона своих знаний и навыков в определённой области. Они могут проводиться по инициативе преподавателей либо в рамках реализации программ сотрудничества вузов и представителей бизнеса и промышленности, выступающих в качестве кейсодержателей и спонсоров мероприятия.

В научной педагогической литературе образовательные хакатоны определяют как вид проектной деятельности [23], метод [49] или форму обучения [20; 22], педагогическую технологию [10] и др. (Рис. 1). А.М. Балыкина пишет, что хакатон представляет собой «новый вид социально-психологической деятельности, при этом деятельность программистов, согласно психологической классификации, относится к интегративному типу» [50, с. 666]. В работе Я.В. Смирновой с соавторами хакатон определён как «вид проектной деятельности, который <...> позволяет нарабатывать целый комплекс так называемых гибких навыков, <...> значительно влияющих на дальнейший личностный и профессиональный рост» [23, с. 143]. В исследовании П. Хортон и его коллег отмечается, что хакатоны являются технологией организации проектной деятельности обучающихся и способствуют развитию тех же компетенций, что и проектное обучение, но имеют выраженный акцент на создание инноваций [41]. Наиболее обоснованным выглядит отнесение образовательного хакатона к более общей категории «педагогическая технология», которая опре-

¹ Уточним, что понятие «интенсив» употреблено в данном определении вне образовательного контекста и подразумевает режим работы, при котором достигается максимальное погружение и вовлечённость субъекта в деятельность в течение ограниченного периода времени (от одного дня до нескольких недель). MVP (minimum viable product) в зависимости от поставленной участникам хакатона задачи может быть представлен в виде концепции ИТ-решения, его прототипа (работающей модели) или версии с ограниченным функционалом. Кейс представляет собой описание проблемы, включающее необходимые характеристики её потенциального решения (технические требования) и контекст его применения – совокупность барьеров и факторов среды, в которой это решение будет реализовано.

деляется Г.К. Селевко как «система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [51, с. 51].

Основой хакатона выступает сценарий, определяющий порядок и сроки его проведения, а также участников (команды, эксперты, кейсодержатели, менторы). Хакатон запрограммирован в пространстве (реальном, виртуальном). Площадкой для его проведения может служить онлайн-платформа, пространство коворкинга в образовательной организации или вне её. Хакатон запрограммирован во времени (ограничен по срокам) и может быть представлен последовательностью этапов. Е.А. Останина и О.В. Останин [4] выделяют три этапа хакатона: начальный (регистрация участников или команд; открытие; представление участников и формирование команд; презентация и распределение заданий); основной (работа команд над решением задачи, включая генерацию идей и разработку прототипа; формирование проекта и подготовка его к защите; представление и защита проектов) и заключительный (подведение итогов; награждение победителей).

Для хакатона запланированы конкретные продуктивные (непродуктивные) результаты, представляющие собой прототип (концепцию) решения, созданный командой за время проведения хакатона. Для образовательного хакатона планируются также образовательные результаты, которые могут быть профессиональными – *hard skills* (освоение новой технологии, приложения или языка программирования, опыт применения имеющихся знаний в новом контексте), и социальными – *soft skills* (установление отношений, работа в команде, проведение переговоров и презентаций, решение проблем, принятие решений, лидерство, обучение других, мотивирование, принятие новой роли, пример лидера команды) [33; 52].

По своим характеристикам образовательный хакатон относится к интенсивам: он жёстко ограничен по времени и ориентирован на максимальную вовлечённость обучающихся в конкретные виды деятельности, но при этом демонстрирует гибкость в отношении применяемых методик обучения и структуризации образовательного процесса. Важной составляющей такого хакатона является его образовательная программа, которая имеет прикладную направленность, сжата по времени до нескольких часов (дней) и реализуется непосредственно во время хакатона, в ходе которого обучающиеся будут применять на практике полученные знания [4]. В образовании наибольший потенциал хакатоны имеют в случае, когда они интегрированы в образовательную программу и являются частью учебного процесса, считают Х. Кинцлер и К. Фонтанеси [53]. Солидарное мнение высказывают С.М. Щербаков и его коллеги [12].

Обобщая сказанное, можно сформулировать следующее определение: *образовательный хакатон* – это краткосрочный интенсивный формат организации проектной деятельности обучающихся (с основным конкурсным этапом от 1 до 3 дней и с возможным более пролонгированным по времени подготовительным этапом, включающим в себя образовательную программу), который имеет профориентационный, событийный, соревновательный, командный характер, реализуется в соответствии со сценарием, определяющим порядок его проведения, и направлен на совершенствование имеющихся и приобретение новых знаний, умений и навыков, а также на формирование компетенций изобретательской и исследовательской деятельности у обучающихся при создании ими ИТ-решений (на уровне не ниже MVP) реальных профессиональных (отраслевых) задач.

Вторая задача исследования заключается в выявлении на основе анализа публикаций потенциала хакатонов для совершенствования вузовской образовательной практики.

Образовательный хакатон является педагогической технологией, применение которой в образовательной практике вузов имеет большие перспективы и которая должна изучаться и разрабатываться [10; 41; 42]. Количественный и содержательный анализ источников, включённых в выборочную совокупность, показал, что исследователи связывают применение хакатонов в высшем образовании с решением ряда задач, актуальных для современной высшей школы, а именно:

- формирование и совершенствование навыков сотрудничества и взаимодействия в процессе командной работы [4];
- развитие креативного и системно-инженерного мышления при решении практических задач будущей профессиональной деятельности, в том числе изобретательских [2; 25; 29; 54];
- формирование компетенций проектной и предпринимательской деятельности [4; 19];
- повышение мотивации к учебной деятельности, а также к самообразованию и профессионально-личностному саморазвитию [55; 56];
- расширение знаний и умений студентов при работе над междисциплинарными проектами [14; 15], а также в процессе взаимодействия и консультаций с практикующими отраслевыми специалистами, работающими с командой в качестве трекеров и экспертов [4];
- проверка и демонстрация студентами своих знаний, умений и навыков, соотнесение их уровня с актуальными требованиями профессиональной практики [4];
- приобретение студентами навыков профессиональной коммуникации с работодателями [4];
- формирование профессиональной среды в вузе [57; 58];
- расширение социальных контактов между студентами разных направлений подготовки, в том числе для сотрудничества при осуществлении ими научно-исследовательской и проектной деятельности, при создании студенческих стартапов [1];
- реализация профориентационной работы со студентами за счёт их привлечения к решению реальных задач производства и бизнеса, позволяющих студентам погрузиться в специфику их будущей профессиональной деятельности [4];
- «повышение квалификации преподавателей как в роли участников хакатона в составе команд, так и в роли наставников» [23, с. 143];
- повышение эффективности взаимодействия вуза с представителями реального сектора экономики (потенциальными работодателями будущих выпускников), по вопросам стажировок и трудоустройства студентов и выпускников, кастомизации подготовки специалистов [4];
- укрепление бренда вуза [23];
- совершенствование практики проектной и научно-исследовательской деятельности студентов за счёт усиления прикладной направленности этих видов деятельности, включая формирование банка тем научных исследований и практических работ, в том числе для участия в конкурсах студенческих разработок, для подачи заявок на гранты и создания стартапов [23].

Анализ публикаций (80 статей) позволил выделить три группы задач высшей школы, для которых исследователями наиболее часто упоминался положительный эффект от применения хакатонов в рамках образовательного процесса (Рис. 3).

Хакатон как образовательный инструмент оказывает положительный эффект на вовлечённость студентов в образовательный процесс и способствует формированию у них ряда компетенций как профессиональных, так и универсальных. В работе Кайо Штеглиха и его коллег [53] отмечается, что включение хакатонов в образовательную программу как инструмента обучения помогает обучающимся применять методы решения проблем. Рассматривая применение хакатонов для формирования у студентов предпринимательских компетенций, А. Авила-Мерино [18] сделал вывод о том,



Рис. 3. Задачи высшей школы, в решении которых может помочь потенциал хакатонов
 Fig. 3. Problems of higher school that hackathons' potential can help to solve

что положительный эффект включает в себя не только приобретение указанных компетенций и повышение интереса к предмету у студентов, но и способствует их успешному трудоустройству по завершении обучения за счёт приобретённых навыков коммуникации, самопрезентации. Сходной позиции придерживается М.И. Алдошина [16]. Образовательный хакатон как форма организации внеаудиторной самостоятельной познавательной деятельности студентов имеет большой мотивационный потенциал и позитивно влияет на вовлечённость студентов в образовательный процесс, их стремление к самостоятельному овладению новыми знаниями и навыками [35; 54], поскольку обеспечивает те условия, которые сами студенты считают важными для эффективной самостоятельной работы: продуктивное взаимодействие преподавателей с участниками хакатона (наставничество), работа над реальными кейсами, эффективная обратная

связь [59; 60]. А. Аффия и её коллеги [45] отмечают, что обратная связь между участниками команды и преподавателями, выступающими в качестве наставников, во время хакатона положительно влияет на вовлечённость студентов в учебную и исследовательскую деятельность. В исследовании К. Гамы и его коллег [52] отмечается положительный эффект от включения в учебный процесс хакатонов, которые способствуют применению обучающимися приобретённых во время обучения в вузе знаний, умений и навыков на практике, их закреплению и совершенствованию, в том числе в процессе самостоятельной познавательной деятельности и во взаимодействии с другими членами команды. М.Б. Гарсия [57] отмечает, что проведение образовательных хакатонов как внеучебных мероприятий позволяет создавать академическую среду, соединяющую обучение в классе и «сценарии» реальной жизни за счёт привлечения представителей

бизнеса в качестве партнёров, спонсоров и кейсодержателей. В то же время именно это обращает хакатон в полноценное профессиональное соревнование, а не в аутентичную среду обучения. Сходной позиции придерживаются Дж. Уорнер и П. Го [58], которые отмечают, что студенты воспринимают среду хакатона как более аутентичную реальной профессиональной среде по сравнению с университетскими занятиями с применением имитационных педагогических технологий. При этом А. Аффия и её коллеги [45] подчёркивают, что проведение хакатонов лишь как итоговых мероприятий в конце курса недостаточно для эффективной поддержки высокого уровня вовлечённости обучающихся, а потому разрабатывать и внедрять хакатоны следует на нескольких этапах курса, организуя такие мероприятия в его стратегических точках.

Заключение

Обзор научных публикаций, посвящённых различным аспектам применения хакатонов в высшей школе, позволили обобщить изученную научную информацию в ряде выводов.

1. Теоретические основы организации, проведения и применения хакатонов как образовательного инструмента в высшей школе в настоящий момент недостаточно разработаны и представляют собой актуальное поле для исследования, учитывая тот потенциал, который хакатоны имеют для совершенствования образовательного процесса в высшей школе.

2. Анализ литературы позволил уточнить определение понятия «хакатон», под которым понимается мероприятие-интенсив, имеющее соревновательный командный характер, в рамках которого участники за ограниченное время разрабатывают ИТ-проекты (на уровне не ниже *MVP*), направленные на решение профессиональных (отраслевых) и/или социально-значимых задач, которые сформулированы в виде кейсов, предоставленных кейсодержате-

лями. Опираясь на приведённое определение, авторы сформулировали определение понятия «образовательный хакатон», под которым понимается краткосрочный интенсивный формат организации проектной деятельности обучающихся (с основным конкурсным этапом от 1 до 3 дней и с возможным более пролонгированным по времени подготовительным этапом, включающим в себя образовательную программу), который имеет профориентационный, событийный, соревновательный, командный характер, реализуется в соответствии со сценарием, определяющим порядок его проведения, и направлен на совершенствование имеющихся и приобретение новых знаний, умений и навыков, а также на формирование компетенций изобретательской и исследовательской деятельности у обучающихся при создании ими ИТ-решений (на уровне не ниже *MVP*) реальных профессиональных (отраслевых) задач.

3. Обзор литературы показал, что хакатоны постепенно входят в практику высшего образования как за рубежом, так и в России. Они являются перспективным средством обеспечения взаимодействия и сотрудничества между вузами и работодателями, поскольку позволяют оценить актуальный уровень сформированности профессиональных компетенций студентов и соотнести их с требованиями рынка труда. Исследователи рассматривают хакатоны как образовательный инструмент, применение которого оказывает положительное влияние на академическую мотивацию студентов и их отношение к профессии, а также позволяет реализовать практико- и бизнес-ориентированный подходы в образовании, стимулировать научно-техническое творчество обучающихся, формировать профессиональные и предпринимательские компетенции студентов.

4. Потенциал хакатонов для сферы образования высоко оценивается исследователями, а соответствующая тематика привлекает внимание педагогов и исследователей и активно развивается ими. На данный момент

наименее разработаны вопросы поиска и обоснования критериев и показателей эффективности применения хакатонов в высшей школе, теоретического обоснования и экспериментальной проверки оптимальных сценариев включения хакатонов в образовательный процесс, повышения готовности субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов) к участию в хакатонах, совершенствования системы образовательных хакатонов как предпрофессиональных и полупрофессиональных мероприятий.

Литература

1. *Арефьева Е.А.* Педагогический опыт проведения хакатонов TULANACK в ТУАГУ // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2020. № 2. С. 3–7. EDN: PYQHQE.
2. *Briscoe G., Mulligan C.* Digital Innovation: The Hackathon Phenomenon // Creativeworks London. 2014. No. 6. URL: <http://www.creativeworkslondon.org.uk/wp-content/uploads/2013/11/Digital-Innovation-The-Hackathon-Phenomenon1.pdf> (дата обращения 10.02.2023).
3. *Pe-Than Ei Pa Pa, Nolte A., Filippova A., Bird C., Scallen S., Herbsleb J.D.* Designing Corporate Hackathons with a Purpose: The Future of Software Development // IEEE Software. 2019. Vol. 36. No. 1. P. 15–22. DOI: 10.1109/MS.2018.290110547
4. *Останина Е.А., Останин О.В.* Хакатон как новое направление в образовательной деятельности // Гуманитарный вестник Военной академии Ракетных войск стратегического назначения. 2018. Т. 11. № 3. С. 80–92. EDN: CIZDCW.
5. *Legardeur J., Masson D., Gardoni M. Pimpunsi K.* The Paradox of Diversity's Influence on the Creative Teams Lessons Learned from the Analysis of 14 Editions of 'the 24h of Innovation' Hackathon // Proc. of the ISPIM Connects Bangkok (Bangkok, Thailand 1-4 March 2020). URL: <https://hal.science/hal-02881482> (дата обращения: 10.02.2023).
6. *Artiles J.A., LeVine K.* Ta-Da! You're a design thinker! Validating the DesignShop as a Model for Teaching Design Thinking to Non-Designers and Achieving Systemic Re-Design in the Education System // Proc. of the 122nd ASEE Annual Conference and Exposition, Seattle, USA 14-17 June 2015. Washington DC: ASEE, 2015. Article no. 13922. DOI: 10.18260/p.24792
7. *Lewis B.A., Parker J., Cheng L.W.S., Resnick M.* UX Day Design Challenge: Hackathon to Apply Rapid Design Ideation to a Practical User Experience Challenge // Human Factors and Ergonomics Society. 2015. Vol. 59. No. 1. P. 304–306. DOI: 10.1177/1541931215591063
8. *Uffreduzzi M.* Hackathon as Emerging Innovation Practice: Exploring Opportunities and Challenges Through 8 In-Depth Case Studies: Master Thesis. Milan: Politecnico di Milano, 2017. URL: <https://www.politesi.polimi.it/bitstream/10589/137237/5/Hackathon%20as%20Emerging%20Innovation%20Practice.pdf> (дата обращения: 10.02.2023).
9. *Kos B.A.* Understanding Female-Focused Hackathon Participants' Collaboration Styles and Event Goals // Proc. of the International Conference on Game Jams, Hackathons and Game Creation Events 2019 – ICGJ 2019, San Francisco, USA 17 March 2019. New York: ACM, 2019. P. 1–4. DOI: 10.1145/3316287.3316292
10. *Концевая Г.М., Концевой М.П.* Хакатон как интерактивная образовательная технология // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 1. С. 116–119. EDN: ZRPSZT.
11. *Лозина Е.Н., Щербаков С.М.* Учебная практика как хакатон: организация и методическое обеспечение // Проблемы проектирования, применения и безопасности информационных систем в условиях цифровой экономики. Материалы XX Международной научно-практической конференции, посвящённой 85-летию экономиста-математика, д. экон. н., проф. В.А. Кардаша, Ростов-на-Дону, 26–27 октября 2020 г. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2020. С. 221–226. EDN: RHLXYV.
12. *Щербаков С.М., Лозина Е.Н., Веретенникова Е.Г.* Хакатоны в учебном процессе вуза // В книге: Преподавание информационных технологий в Российской Федерации. Сборник научных трудов материалов Двадцатой открытой Всероссийской конференции (Москва, 19–20 мая 2022 г.). Москва: ИС-Пабблишинг, 2022. С. 27–29. EDN: TRGEBR.

13. Bell A.P., Bonin D., Petbrick H., Antwi-Nsiab A., Matterson B. Hacking, disability, and music education // International Journal of Music Education. 2020. Vol. 38, No. 4. P. 657–672. DOI: 10.1177/0255761420930428
14. Ejaz H., McGrath H., Wong B.L.H., Guise A., Vercauteren T., Shapey J. Artificial intelligence and medical education: A global mixed-methods study of medical students' perspectives // Digital Health. 2022. Vol. 8. DOI: 10.1177/20552076221089099
15. Furman G. D., Weissman Z. On Adding Interdisciplinary Elements to the Classical Engineering Studies // IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE) (Takamatsu, Japan 8–11 December 2020). New York: IEEE, 2020. P. 684–687. DOI: 10.1109/TALE48869.2020.9368429
16. Алдошина М.И. Инновационные практики формирования предпринимательских компетенций в опорном университете // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 1. С. 2484–2492. DOI: 10.15372/PEMW20190111
17. Avila-Merino A. Learning by doing in business education: Using hackathons to improve the teaching and learning of entrepreneurial skills // Journal of Entrepreneurship Education. 2019. Vol. 22. No. 1. URL: <https://www.abacademies.org/articles/learning-by-doing-in-business-education-using-hackathons-to-improve-the-teaching-and-learning-of-entrepreneurial-skills-7798.html> (accessed 10.02.2023).
18. Вязовская М.С. Хакатон как средство реализации проектов обучающихся // В сборнике: Образование: качество и инновации. Сборник трудов Всероссийской научно-методической конференции (Хабаровск, 15–16 марта 2022 г.). Хабаровск : Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2022. С. 270–272. EDN: RTWXZA.
19. Гребнева Д. М., Заплатин А. В. Современные формы обучения проектной деятельности студентов в сфере информационных технологий // Наука и перспективы. 2017. № 4. С. 40–47. EDN: XWLOTB.
20. Несоворова Н.П., Сабельев В.Г., Богданова Е.П., Бурлева А.Г. Методика организации аналитико-проектной деятельности в формате хакатона по разработке социально-ориентированных продуктов студентами естественно-научных направлений // Современные наукоёмкие технологии. 2020. № 5. С. 206–212. DOI: 10.17513/snt.38058
21. Пшеничная В.В., Короткевич Э.Р. Хакатон как способ реализации проектного обучения в высшей школе // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 1 (26). С. 41–47. DOI: 10.21777/2500-2112-2019-1-41-47
22. Смирнова Я.В., Курничёва Е.Ю., Роевко А.О., Ершов Е.А. Методика организации проектной деятельности студентов в виде хакатона // Системный анализ в науке и образовании. 2021. № 1. С. 140–149. EDN: GLUUPW.
23. Hecht B.A., Jouttemus T.T., Jouttemus M.J., Werner J., Raskar R., Khandbabale S.S., Bell P. The KumbhThon technical hackathon for Nashik: A model for STEM education and social entrepreneurship // In: Proceedings of the 4th IEEE Integrated STEM Education Conference (Princeton, USA 8 March 2014). New York : IEEE, 2014. Article no. 6891024. DOI: 10.1109/ISECon.2014.6891024
24. Грохотова Е.В. Формирование изобретательского мышления студентов как инструмент увеличения числа стартапов в высшем учебном заведении: на примере организации проектного интенсива в формате хакатон // В сборнике: Образование: качество и инновации. Сборник трудов Всероссийской научно-методической конференции (Хабаровск, 15–16 марта 2022 г.). Хабаровск : Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2022. С. 278–282. EDN: TKOPGD.
25. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Карпова М.А. Педагогический хакатон как способ развития креативности субъектов образовательного процесса // Карельский научный журнал. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 12–14. DOI: 10.26140/knz4-2021-1002-0003
26. Севоштанова Н.Ю. Проведение межпрофильного хакатона в гуманитарном высшем учебном заведении // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2021. № 4. С. 162–166. EDN: BIXEPX.
27. Pe-Tham Ei Pa Pa, Herbsleb J.D. Understanding hackathons for science: Collaboration, affordances, and outcomes // In book: Information in Contemporary Society, 14th International Conference Proceedings of iConference 2019, Washington DC, USA March 31–April 3, 2019. Cham: Springer Nature, 2019. P. 27–37. DOI: 10.1007/978-3-030-15742-5_3

29. Абдураманов З.Ш., Сейдаметова З.С., Сейдаметов Г.С. Хакатон как среда обучения промышленной разработке программных приложений // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. 2020. Vol. 29. No. 3. С. 90–98. EDN: KLQZQH.
30. Rys M. Invention Development. The Hackathon Method // Knowledge Management Research & Practice. 2021. P. 1–13. DOI: 10.1080/14778238.2021.1911607
31. Fowler A. Informal STEM Learning in Game Jams, Hackathons and Game Creation Events // Proc. of the International Conference on Game Jams, Hackathons, and Game Creation Events – GJH&GC'16 (San Francisco, USA 13 March 2016). New York : ACM, 2016. P. 38–41. DOI:10.1145/2897167.2897179
32. Gama K. Developing Course Projects in a Hack Day: an Experience Report // Proc. of the 24th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (Aberdeen, UK 17-19 July 2019). New York : ACM, 2019. P. 388–394. DOI: 10.1145/3304221.3319777
33. Nandi A., Mandernach M. Hackathons as an Informal Learning Platform // Proc. of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education (Memphis, USA 2-5 March 2016). New York : ACM, 2016. P. 346–351. DOI: 10.1145/2839509.2844590
34. Page F., Sweeney S., Bruce F., Baxter S. The Use of the Hackathon in Design Education: an Opportunistic Exploration // Proc. of the 18th International Conference on Engineering and Product Design Education (Aalborg, Denmark 8-9 September 2016). UK: The Design Society, 2016. P. 246–251. URL: <https://www.designsociety.org/publication/39074/THE+USE+OF+THE+%E2%80%99CHACKATHON%E2%80%99D+IN+DESIGN+EDUCATION%3A+AN+OPPORTUNISTIC+EXPLORATION> (дата обращения 16.03.2023).
35. Азеева Н.С., Величко Е.В., Терентьева О.Н. Выстраивание партнёрских отношений образовательных организаций на примере красносельского педагогического хакатона // Философия в системе «НТПО»: наука, технология, производство, образование. Сб. материалов II Всероссийской научной конференции с международным участием (Казань, 20 ноября 2020 г.). Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2020. С. 165–66. EDN: LBPCSX.
36. Фокина О.Г., Гордина В.В. Инновационные образовательные технологии в системе взаимодействия «образование-бизнес» // Интеграция высшего образования и корпоративного сектора в новой социальной среде. Сб. материалов международной конференции по диссеминации проекта «Enhancement of Higher Education and Corporate Sectors Integration in Accordance with New Social Environment – ENINEDU» (Орёл, 24–25 марта 2020 г.). Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2020. С. 313–320. DOI: 10.33979/978-5-9708-0824-5-2020-1-0-313-320
37. Жигалова Г.Г., Нестеренко А.В., Медведицкова Л.В., Рясов А.А. Использование приёмов обучения: хакатон и оперативное совещание при реализации активных и интерактивных методов проведения практического занятия по дисциплине “Криминалистика” в рамках профессиональной подготовки сотрудников полиции // Мир науки, культуры, образования. 2020. Т. 80. № 1. С. 135–137. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00055
38. Calco M., Veeck A. The Markathon: Adapting the Hackathon Model for an Introductory Marketing Class Project. // Marketing Education Review. 2015. Vol. 25. No. 1. P. 33–38. DOI: 10.1080/10528008.2015.999600
39. de Toledo Piza F.M., Celi L.A., Deliberato R.O., Bulgarelli L., de Carvalho F.R.T., Rabello Filho R., Kesselheim J.C. Assessing Team Effectiveness and Affective Learning in a Datathon // International Journal of Medical Informatics. 2018. Vol. 112. P. 40–44. DOI: 10.1016/j.ijmedinf.2018.01.005
40. Guerrero C., Del Mar Leza M., González Y., Jaume-I-Capó A. Analysis of the Results of a Hackathon in the Context of Service-Learning Involving Students and Professionals // Proc. of the International Symposium on Computers in Education (Salamanka, Spain 13-15 September 2016). New York : IEEE, 2016. P. 1–6. DOI: 10.1109/SIIE.2016.7751857
41. Horton M.P.A., Jordan S.S., Weiner S., Lande M. Project-Based Learning among Engineering Students During Short-Form Hackathon Events // Proc. of the 125th ASEE Annual Conference and Exposition Conference (Salt Lake City, USA

- 23-27 July 2018). Washington DC : ASEE, 2018. Article no. 23063. DOI: 10.18260/1-2-30901
42. Porras J., Happonen A., Knutas A., Khakurel J., Ikonen J., Herala A. Code Camps and Hackathons in Education – Literature Review and Lessons Learned // Proc. of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences (Honolulu, USA 08 January 2019). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, 2019. P. 7750–7759. DOI: 10.24251/HICSS.2019.933
 43. Flus M., Hurst A. Design at Hackathons: New Opportunities for Design Research // Design Science. 2021. Vol. 7. Article no. e4. DOI: 10.1017/dsj.2021.1
 44. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Обзор как перспективный вид научной публикации, его типы и характеристики. // Научный редактор и издатель. 2019. Т. 4. № 3–4. С. 131–139. DOI: 10.24069/2542-0267-2019-3-4-131-139
 45. Affia A.-A.O., Nolte A., Matulevicius R. Integrating Hackathons into an Online Cybersecurity Course // Proc. of the 44th International Conference on Software Engineering (Pittsburgh, USA 21-29 May 2022). New York : ACM, 2022. P. 134–145. DOI: 10.48550/arXiv.2202.06018
 46. Ковалев Д.С., Матина Г.О., Белослудцева М.А. Самообучающиеся сообщества как механизм реализации стратегий развития: опыт ГБНОУ Академия цифровых технологий // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2020. Т. 11. № 1. С. 39–48. EDN: HHQPWE.
 47. Kamariotou M., Kitsios F. Hackathons for Driving Service Innovation Strategies: The Evolution of a Digital Platform-Based Ecosystem // Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity. 2022. Vol. 8. No. 3. P. 111. DOI: 10.3390/joitmc8030111
 48. Gama K., Zimmerle C., Rossi P. Online Hackathons as an Engaging Tool to Promote Group Work in Emergency Remote Learning // Proc. of the 26th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (Virtual Event Germany June 26, 2021 – July 1, 2021). New York: ACM, 2021. P. 345–351. DOI: 10.1145/2F3430665.3456312
 49. Журавлева О.В. Хакатон – интерактивный метод проектного обучения в формировании социальной активности у студентов // Наукосфера. 2021. № 9-2. С. 15–19. DOI: 10.5281/zenodo.5518523
 50. Балыкина А.М. Исследование мотивации и психологических условий проведения хакатон // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития. Сб. материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием (Рязань, 09–10 апреля 2020 г.). Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2020. С. 661–667. EDN: WMSGCS.
 51. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. Москва: Народное образование, 2005. 556 с.
 52. Gama K., Gonçalves B.A., Alessio P. Hackathons in the formal learning process // Proc. of the 23rd Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (Larnaca, Cyprus 2-4 July 2018). New York: ACM, 2018. P. 248–253. DOI: 10.1145/3197091.3197138
 53. Kienzler H., Fontanesi C. Learning through inquiry: a Global Health Hackathon // Teaching in Higher Education. 2017. Vol. 22. No. 2. P. 129–142. DOI: 10.1080/13562517.2016.1221805
 54. Steglich C., Salerno L., Fernandes T., Marczak S., Dutra A., Bacelo A.P., Trindade C. Hackathons as a Pedagogical Strategy to Engage Students to Learn and to Adopt Software Engineering Practices // Proc. of SBES'20: 34th Brazilian Symposium on Software Engineering (Natal, Brazil 21-23 October 2020). New York: ACM, 2020. P. 670–679. DOI: 10.1145/3422392.3422479
 55. Happonen A., Minashkina D. Ideas and Experiences From University-Industry Collaboration: Hackathons, Code Camps and Citizen Participation // LUT Scientific and Expertise Publications. Lappeenranta: University of Technology, 2018. Report 86. 24 p. DOI: 10.13140/rg.2.2.29690.44480
 56. Mtsweni J., Abdullah H. Stimulating and Maintaining Students' Interest in Computer Science Using the Hackathon Model // The Independent Journal of Teaching and Learning. 2015. Vol. 10. P. 85–97. URL: <http://hdl.handle.net/10204/8378> (дата обращения 10.02.2023).
 57. Garcia M.B. Hackathons as Extracurricular Activities: Unraveling the Motivational Orientation Behind Student Participation // Computer Applications in Engineering Education. 2022. Vol. 30. No. 6. P. 1903–1918. DOI: 10.1002/cae.22564
 58. Warner J., Guo P.J. Hack.edu: Examining How College Hackathons are Perceived by Student Attendees and non-Attendees // Proc. of the 2017 ACM Conference on International Computing Education Research (Tacoma-Washington, USA

- 18-20 August 2017). Washington: ICER, 2017. P. 254–262. DOI: 10.1145/3105726.3106174
59. Tikhonova O.V., Azizyan I.A., Grechushkina N.V. The ways to Improve the Quality of Training in Higher Education Based on the Analysis of Students' Attitudes Towards // *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 2019. Vol. 41. No. 5. P. 98–116. DOI: 10.32744/pse.2019.5.8 (In Russ.).
60. Happonen A., Tikka M., Usmani U. A Systematic Review for Organizing Hackathons and

Code Camps in Covid-19 Like Times: Literature in Demand to Understand Online Hackathons and Event Result Continuation // *Proc. of the 2021 International Conference on Data and Software Engineering (Bandung, Indonesia, 03-04 November 2021)*. 2021. P. 1–6. DOI: 10.1109/ICoDSE53690.2021.9648459

Статья поступила в редакцию 11.02.2023

Принята к публикации 16.03.2023

References

1. Arefieva, E.A. (2020). Analysis of the Application of Gamification Elements in Education. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika = News of Tula State University. Pedagogics*. No. 2. P. 3-7. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42989545_60337655.pdf (accessed 10.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Briscoe, G., Mulligan, C. (2014). Digital Innovation: The Hackathon Phenomenon. *Creative-works London*. No. 6. Available at: <http://www.creativeworkslondon.org.uk/wp-content/uploads/2013/11/Digital-Innovation-The-Hackathon-Phenomenon1.pdf> (accessed 10.02.2023).
3. Pe-Than, Ei Pa Pa, Nolte, A., Filippova, A., Bird, C., Scallen, S., Herbsleb, J.D. (2019). Designing Corporate Hackathons with a Purpose: the Future of Software Development. *IEEE Software*. Vol. 36, no. 1, pp. 15-22, doi: 10.1109/MS.2018.290110547
4. Ostanina, E.A., Ostanin, O.V. (2018). Hackathon as a New Direction in Educational Activities. *Gumanitarnyj vestnik Voennoj akademii Raketnyh vojsk strategicheskogo naznacheniya = Humanitarian Bulletin of the Military Academy of Strategic Rocket Troops*. Vol. 11, no. 3, pp. 80-92. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39289593_43983132.pdf (accessed 10.02.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
5. Legardeur, J., Masson, D., Gardoni, M. & Pimapunsri, K. (2020). The Paradox of Diversity's Influence on the Creative Teams. Lessons Learned from the Analysis of 14 Editions of 'the 24h of Innovation' Hackathon. *Proc. of the ISPIM Connects Bangkok: Partnering for an Innovative Community*, Bangkok, Thailand 1-4 March 2020. Available at: <https://hal.science/hal-02881482/document> (accessed 10.02.2023).
6. Artiles, J.A., LeVine, K. (2015). Ta-Da! You're a design thinker! Validating the DesignShop as a model for teaching design thinking to non-designers and achieving systemic re-design in the education system. *Proc. of the 122nd ASEE Annual Conference and Exposition (Seattle, USA 14-17 June 2015)*. Washington DC: ASEE. Article no. 13922, doi: 10.18260/p.24792
7. Lewis, B.A., Parker, J., Cheng, L.W.S., Resnick, M. (2015). UX day design challenge: hackathon to apply rapid design ideation to a practical user experience challenge. *Human Factors and Ergonomics Society*. Vol. 59, no. 1, pp. 304-306, doi:10.1177/1541931215591063
8. Uffreduzzi, M. (2017). *Hackathon as Emerging Innovation Practice: Exploring Opportunities and Challenges Through 8 In-Depth Case Studies: Master thesis*. Milan: Politecnico di Milano. Available at: <https://www.politesi.polimi.it/bitstream/10589/137237/5/Hackathon%20as%20Emerging%20Innovation%20Practice.pdf> (accessed 10.02.2023).
9. Kos, B.A. (2019). Understanding Female-Focused Hackathon Participants' Collaboration Styles and Event Goals. *Proc. of the International Conference on Game Jams, Hackathons and Game Creation Events 2019 – ICGJ 2019 (San Francisco, USA 17 March 2019)*. New York : ACM, pp. 1-4, doi: 10.1145/3316287.3316292

10. Kontsevaya, G.M., Kontsevoy, M.P. (2017). [Hackathon as an Interactive Educational Technology]. *Konferencium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij* [ASOU Conferences: Collection of Scientific Papers and Materials of Scientific and Practical Conferences]. No. 1. P. 116-119. Available at: https://elibrary_30507947_81899697.pdf (accessed 10.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Lozina, E., Shcherbakov, S. (2020). [Educational Practice as a Hackathon: Organization and Methodological Support]. *Problemy proektirovaniya, primeneniya i bezopasnosti informatsionnykh sistem v usloviyakh cifrovoj ekonomiki. Materialy XX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoy 85-letiyu ekonomista-matematika, doktora ekonomicheskikh nauk, professora Viktora Alekseevicha Kardasha* [Problems of Design, Application and Security of Information Systems in the Digital Economy. Materials of the XX International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 85th Anniversary of the Economist-mathematician, Dr of Economics, Prof. Viktor Alekseevich Kardash] (Rostov-on-Don, 26–27 October 2020). Rostov-on-Don: Rostov State University of Economics “RINH”. P. 221-226. Available at: https://elibrary_44378718_40525185.pdf (accessed 10.02.2023). (In Russ.).
12. Shcherbakov, S., Lozina, E., Veretennikova, E. (2022). Hackathons in the University Educational Process. *Teaching Information Technology in Russia. Collection of Research Papers for the 20th Open All-Russian Conference (Moscow, 19–20 May 2022)*. Moscow: IS-Publishing. P. 27-29. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49713830> (it-education.ru) (accessed 10.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Bell, A.P., Bonin, D., Pethrick, H., Antwi-Nsiah, A., Matterson, B. (2020). Hacking, Disability, and Music Education. *International Journal of Music Education*. Vol. 38, no. 4, pp. 657-672, doi: 10.1177/0255761420930428
14. Ejaz, H., McGrath, H., Wong, B.L.H., Guise, A., Vercauteren, T., Shapey, J. (2022). Artificial Intelligence and Medical Education: A global Mixed-Methods Study of Medical Students’ Perspectives. *Digital Health*. Vol. 8, doi: 10.1177/20552076221089099
15. Furman, G. D., Weissman, Z. (2020). On Adding Interdisciplinary Elements to the Classical Engineering Studies. *IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE) (Takamatsu, Japan 8-11 December 2020)*. New York : IEEE. Pp. 684-687, doi: 10.1109/TALE48869.2020.9368429
16. Aldoshina, M.I. (2019). Innovative Practices for Building Business Competences at Flagship University. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*. Vol. 9, no. 1, pp. 2484-2492, doi: 10.15372/PEMW20190111 (In Russ.)
18. Avila-Merino, A. (2019). Learning by Doing in Business Education: Using Hackathons to Improve the Teaching and Learning of Entrepreneurial Skills. *Journal of Entrepreneurship Education*. Vol. 22, no. 1. Available at: <https://www.abacademies.org/articles/learning-by-doing-in-business-education-using-hackathons-to-improve-the-teaching-and-learning-of-entrepreneurial-skills-7798.html> (accessed 10.02.2023).
19. Vyazovskaya, M.S. (2022). Hackathon as a Means of Project Implementation Students. *Obrazovanie: Kachestvo i Innovatsii. Sbornik Trudov Vserossijskoj Nauchno-Metodicheskoy Konferencii* [Education: Quality and Innovation. Proc. of the All-Russian Scientific and Methodological Conference] (Khabarovsk, 15–16 March 2022). Khabarovsk: Dal'nevostochnyy gosudarstvennyy universitet putey soobshcheniya. P. 270-272. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49301465> (accessed 10.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
20. Grebneva, D.M., Zaplatin, A.V. (2017). Modern Forms of Training Project Activity of Students in the Sphere of Information Technologies. *Nauka i perspektivy* [Science and prospects]. No. 4, pp. 40-47. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35441052> (accessed 10.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).

21. Nesgovorova, N.P., Savelyev, V.G., Bogdanova, E.P., Burleva, L.G. (2020). Methodology of Organizing Analytical-Project Activity in the Hackaton Form for the Development of Socially-Oriented Products by Students of Natural Scientific Directions. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*. No. 5, pp. 206-212, doi: 10.17513/snt.38058 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Pshenichnaya, V.V., Korotkevich, E.R. (2019). Hackathon as a Way to Implement Project-Based Learning in High School. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* [Educational resources and technologies]. Vol. 26, no. 1, pp. 41-47, doi: 10.21777/2500-2112-2019-1-41-47 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Smirnova, Ya., Kirpicheva, E., Roenko, A., Ershov, E. (2021). Methodology for Organizing Students' Project Activities in the Form of a Hackathon. *Sistemnyy analiz v nauke i obrazovanii: setevoe nauchnoe izdanie = System Analysis in Science and Education*. No. 1, pp. 140-149. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46254975> (accessed 10.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Hecht, B.A., Jouttenus, T.T., Jouttenus, M.J., Werner, J., Raskar, R., Khandbahale, S.S., Bell, P. (2014). The KumbhThon Technical Hackathon for Nashik: A model for STEM Education and Social Entrepreneurship. *Proc. of the 4th IEEE Integrated STEM Education Conference (Princeton, USA 8 March 2014)*. New York : IEEE. Article no. 6891024, doi: 10.1109/ISECon.2014.6891024
25. Grokhotova, E.V. (2022). Forming Students' Inventory Thinking as a Tool for Increasing the Number of Start-ups at University: on the Example of Organizing a Project Intensive in the Hackaton Format. *Obrazovanie: kachestvo i innovacii. Sbornik trudov Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Education: quality and innovation. Proceedings of the All-Russian Scientific and Methodological Conference] (Khabarovsk, 15–16 March 2022). Khabarovsk: Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj universitet putej soobshcheniya. Pp. 278-282. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49301467> (accessed 10.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Vaganova, O.I., Smirnova, Zh.V., Karpova, M.A. (2021). Pedagogical Hackathon as a Way to Develop the Creativity of the Subjects of the Educational Process. *Karel'skij nauchnyj zhurnal = Karelian Scientific Journal*. Vol. 10, no. 2 (35), pp. 12-14, doi: 10.26140/knz4-2021-1002-0003 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Seroshtanova, N.Yu. (2021). Conducting an interdisciplinary hackathon at a humanitarian higher educational institution. *Izvestiya vysshibh uchebnyh zavedenij. Ural'skij region* [News of Higher Educational Institutions. Ural Region]. No. 4, pp. 162-166. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47445976> (accessed 10.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
28. Pe-Than, Ei Pa Pa, Herbsleb, J.D. (2019). Understanding hackathons for science: Collaboration, affordances, and outcomes. *Information in Contemporary Society, 14th International Conference Proceedings of iConference 2019, Washington DC, USA March 31–April 3, 2019*. Cham: Springer Nature. Pp. 27-37, doi: 10.1007/978-3-030-15742-5_3
29. Abduramanov, Z.Sh., Sejdametova, Z.S., Sejdametov, G.S. (2020). Hakaton as an Environment for Industrial Software Applications Development. *Informacionno-komp'yuternye tekhnologii v ekonomike, obrazovanii i social'noj sfere*. [Information and computer technologies in the economy, education and social sphere]. Vol. 29, no. 3, pp. 90-98. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44731083> (accessed 10.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
30. Rys, M. (2021). Invention Development. The Hackathon Method. *Knowledge Management Research & Practice*. P. 1-13, doi: 10.1080/14778238.2021.1911607
31. Fowler, A. (2016) Informal STEM Learning in Game Jams, Hackathons and Game Creation Events. In: *Proceedings of the International Conference on Game Jams, Hackathons, and Game*

- Creation Events – GJH&GC' 16 (San Francisco, USA 13 March 2016)*. New York : ACM. P. 38–41, doi:10.1145/2897167.2897179
32. Gama, K. (2019). Developing Course Projects in a Hack Day: an Experience Report. In: *Proceedings of the 24th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (Aberdeen, UK 17-19 July 2019)*. New York: ACM. P. 388–394, doi: 10.1145/3304221.3319777
 33. Nandi, A., Mandernach, M. (2016). Hackathons as an informal learning platform. In: *Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education (Memphis, USA 2-5 March 2016)*. New York: ACM. P. 346–351, doi: 10.1145/2839509.2844590
 34. Page, F., Sweeney, S., Bruce, F., Baxter, S. (2016). The Use of the Hackathon in Design Education: an Opportunistic Exploration. In: *Proc. of the 18th International Conference on Engineering and Product Design Education (Aalborg, Denmark 8-9 September 2016)*. UK: The Design Society. P. 246–251. Available at: <https://www.designsociety.org/publication/39074/TH E+USE+OF+THE+%E2%80%99CHACKATHON%E2%80%99D+IN+DESIGN+EDUCATIO N%3A+AN+OPPORTUNISTIC+EXPLORATION> (accessed 16.03.2023).
 35. Ageeva, N.S., Velichko, E.V., Terentyeva, O.N. (2020). [Building partnerships of educational organizations on the example of the Krasnoyarsk pedagogical hackathon]. In book: *Filosofiya v sisteme «NTPO»: nauka, tekhnologiya, proizvodstvo, obrazovanie. Sbornik materialov II Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Proc. of the II All-Russian Scientific Conference with International Participation] (Kazan, 20 November 2020). Kazan: Kazan National Research Technological University. P. 165–166. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44416436> (accessed 16.03.2023) (In Russ.).
 36. Fokina, O.G., Gordina, V.V. (2020). Innovative Educational Technologies in the System of Interaction “Education-Business”. In: *Integraciya vysshego obrazovaniya i korporativnogo sektora v novoj social'noj srede. Sbornik materialov mezhdunarodnoj konferencii po disseminacii proekta «Enhancement of higher education and corporate sectors integration in accordance with new social environment – ENINEDU» = Collection of Materials of the International Conference on Project Dissemination “Enhancement of higher education and corporate sectors integration in accordance with new social environment – ENINEDU” March 24-25, 2020, Orel State University, Orel, Russia*. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev. P. 313–320, doi: 10.33979/978-5-9708-0824-5-2020-1-0-313-320 (In Russ., abstract in Eng.).
 37. Zhigalova, G.G., Nesterenko, A.V., Medveditskova, L.V., Ryasov, A.A. (2020). The Use of Teaching Techniques: the Hackathon and Operational Meeting in the Implementation of Active and Interactive Methods of Conducting Practical Classes on the Discipline of “Criminalistics” in Training of Police Officers. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*. Vol. 80, no. 1, pp. 135–137, doi: 10.24411/1991-5497-2020-00055 (In Russ., abstract in Eng.).
 38. Calco M., Veeck A. (2015). The Markathon: Adapting the Hackathon Model for an Introductory Marketing Class Project. *Marketing Education Review*. Vol. 25, no. 1, pp. 33–38, doi: 10.1080/10528008.2015.999600
 39. de Toledo Piza, F.M., Celi, L.A., Deliberato, R.O., Bulgarelli, L., de Carvalho, F.R.T., Rabello Filho R., Kesselheim J.C. (2018). Assessing Team Effectiveness and Affective Learning in a Data-thon. *International Journal of Medical Informatics*. Vol. 112, pp. 40–44, doi: 10.1016/j.ijmedinf.2018.01.005
 40. Guerrero, C., Del Mar Leza, M., González, Y., Jaume-I-Capy, A. (2016). Analysis of the Results of a Hackathon in the Context of Service-Learning Involving Students and Professionals. In: *Proc. of the International Symposium on Computers in Education (Salamanka, Spain 13-15 September 2016)*. New York: IEEE. P. 1–6, doi: 10.1109/SIIE.2016.7751857

41. Horton, M.P.A., Jordan, S.S., Weiner, S., Lande, M. (2018). Project-Based Learning among Engineering Students During Short-Form Hackathon Events. In: *Proc. of the 125th ASEE Annual Conference and Exposition Conference (Salt Lake City, USA 23-27 July 2018)*. Washington DC: ASEE. Article no. 23063, doi: 10.18260/1-2-30901
42. Porras, J., Happonen, A., Knutas, A., Khakurel, J., Ikonen, J., Herala, A. (2019). Code Camps and Hackathons in Education – Literature Review and Lessons Learned. In: *Proc. of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences (Honolulu, USA 08 January 2019)*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa. P. 7750-7759, doi: 10.24251/HICSS.2019.933
43. Flus, M., Hurst, A. (2021). Design at hackathons: new opportunities for design research. *Design Science*. Vol. 7, article no. e4, doi: 10.1017/dsj.2021.1
44. Raitskaya, L.K., Tikhonova, E.V. (2019). Reviews as a promising kind of scholarly publication, its types and characteristics. *Nauchnyi Redaktor i Izdatel' = Science Editor and Publisher*. Vol. 4, no. 3-4, pp. 131-139, doi: 10.24069/2542-0267-2019-3-4-131-139 (In Russ., abstract in Eng.).
45. Affia, A.-A.O., Nolte, A., Matulevicius, R. (2022). Integrating Hackathons into an Online Cybersecurity Course. In: *Proceedings of the 44th International Conference on Software Engineering (Pittsburgh, USA 21-29 May 2022)*. New York: ACM. Pp. 134-145, doi: 10.48550/arXiv.2202.06018
46. Kovalev, D.S., Matina, G.O., Belosludtseva, M.L. (2020). [Self-learning Communities as a Mechanism for Implementing Development Strategies: The Experience of the GBOU Academy of Digital Technologies]. *Nepreryynoe obrazovanie v Sankt-Peterburge* [Life-long Learning in St. Petersburg]. Vol. 11, no. 1, pp. 39-48. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43874300> (accessed 16.03.2023) (In Russ.).
47. Kamariotou, M., Kitsios, F. (2022). Hackathons for Driving Service Innovation Strategies: The Evolution of a Digital Platform-Based Ecosystem. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. Vol. 8, no. 3, p. 111, doi: 10.3390/joitmc8030111
48. Gama, K., Zimmerle, C., Rossi, P. (2021). Online Hackathons as an Engaging Tool to Promote Group Work in Emergency Remote Learning. In: *Proc. of the 26th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (Virtual Event Germany 26 June 2021- 1 July 2021)*. New York: ACM. Pp. 345-351, doi: 10.1145/2F3430665.3456312
49. Zhuravleva, O.V. (2021). Hackathon is an Interactive Method of Project-Based Teaching in Forming of Social Activity among Students. *Naukosfera* [Science Sphere]. No. 9-2, pp. 15-19, doi: 10.5281/zenodo.5518523 (In Russ., abstract in Eng.).
50. Balykina A.M. (2020). Research of Motivation and Psychological Conditions of Hackathons. In: *Psihologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya. Sbornik materialov Vserossijskogo simpoziuma psihologov s mezhdunarodnym uchastiem* [Proc. of the All-Russian Symposium of Psychologists with international participation] (Ryazan, 09–10 April 2020). Ryazan: Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service. Pp. 661-667. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42836351> (accessed 16.03.2023) (In Russ.).
51. Selevko, G.K. (2005). [*Encyclopedia of Educational Technologies*]. In 2 vol. Vol. 1. Moscow: Narodnoe obrazovanie. 556 p. (In Russ.).
52. Gama, K., Gonçalves, B.A., Alessio, P. (2018). Hackathons in the Formal Learning Process. In: *Proc. of the 23rd Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (Larnaca, Cyprus 2-4 July 2018)*. New York: ACM. Pp. 248-253, doi: 10.1145/3197091.3197138
53. Kienzler, H., Fontanesi, C. (2017). Learning Through Inquiry: A Global Health Hackathon. *Teaching in Higher Education*. Vol. 22, no. 2, pp. 129-142, doi: 10.1080/13562517.2016.1221805
54. Steglich, C., Salerno, L., Fernandes, T., Marczak, S., Dutra, A., Bacelo, A.P., Trindade, C. (2020). Hackathons as a Pedagogical Strategy to Engage Students to Learn and to Adopt Software En-

- gineering Practices. In: *Proc. of SBES' 20: 34th Brazilian Symposium on Software Engineering (Natal, Brazil 21-23 October 2020)*. New York: ACM. Pp. 670-679, doi:10.1145/3422392.3422479
55. Happonen, A., Minashkina, D. (2018). Ideas and Experiences From University-Industry Collaboration: Hackathons, Code Camps And Citizen Participation. *LUT Scientific And Expertise Publications*. Lappeenranta: University of Technology. Report 86, 24 p., doi: 10.13140/rg.2.2.29690.44480
56. Mtsweni, J., Abdullah, H. (2015). Stimulating and Maintaining Students' Interest in Computer Science Using the Hackathon Model. *The Independent Journal of Teaching and Learning*. Vol. 10, pp. 85-97. Available at: <http://hdl.handle.net/10204/8378> (accessed 10.02.2023).
57. Garcia, M.B. (2022). Hackathons as Extracurricular Activities: Unraveling the Motivational Orientation Behind Student Participation. *Computer Applications in Engineering Education*. Vol. 30, no. 6, pp. 1903-1918, doi: 10.1002/cae.22564
58. Warner, J., Guo, P.J. (2017). Hack.edu: Examining How College Hackathons are Perceived by Student Attendees and non-Attendees. In: *Proc. of the 2017 ACM Conference on International Computing Education Research (Tacoma-Washington, USA 18-20 August 2017)*. Washington: ICER. Pp. 254-262, doi: 10.1145/3105726.3106174
59. Tikhonova, O.V., Azizyan, I.A., Grechushkina, N.V. (2019). The Ways to Improve the Quality of Training in Higher Education Based on the Analysis of Students' Attitudes Towards. *Perspektivy Nauki i Obrazovania = Perspectives of Science and Education*. Vol. 41, no. 5, pp. 98-116, doi: 10.32744/pse.2019.5.8 (In Russ., abstract in Eng.).
60. Happonen, A., Tikka, M., Usmani, U. (2021). A Systematic Review for Organizing Hackathons and Code Camps in Covid-19 Like Times: Literature in Demand to Understand Online Hackathons and Event Result Continuation. In: *Proc. of the 2021 International Conference on Data and Software Engineering (Bandung, Indonesia, 03-04 November 2021)*. Pp. 1-6, doi: 10.1109/ICoDSE53690.2021.9648459

*The paper was submitted 11.02.2023
Accepted for publication 16.03.2023*

Формирование общекультурной компетентности студентов на основе текстоцентрического подхода

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-106-123

Клеменцова Надежда Николаевна – канд. филол. наук, доцент, проф. кафедры иностранных языков, ORCID: 0000-0003-3737-1713, SPIN-code: 9799-4084, Author ID: 722956, nadezhdaklementsova@klgtu.ru

Калининградский государственный технический университет, г. Калининград, Россия

Адрес: 236000, Калининград, Советский пр-кт, 1

Аннотация. Университетская подготовка современного специалиста предполагает овладение им общекультурной (универсальной) компетентностью, необходимой для осуществления эффективного общения и саморазвития в течение всей жизни. Целью данной статьи является определение возможности текстоцентрического подхода к разработке и использованию технологии формирования общекультурной компетентности обучающегося в неязыковом вузе.

Авторская концепция, обосновывающая разработанную технологию, базируется на идее использования развивающего потенциала текстовой деятельности, доминирующей на языковых занятиях в неязыковом вузе. Установленная корреляция текстовых умений, указывающих на ряд принципиальных для самореализации обучающегося видов деятельности, с компонентами общекультурной компетентности свидетельствует о возможности использования текстовой деятельности в формировании общекультурной компетентности при определении её структурных компонентов и обосновании покомпонентной оценки с целью выявления уровня сформированности.

Опытно-экспериментальная проверка технологии проводилась с участием 460 студентов Калининградского государственного технического университета и предполагала использование алгоритма технологии, учитывающего логику развёртывания текстовой деятельности на занятиях по иностранному языку, и разработанного учебно-методического обеспечения технологии.

Диагностика сформированности компетентности проводилась с использованием авторской методики экспресс- и развёрнутой диагностики. В результате опытно-экспериментальной работы определён уровень сформированности общекультурной компетентности студентов при поступлении в вуз (условно базовый); установлены наименее сформированные компоненты общекультурной компетентности (профессиональный, социальный и коммуникативный); определены и созданы педагогические условия для эффективной реализации технологии. Проведённая развёрнутая диагностика общекультурной компетентности выявила значительную покомпонентную и поуровневую динамику в её формировании у студентов экспериментальных групп по сравнению с результатами контрольных групп.

Наибольшая разница между показателями сформированности компонентов компетентности касалась социального (42%) и информационного (34%) компонентов. По окончании курса 70,7% студентов экспериментальных групп находились на продуктивном уровне сформированности общекультурной компетентности.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность технологии формирования общекультурной компетентности на основе текстоцентрического подхода, определив условия её использования в неязыковом вузе.

Ключевые слова: общекультурная компетентность, компоненты общекультурной компетентности, текстоцентрический подход, текстовая деятельность, текстовые умения

Для цитирования. Клементцова Н.Н. Формирование общекультурной компетентности студентов на основе текстоцентрического подхода // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 106–123. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-106-123

Formation of Students' Intercultural Competency on the Basis of the Textocentric Approach

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-106-123

Nadezhda N. Klementsova – Cand.Sci. (Philology), Prof. at the Department of Foreign Languages, ORCID: 0000-0003-3737-1713, SPIN-code: 9799-4084, Author ID: 722956, naezhdaklementsova@klgtu.ru

Kaliningrad State Technical University, Kaliningrad, Russia

Address: 1, Sovetsky ave., Kaliningrad, 236000, Russia

Abstract. The task of training a highly cultured person within the framework of university education involves mastering the intercultural (universal) competency necessary for efficient communication and self-development throughout life. The article aims at finding out the possibilities of the textocentric approach in the development and use of the technology for forming the intercultural competency of a non-linguistic university student.

The concept substantiating the suggested technology is based on the idea of using the developing potential of the textual activity, the latter dominating language classes in a non-linguistic university. The established correlation of textual skills, indicating a number of activities fundamental for self-realization of the students, with the components of their intercultural competency indicates the possibility of using textual activity in forming intercultural competency, determining its structural components and substantiating a component-by-component assessment in order to identify the level of its formation.

The experimental testing embracing 460 students of Kaliningrad State Technical University involved the use of the technology algorithm providing for logically structured textual activity in foreign language classes, as well as training and methodological support of the technology provided by the university.

Diagnostics of the competency formation level was carried out using the author's method of express and detailed diagnostics. As a result of experimental work, the formation level of intercultural competency of students upon entering the university was defined as conditionally basic; social and communicative components of the intercultural competency were specified as the least developed ones; the pedagogical conditions for the efficient implementation of the technology

were determined and created. The detailed diagnostics revealed significant dynamics in the level and component development of the intercultural competency of the students in the experimental groups compared with the results of the groups conventionally considered as the control ones. The greatest difference among the indicators of the formation of the competency components concerned the social (42%) and informational (34%) components. At the end of the language course 70.7% of the students of the experimental groups were at a productive level of intercultural competency development.

Experimental work confirmed the efficiency of the technology for the formation of intercultural competency based on the textocentric approach and determined the conditions for its use in a non-linguistic university.

Keywords: intercultural competency, intercultural competency components, textocentric approach, textual activity, textual skills

Cite as: Klementsova, N.N. (2023). Formation of Students' Intercultural Competency on the Basis of the Textocentric Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 106-123, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-106-123 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Реформа высшего профессионального образования, происходящая в последнее десятилетие в России, озаглавлена «перенастройкой» образовательного процесса на результаты образования, представляемые в виде осваиваемых студентами компетенций. И если дискуссии по поводу существа и количества последних возобновляются каждый раз при появлении обновлённых версий федеральных государственных образовательных стандартов, то обязательное наличие сформированной общекультурной компетентности у выпускника вуза не подвергается сомнению.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО), отражающим государственные приоритеты и направленным на выполнение социального заказа общества, требования к выпускнику системы высшего профессионального образования не ограничиваются приобретением набора профессиональных компетенций, необходимых для выполнения его профессиональной деятельности. Не менее значимыми для успешного осуществления последней является общая культура и образованность выпускника, лежащие в основе его способности к эффективному общению на родном и иностранном

языках, а также к саморазвитию в течение всей жизни [1–3].

Подготовка высококультурного современного специалиста становится приоритетной задачей для системы высшего профессионального образования в результате усиления его культурообразующей функции в связи с переходом от знаниецентристской парадигмы образования к культуросообразной, т. е. культуроформирующей и культуроразвивающей [4]. В рамках данной парадигмы выполнение образованием функции «культурного воспроизводства человека» (С.А. Рубинштейн) представляется естественным результатом взаимной интеграции культуры и образования, с неизбежностью приводящей к формированию общекультурной компетентности студента.

Отметим, что данное обстоятельство позволяет нам, дифференцируя понятия компетенции и компетентности в плоскости «потенциальное – актуальное», придерживаться определения «общекультурная», несмотря на существование целого ряда определений самой актуализируемой в процессе образования компетенции: базовая, общая, универсальная, ключевая. В этой связи необходимо обратить внимание на то, что для обозначения свойства личности обучающегося, свидетельствующего о постижении им

окружающего мира культуры, во ФГОС ВО 3++, в отличие от ФГОС ВПО 3 и ФГОС ВО 3+, используется название «универсальная компетенция».

Тем не менее, данное изменение, рассматриваемое как попытка конкретизировать исходное понятие общекультурной компетентности, равно как и введение группы общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО 3+, а также дополнительных категорий универсальных компетенций ФГОС ВО 3++, лишь усугубила ситуацию с критикой недочётов стандартов 3-го поколения со стороны научно-педагогического сообщества (см., например, работы [5; 6]).

Так, выделение категорий универсальных компетенций может рассматриваться как расширение содержания последних, увеличение их ёмкости, что лишь подчёркивает условность вводимых категориальных границ (ср., например, единый коммуникативный характер категорий «командная работа» – «коммуникация» – «межкультурное взаимодействие» и соответствующие им универсальные компетенции УК-3, УК-4 и УК-5). Данное положение свидетельствует не только о взаимообусловленности формирования выделяемых компетенций, но и о комплексности процесса общекультурного становления будущего специалиста, реализуемого с помощью ряда дисциплин – прежде всего, гуманитарных (ср., напр., коммуникативную компетенцию УК-4, единую для дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Иностранный язык»: «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и на иностранном языке»).

Подобные обстоятельства, как и изменяющиеся названия компетенций общекультурного порядка, не могут изменить смысл общекультурной составляющей высшего образования или уменьшить значение общекультурного развития в полноценной самоактуализации личности обучающегося – завтрашнего выпускника. По-прежнему актуальными остаются вопросы, касающие-

ся эффективности «культурного воспроизводства», т. е. наличия педагогических технологий формирования общекультурной компетентности, зависящей, в свою очередь, от избираемого подхода к осуществлению данного процесса [7].

Целью статьи является определение возможностей текстоцентрического подхода к разработке и использованию технологии формирования общекультурной компетентности студентов неязыкового вуза. Специфику данного процесса автор связывает, прежде всего, с ограниченным числом учебных часов, отводимых на занятия по иностранному языку в неязыковых вузах (о роли языковых дисциплин в формировании общекультурной компетентности см. работы [8; 9]), а практическую реализацию – с наличием методико-технологического обеспечения данного педагогического процесса – самой технологии формирования общекультурной компетентности.

В этой связи надо отметить значение формирования коммуникативной компетенции (УК-4 в ФГОС ВО 3++), являющейся целевой для дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Обращение к рабочим программам по иностранному языку, используемым в неязыковых вузах, свидетельствует о том, что курс иностранного языка призван повышать не только коммуникативную, но и общую культуру обучающихся, формировать их информационную и профессиональную культуру, развивать когнитивные и исследовательские умения, способность к самообразованию, готовность к взаимодействию в поликультурном мире. Несмотря на то, что большинство указанных в рабочих программах умений имеют прямое или косвенное отношение к развитию коммуникативной самодостаточности обучающихся, очевидно, что за понятием общекультурной компетентности, формируемой в курсе обучения иностранному языку в неязыковом вузе, стоит развитие не одной – коммуникативной, а целого ряда компетенций общекультурного характера (ср. приводимое

большинством рабочих программ определены цели преподавания иностранного языка как формирования «межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции»).

Вопрос о возможности использования текстоцентрического подхода к формированию общекультурной компетентности ставится на повестку дня в связи с признанием статуса текста как универсальной дидактической единицы, а текстовой деятельности – как основной учебной деятельности, доминирующей на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах (ср.: [10–16]). При этом основанием для позитивного ответа на вопрос о целесообразности использования текстоцентрического подхода к формированию общекультурной компетентности будут служить данные, полученные эмпирическим путём, в результате опытно-экспериментальной работы с использованием разработанной педагогической технологии.

Методология исследования

Разработанная технология формирования общекультурной компетентности на основе текстоцентрического подхода подтверждает технологичность своего статуса рядом характеризующих её признаков. Речь идёт, прежде всего, о её концептуальности, воспроизводимости, системности и управляемости.

Обосновывающая технологию концепция формирования общекультурной компетентности базируется на идее использования развивающего потенциала текстовой деятельности на языковых занятиях. Текстовая деятельность, как было продемонстрировано в предыдущих публикациях автора, представляет собой многоцелевую структуру, имеющую отношение к целому ряду видов деятельности, значимых для самореализации обучающегося: языковой, речевой, коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной. Данное обстоятельство свидетельствует о многоаспектности культуры, присваиваемой

обучающимся в процессе его текстовой деятельности: культуры языка, культуры речи, культуры мышления, культуры социального взаимодействия и т. д. (см. подробнее: [7; 17]).

Подчеркнём, что выделение данных видов культуры позволяет говорить о возможности формирования (1) определённых разновидностей (компонентов) общекультурной компетентности на основе реализующих её видов деятельности (культура языка / культура языковой деятельности / языковая компетентность; культура речи / культура речевой деятельности / речевая компетентность и т. д.); (2) общекультурной компетентности в процессе текстовой деятельности (с учётом установленной корреляции текстовых умений, обнаруживающих присутствие соответствующих видов деятельности, с компонентами общекультурной компетентности).

Учёт вышеизложенного позволяет, в свою очередь, дополнить педагогическое понятие общекультурной компетентности, как интегративного личностного образования, принципиального для успешного осуществления профессиональной, социальной и (меж)культурной деятельности (ср. [8; 18–20]), представлением о её обусловленности степенью присвоения различных видов культуры и определяющих их видов деятельности, достигаемой в процессе текстовой деятельности обучающегося. Это же обстоятельство используется в следующих случаях:

а) при выявлении структурно-содержательных характеристик (компонентов) общекультурной компетентности – языкового, речевого, коммуникативного, когнитивного, информационного, социокультурного, профессионального;

б) при обосновании покомпонентной оценки общекультурной компетентности при выявлении уровня её сформированности;

в) при подтверждении управляемости процесса формирования общекультурной компетентности за счёт возможности управления текстовой деятельностью.

Помимо управляемости, предполагающей возможность планирования учебного процесса и поэтапную диагностику формируемой общекультурной компетентности с целью корректировки образовательного результата, концептуальность разработанной технологии даёт основание говорить о её воспроизводимости, т. е. о возможности использования разными преподавателями в процессе языкового обучения, и системности, т. е. о существовании логики процесса и взаимосвязанности его частей (критерии технологичности см. [21]).

Методологические основания концепции, обосновывающей разработанную технологию формирования общекультурной компетентности, определяются сочетанием текстоцентрического подхода с компетентностным подходом, предполагаемым деятельностной парадигмой исследования и представленностью объекта исследования в компетентностном формате. В качестве дидактических принципов организации процесса формирования общекультурной компетентности выступают, прежде всего, принципы сознательности, активности, доступности и систематичности обучения.

Материалы и методы

При разработке методологических оснований исследования был использован теоретико-методологический анализ (при установлении степени разработанности проблемы формирования общекультурной компетентности студентов неязыковых вузов), дискурсивная рефлексия (при выстраивании теоретических положений исследования с опорой на логические рассуждения и собственный педагогический опыт) и педагогическая экстраполяция (при проецировании положений текстоцентризма, заимствованных из области гуманитарного знания, на педагогическую проблему формирования общекультурной компетентности).

Сбор информации о результативности применения технологии формирования общекультурной компетентности на основе текстоцентрического подхода потребовал

проведения опытно-экспериментальной работы. На данном этапе исследования также применялись эмпирические методы: наблюдения (наблюдение), праксиметрические (анализ продуктов учебной деятельности студентов – сочинений, презентаций, выступлений и пр.). При диагностировании и оценивании уровня сформированности общекультурной компетентности использовались авторские методы её экспресс-оценивания и развёрнутой диагностики (см. их подробное описание в публикации [22]).

Опытно-экспериментальная проверка эффективности разработанной технологии формирования общекультурной компетентности предполагала внесение преднамеренных изменений в педагогический процесс, направленный на получение образовательного эффекта, с его последующей проверкой [23]. Основные из данных изменений касались использования алгоритма технологии, выстраивающего отношения между субъектами образовательного процесса в соответствии с логикой развёртывания текстовой деятельности на занятиях по иностранному языку, и учебно-методического обеспечения технологии, разработанного на кафедре иностранных языков Калининградского технического университета, выступающего в течение 6 лет опытно-экспериментальной базой проводимого исследования.

Поясним, что в основе взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании разработанной технологии лежит её содержательный ресурс, представленный специально отобранными текстами и разработанными к ним заданиями. Именно данный ресурс выступает «средством инициирования обучающихся на выполнение необходимых этапов деятельности» (В.В. Юдин), в данном случае – текстовой, что сопровождается формированием текстовых умений, соответствующих компонентам общекультурной компетентности. Принципиальным при этом представляется использование в учебном процессе текстов, обладающих выразительным культурообразующим потенци-

алом, т. е. стимулирующих коммуникативно-познавательную мотивацию, создающих социально-коммуникативные и профессионально-значимые ситуации.

Автором установлено, что все разновидности аутентичных текстов, используемых в процессе иноязычной подготовки в неязыковом вузе (для исследования выделено 12 таких разновидностей), могут быть использованы для формирования текстовых умений, соответствующих, как минимум, пяти компонентам общекультурной компетентности: языковому, речевому, когнитивному, информационному и профессиональному. Возможность формирования социокультурного компонента общекультурной компетентности реализуется при использовании текстов официально-делового стиля, информационно-публицистических и лингвострановедческих текстов. Использование аудио-/аудиовизуальных текстов, гипертекстов, а также прагматических и прецедентных текстов способствует расширению компонентного состава формируемой общекультурной компетентности за счёт «наращивания» коммуникативного и социокультурного компонентов.

Текстовые задания, как важнейшая часть содержательного ресурса технологии формирования общекультурной компетентности, разрабатывались не только с учётом развития текстовых умений, реализующих последовательность этапов текстовой деятельности, но и с установкой на повышение качества её осуществления, т. е. на формирование культуры текстовой деятельности. Последнее достигалось за счёт разработки заданий, направленных на осознанное и оценочное отношение обучающихся к текстовой деятельности, что, в свою очередь, стало возможным благодаря акцентированию компонента самостоятельного целеполагания¹ и оценочности на каждом этапе

¹ См. компоненты целеполагания, выделенные Л.Ю. Ерохиной: Ерохина Л.Ю. Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2011. 24 с.

текстовой деятельности (*Табл. 1*). В результате круг разновидностей культуры, осваиваемой обучающимися в процессе текстовой деятельности, расширяется за счёт культуры самооценки, культуры самоуправления и, в конечном счёте, культуры самообразования, что принципиально для будущей профессиональной деятельности обучающихся.

В процессе опытно-экспериментальной работы с использованием технологии формирования общекультурной компетентности участвовало 460 студентов семи направлений подготовки пяти наборов бакалавриата университета с 2015 по 2021 гг. Эффективность технологии определялась, во-первых, путём выявления динамики формирования общекультурной компетентности при применении разработанной технологии в экспериментальных группах обучающихся и, во-вторых, путём сравнения данной динамики с динамикой формирования общекультурной компетентности, демонстрируемой условно-контрольными группами (параллельными группами одного потока одной и той же специальности, обучающимися в традиционном формате). Это позволило осуществить опытно-экспериментальную проверку разработанной технологии в три этапа.

1. На констатирующем этапе определялся средний уровень сформированности общекультурной компетентности обучающихся при их поступлении в вуз и выявлялись возможные «болевые точки» предстоящего процесса формирования общекультурной компетентности, представленные невыявленными или «западающими» общекультурными умениями.

2. На формирующем этапе проводилась комплексная проверка разработанной технологии, а именно: выявление и создание педагогических условий для её эффективной реализации; установление наиболее оптимальных методов, средств и форм обучения для её использования в учебном процессе; доработка учебно-методического обеспечения исследуемого педагогического про-

Таблица 1

Система текстовых заданий, используемая технологией формирования общекультурной компетентности

Table 1

System of text assignments used by the intercultural competency formation technology

Этапы текстовой деятельности	Примеры текстовых заданий	Преимущественно формируемые компоненты общекультурной компетентности
Предтекстовая	• <i>Условно-рецептивные задания на прогнозирование содержания текста:</i> – прочтите заглавие (изучите схему, таблицу) и скажите, о чём будет идти речь в данном тексте; – прочтите последний абзац текста (вывод) и предположите, какое содержание может ему предшествовать. • <i>Продуктивные задания, развивающие навыки самостоятельного целеполагания:</i> – определите, выражает ли заголовок основную мысль текста; – предположите, какая проблема может обсуждаться в тексте с таким названием; – какой результат вы ожидаете от чтения данного текста?	языковой, когнитивный
Первичная текстовая	• <i>Рецептивные задания на понимание текста при различных видах чтения:</i> – найдите соответствие между абзацами и обсуждаемыми в тексте вопросами; – найдите в тексте предложения, выражающие основные положения текста. • <i>Рецептивно-репродуктивные задания на целекоррекцию:</i> – находите ли вы в тексте ожидаемую вами информацию? – вы сможете использовать данную информацию для подтверждения вашей точки зрения на...? – автор действительно обсуждает предполагаемую вами проблему?	языковой, речевой, когнитивный, информационный
Вторичная текстовая	• <i>Рецептивно-репродуктивные задания, направленные на расширенную интерпретацию текста, его анализ и оценку:</i> – расположите абзацы текста в логической последовательности; – дополните отрывок текста полученной ранее информацией. • <i>Репродуктивно-продуктивные задания на коррективку понимания текста и целереализацию:</i> – выявите противоречивость содержащейся в тексте информации на основе имеющегося у вас знания о... – сделайте вывод о... на основе прочитанного текста; – найдите в тексте доказательства правильности своей точки зрения.	языковой, речевой, коммуникативный, когнитивный, информационный, социокультурный
Послетекстовая	• <i>Продуктивные задания, направленные на развитие умений решать проблемные/творческие/профессиональные задачи в рамках новой текстовой деятельности:</i> – какова ваша гипотеза по поводу возможного продолжения текста? – предложите своё, творческое решение обсуждаемой в тексте проблемы; – выскажите мнение о прочитанном, сообщите известные вам дополнительные сведения; – объясните, почему вы соглашаетесь / не можете согласиться с выводом автора; – сравните описанный в тексте прибор с его рекламой, выявите несоответствие.	языковой, речевой, коммуникативный, когнитивный, информационный, социокультурный, профессиональный

цесса; разработка содержательного ресурса технологии; проведение текущего мониторинга процесса формирования общекультурной компетентности.

3. На контрольно-аналитическом этапе проводилась развёрнутая диагностика общекультурной компетентности по окончании обучения в экспериментальных группах и её сравнение с данными диагностики на начальном этапе обучения с целью выявления покомпонентной и поуровневой динамики формирования общекультурной компетентности при применении технологии на основе текстоцентрического подхода; осуществлялось сравнение полученных данных с данными развёрнутой диагностики общекультурной компетентности, полученными на заключительном этапе обучения в условно-контрольных группах; все данные проверялись на уровень статистической значимости.

Результаты исследования и их обсуждение

Диагностика сформированности общекультурной компетентности студентов, поступивших на 1-й курс бакалавриата, проводилась, прежде всего, с использованием процедуры её экспресс-оценивания. При этом в качестве критерия сформированности общекультурной компетентности выступает каждый из выделяемых автором её компонентов (языковой, речевой, коммуникативный, когнитивный, информационный, социокультурный и профессиональный), а в качестве показателя сформированности компонентов рассматривается набор реализующих их текстовых умений.

Облегчению процедуры диагностирования и оценивания способствует сокращение числа текстовых умений за счёт группировки вокруг дескрипторов: «прогнозирование содержания текста и его понимание» – для этапов предтекстовой и первичной текстовой деятельности, «интерпретация текста» – для этапа вторичной текстовой деятельности, «творческое использование текстовых умений» – для этапа послетекстовой

деятельности. При этом, наличие у студентов умений, реализующих их предтекстовую и первичную текстовую деятельность, расценивается как свидетельство сформированности общекультурной компетентности на базовом уровне (оценивается в 3 балла). Наличие текстовых умений, поддерживающих, кроме того, вторичную текстовую деятельность – как указание на продуктивный уровень сформированности общекультурной компетентности (оценивается в 4 балла), а демонстрация студентами умений, позволяющих им осуществлять послетекстовую деятельность, свидетельствует о сформированности их общекультурной компетентности на творческом уровне и оценивается в 5 баллов (см. подробнее [22]).

Результаты проводимой ежегодно диагностики общекультурной компетентности на начальном этапе обучения в вузе свидетельствуют лишь о базовом (чаще условно базовом) уровне её сформированности у обучающихся. Данная оценка относится и к среднему уровню сформированности каждого из компонентов диагностируемой общекультурной компетентности. При этом более высокую оценку получает её языковой компонент, а наименьшую – в типичном случае – профессиональный.

На *рисунке 1* приведены сравнительные результаты экспресс-диагностики исходного уровня общекультурной компетентности студентов трёх факультетов (биоресурсов и природопользования, судостроения и энергетики, и экономического / ИНОТЭКУ – Института отраслевой экономики и управления КГТУ). Большинство средних значений компонентов общекультурной компетентности, диагностируемых у первокурсников, находятся ниже уровня, соответствующего второму из четырёх выделяемых автором этапов текстовой деятельности – первичной текстовой деятельности. Данное положение указывает на условную диагностируемость общекультурной компетентности у студентов факультета биоресурсов и природопользования и ИНОТЭКУ, находящихся на

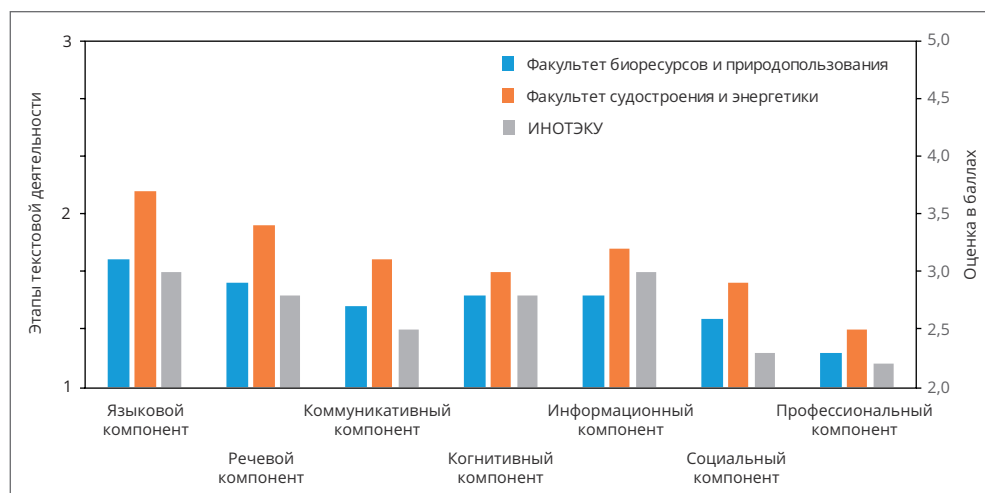


Рис. 1. Результаты экспресс-диагностики начального уровня общекультурной компетентности студентов-первокурсников трёх факультетов (сентябрь 2019 г.)

Fig. 1. The results of express diagnostics of the initial level of intercultural competency of first-year students of three faculties (September 2019)

начальном этапе обучения. В третьем случае уровень общекультурной компетентности определяется как базовый, при том, что значения её диагностируемых компонентов находятся в диапазоне 2,5–3,7.

Развёрнутая диагностика позволяет не только определить средний уровень общекультурной компетентности студентов, но и выявить состав умений, представляющих её покомпонентно, что важно для установления динамики развития общекультурной компетентности. Это становится возможным в результате сравнения диагностируемых у обучающихся текстовых умений с разработанным автором контрольным списком умений, соотносимых с компонентами общекультурной компетентности.

Было выяснено, что предтекстовая и первичная текстовая деятельность обучающихся упомянутых выше факультетов (набор 2019 г.) на начальном этапе обучения обеспечивался 71% (17 из 24) текстовых умений. Были также установлены умения первокурсников, «не проявившиеся» на данных этапах текстовой деятельности. Например, «умение находить в тексте социокультурную информацию, требующую дополнительного

осмысления», соотносимое с социокультурным компонентом общекультурной компетентности, или «умение понять на слух основное содержание текста в сфере деловой, профессиональной коммуникации, опираясь на профессиональные знания», соотносимое с профессиональным компонентом. О «недостаточности» текстовой деятельности первокурсников свидетельствовал также факт выявления умений, поддерживающих их вторичную текстовую и послетекстовую деятельность, только в 4% случаев.

Таким образом, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы удалось не только убедиться в актуальности проводимого исследования, на которую указывал низкий уровень общекультурной компетентности, выявленный у первокурсников, но и установить наименее сформированные компоненты данной компетентности. К ним, как выяснилось в результате многократной диагностики, проводимой на начальном этапе обучения студентов семи направлений подготовки в течение четырёх лет, относятся профессиональный, социальный и коммуникативный компоненты. Данный факт, равно как и установленное фактическое отсутствие

репродуктивно-продуктивных и продуктивных текстовых умений в диагностической картине общекультурной компетентности на начальном этапе обучения, задали вектор формирования данной компетентности в течение последующих двух лет обучения иностранному языку в вузе.

Необходимо отметить также, что в результате проведения анкетирования студентов с целью выяснения их ожиданий от курса обучения иностранному языку было установлено, что подавляющее большинство первокурсников осознанно относятся к своим недоработкам в области общекультурных умений² и надеются, что прохождение курса будет способствовать повышению их общекультурного уровня за счёт развития, прежде всего, культуры речи и культуры общения.

Результаты, полученные на констатирующем этапе исследования, были учтены при проведении второго, формирующего, этапа опытно-экспериментальной работы. На этом этапе осуществлялись апробирование и доработка учебно-методического обеспечения технологии формирования общекультурной компетентности, представленного рядом учебных и учебно-методических пособий, а также лабораторных работ, выполненных в русле текстоцентрического подхода с использованием системы заданий, направленных на формирование общекультурных умений на основе аутентичных текстовых, аудио- и видеоматериалов страноведческой и профессионально-ориентированной направленности. Задаче интенсификации текстовой деятельности служили содержательные ресурсы технологии, представленные аутентичными текстами и текстовыми заданиями, рассчитанными на выполнение в течение 10–15 минут (экспресс-обучение выполнению заданий) и используемыми как

своеобразный текстовый тренажёр на любом этапе занятия.

Кроме того, учитывая результаты анкетирования и осознанное отношение студентов к учебной ситуации, авторы посчитали возможным разработать и внедрить в учебный процесс мини-лекцию о построении текстов разных жанров и опубликованные ими методические указания, знакомящие с алгоритмом понимания данных текстов при использовании разных видов чтения.

Результативность использования разработанного учебно-методического обеспечения, установленная в процессе комплексного текущего мониторинга, позволила рассматривать наличие данного обеспечения в качестве одного из условий успешной реализации технологии формирования общекультурной компетентности на основе текстоцентрического подхода. Надо отметить, что на данном этапе работы были выявлены дополнительные возможности разработанной технологии при использовании интернет-ресурсов. Они не только предоставили широкий доступ к аутентичному текстовому материалу, в том числе в аудио- и видео-формате, но и позволили создать электронную образовательную среду, благоприятную для развития самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Текстоцентрический подход оказался совместимым и с дистанционной формой организации обучения с помощью электронной информационно-образовательной среды вуза. Проведённая опытно-экспериментальная работа позволила убедиться в том, что предоставляемый электронной информационно-образовательной средой (ЭИОС) доступ к информационным справочным системам способствует развитию первичной текстовой деятельности обучающихся, а функция осуществления виртуального общения друг с другом полезна для развития их вторичной текстовой деятельности и для построения познавательных стратегий самообучения, что важно для формирования общекультурной компетентности [24].

² Ср.: conscious incompetence: Adams, L. (2011). Learning a new skill is easier said than done. Gordon Training International. Available at: <https://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/> (accessed 28.05.2020).

В целом, решение задач формирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволило определить и создать педагогические условия для эффективной реализации разработанной педагогической технологии. К ним авторы относят: а) разработку средств поддержания осознанного отношения студентов к процессу формирования общекультурной компетентности, осуществляемой в русле целенаправленности учебной деятельности в целом; б) полноценное участие обучающихся в текстовой деятельности (возможное в результате регулярного предъявления текстового материала и разработанных текстовых заданий), способствующее сбалансированному присвоению видов культур, обуславливающих процесс формирования общекультурной компетентности; в) использование методов и форм учебной деятельности, способных интенсифицировать текстовую деятельность и, как следствие, сам процесс формирования общекультурной компетентности; г) наличие учебно-методического обеспечения разработанного подхода; д) широкое вовлечение обучающихся в самостоятельную текстовую деятельность, принципиальную для их самообразования в будущем.

Главной задачей контрольно-аналитического этапа исследования было проведение развёрнутой диагностики общекультурной компетентности студентов на заключительном этапе языкового обучения с целью установления динамики формирования данной компетентности при использовании текстоцентрического подхода. Сравнительный анализ данных, полученных при проведении экспресс-диагностики общекультурной компетентности студентов экспериментальных групп на начальном и заключительном этапах обучения, позволил установить, что при использовании текстоцентрического подхода развитие общекультурной компетентности за двухлетний курс обучения достигается прежде всего за счёт наращивания текстовых умений на уровне вторичной текстовой и послетекстовой деятельности.

Анализ показал, что обеспеченность данных групп умений составляет в среднем 58–64% от оцениваемых умений (в зависимости от направлений подготовки), что позволяет сделать вывод о достижении продуктивного уровня сформированности общекультурной компетентности студентов на заключительном этапе обучения иностранному языку. Кроме того, диагностическая картина общекультурной компетентности подтвердила «наработанность» полного состава текстовых умений, поддерживающих предтекстовую и первичную текстовую деятельность.

Развёрнутая диагностика общекультурной компетентности позволила также установить покомпонентную динамику в своём развитии. Знаменательным представляется то, что больший коэффициент динамики продемонстрировали компоненты общекультурной компетентности, «не проявляющиеся» или слабо «проявляющиеся» на начальном этапе обучения.

Сравнительный анализ результатов диагностики общекультурной компетентности на начальном и заключительном этапах обучения в одной из экспериментальных групп упомянутых выше направлений подготовки набора 2019 г. – 19 ЭК (специальность «Экономика») – выявил, что наибольший коэффициент динамики имеет профессиональный компонент – 8 (0,8 : 0,1). По результативности за ним следуют компоненты: социальный – 4 (0,8 : 0,2), коммуникативный – 3,5 (0,7 : 0,2) и информационный – 3 (0,9 : 0,3). В связи с этим необходимо отметить, что при развёрнутой диагностике предусмотрена упрощённая процедура подсчёта баллов, при которой количество текстовых умений, представляющих каждый компонент общекультурной компетентности, сокращён до десяти, а максимальная балльная оценка каждого компонента – 1 балл [17] (Рис. 2).

Следует подчеркнуть, что описанная выше диагностическая картина является типичной для студентов экспериментальных групп всех направлений подготовки, а выявленное покомпонентное развитие общекуль-

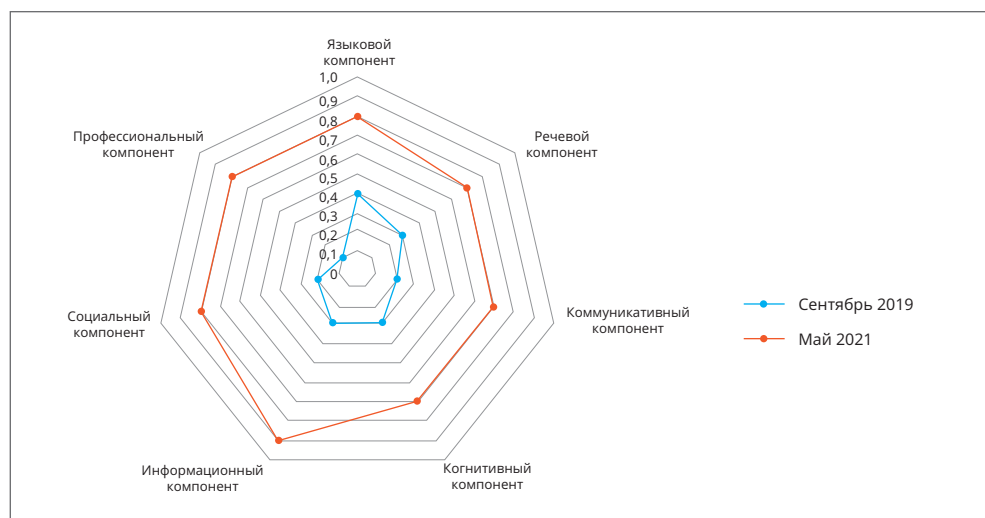


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов развёрнутой диагностики общекультурной компетентности на начальном и заключительном этапах обучения (группа 19 ЭК 1, сентябрь 2019 – май 2021)

Fig. 2. Comparative analysis of the results of detailed diagnostics of intercultural competency at the initial and final stages of language training (group 19 ЭК 1, September 2019 – May 2021)

турной компетентности, при котором наиболее динамичному развитию подвергаются профессиональный, социальный и коммуникативный компоненты общекультурной компетентности, соответствует вектору развития, определённого на констатирующем этапе исследования. Что касается высокого коэффициента динамики информационного компонента, то данный факт может объясняться преобладанием информационной деятельности в общем объёме учебной деятельности, формируемой в неязыковом вузе усилием всех дисциплин.

Для статистически обоснованного представления результатов, полученных путём сравнения среднегрупповых показателей общекультурной компетентности студентов экспериментальных групп одного набора обучения в бакалавриате, был использован *t*-критерий Стьюдента для зависимых данных. В результате было установлено, что изменения, коснувшиеся всех компонентов общекультурной компетентности, находятся на уровне статистической значимости $p \geq 0,05$. При этом коэффициент динамики профессионального компонента общекуль-

турной компетентности, подвергшегося наибольшему изменению, у студентов экспериментальных групп набора 2019 г. он составил 6,2; коэффициент динамики социального компонента – 3,7; коммуникативного – 3,1.

Что касается поуровневой динамики развития общекультурной компетентности в экспериментальных группах, то она определялась с учётом оценивания каждого из её компонентов во время развёрнутой диагностики. При этом, если общекультурная компетентность студентов на начальном этапе обучения находилась на базовом (а в случае профессионального, социального и коммуникативного компонентов – на условно базовом) уровне, то использование разработанной технологии позволило поднять уровень общекультурной компетентности до продуктивного. Достигнутый уровень сформированности профессионального, информационного и языкового компонентов определялся как творческий.

На контрольно-аналитическом этапе исследования была также реализована возможность сравнения результатов формирования общекультурной компетентности,

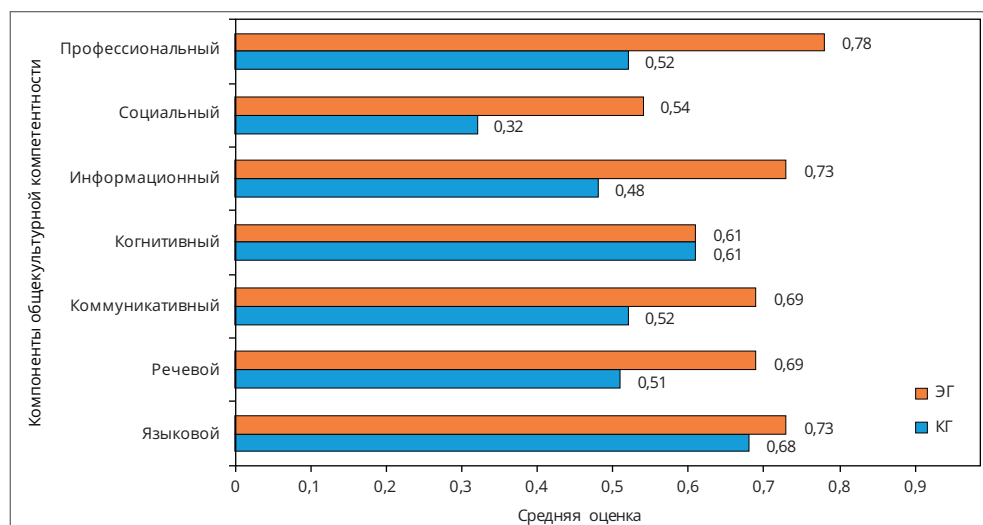


Рис. 3. Достоверность различий показателей сформированности общекультурной компетентности в экспериментальных и контрольных группах после обучения

Fig. 3. Validity of differences in indicators of the intercultural competency formation in experimental and control groups after language training

достигнутых в экспериментальных группах, с результатами, полученными по окончании обучения в контрольных группах (в группах той же специальности одного потока). При этом авторы исходили из наличия однородности среднегрупповых показателей в экспериментальных и контрольных группах на начальном этапе обучения.

Сравнительный анализ данных, полученных на завершающем этапе обучения, с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок, позволил установить значимые различия в показателях сформированности общекультурной компетентности в данных группах – в целом и покомпонентно. В экспериментальных группах данные показатели были значительно выше. Так, в результате анализа, проведённого в мае 2021 г. среди студентов упомянутых выше направлений подготовки, было выявлено, что наибольшая разница в показателях сформированности характеризует следующие компоненты общекультурной компетентности: социальный (68%), информационный (52%), профессиональный (50%) и речевой (35%) (Рис. 3).

Установлено, что сравнительные изменения показателей пяти из семи компонентов общекультурной компетентности характеризует уровень статистической значимости $p \leq 0,05$, что указывает на эффективность использования текстоцентрического подхода в процессе её формирования. Показатель сформированности языкового компонента оказался на достаточно высоком уровне и в экспериментальных, и в контрольных группах (0,73 и 0,68 соответственно). При этом коэффициент динамики данного компонента имеет сравнительно низкое значение (1,8 и 1,7 соответственно), что связано с более высоким начальным уровнем его развития по сравнению с другими компонентами общекультурной компетентности.

Что касается одинаковых показателей уровня сформированности когнитивного компонента в диагностической картине экспериментальных и контрольных групп, то данный факт, по мнению авторов, может быть объяснён приоритетными задачами интеллектуального развития обучающихся, характеризующими весь комплекс учебных дисциплин вуза.

Итоги уровневого анализа общекультурной компетентности, проведённого на контрольно-аналитическом этапе исследования, также указывают на преимущества использования текстоцентрического подхода к её формированию: количество студентов, имеющих продуктивный уровень компетентности, увеличилось в 3,8 раз и составило 70,7%, имеющих творческий уровень – в 8,9 раз (21,3%). При сохранении аналогичной тенденции, результаты, достигнутые в контрольных группах, были скромнее: увеличение в 2,7 (49,6%) и 3,5 раз (8,4%).

Заключение

Опытно-экспериментальная работа позволила убедиться в том, что к значимому результату в формировании общекультурной компетентности обучающихся в неязыковом вузе может привести только использование специально разработанной педагогической технологии. Проведённая опытно-экспериментальная работа подтвердила возможность и результативность использования в данном качестве технологии, разработанной на основе текстоцентрического подхода. В условиях двухгодичного обучения иностранному языку в неязыковом вузе использование данной технологии позволило добиться значительной поуровневой и покомпонентной динамики в формировании общекультурной компетентности обучающихся.

Разработанные методы диагностики сформированности общекультурной компетентности также подтвердили обоснованность своего использования в учебном процессе, поскольку обеспечили возможность определить количественные изменения в процессе развития общекультурной компетентности. Это, в свою очередь, позволяет судить об эффективности использования текстоцентрического подхода к процессу формирования общекультурной компетентности в неязыковом вузе и целесообразности внедрения в процесс языкового образования комплекса разработанных педагогических условий его реализации.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с. URL: Зимняя_Ключевые_компетентности.pdf (lgaki.info) (дата обращения: 11.10.2020).
2. К вопросу об оценивании универсальных компетенций студентов/ И.Н. Медведева, О.И. Мартынюк, С.В. Панькова и др. // Педагогика и просвещение. 2020. № 4. С. 30–36. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.4.34184
3. Панина И.Г. Речевая культура в профессиональном общении = Speech Culture in Professional Communication (October 26, 2016) // SSRN Electronic Journal, 2016. DOI: 10.2139/ssrn.2859371
4. Данилюк А.Я. Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика. 2008. № 10. С. 3–8. EDN: KAXLSH.
5. Логинова О.Б. А ФГОС и ныне там? // Первое сентября. 2014. № 5. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201400510> (дата обращения: 27.02.2023).
6. Мишин И.Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 66–75. EDN: YWRMFL.
7. Klementsova N.N. To the Technology of Forming General Cultural Competency of a Future Engineer // Professional Culture of the Specialist of the Future. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: ed. by N.I. Almazova, A.V. Rubtsova, & D.S. Bylieva. Future Academy, 2019. Vol. 73. P. 78–88. DOI: 10.15405/epsbs.2019.12.10
8. Ежова Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003. 185 с. EDN: NMGFHV.
9. Bukhvalova E. Linguistic Disciplines as a Factor of the General Cultural Competence Formation of the Future Specialists // The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences”. SHS Web of Conferences. 2019. Vol. 69. DOI: 10.1051/shsconf/20196900026

10. *Войтик Н.В.* Актуализация педагогического потенциала учебного текста (на примере обучения иностранным языкам в вузе): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2004. 22 с. EDN: ZMWVIL.
11. *Лопатухина Т.А., Залевская Т.В., Оситова А.В.* Текстцентрический подход в обучении и воспитании студентов высшей школы // Европейский журнал социальных наук. 2015. № 5. С. 180-187. EDN: UMUBLF.
12. *Мелихова А.А.* Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов технического вуза средствами текстовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2016. 22 с. EDN: ZQGCIN.
13. *Мерзликина Н.И.* Учебные тексты как средство формирования критического мышления студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 24 с. EDN: NIZPSF.
14. *Голышикина Л.А.* Текстовая компетенция как ценностная доминанта современного образования: риторический подход // Философия образования. 2011. № 1. С. 129-135. EDN: NDVUUN.
15. *Александров Е.П.* Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2015. № 2. С. 130-136. EDN: VPBDSV.
16. *John Divya.* The Activities Based on a Literary Text for an ESP Classroom // ResearchGate, July 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/334737010_The_activities_based_on_a_literary_text_for_an_ESP_classroom (дата обращения: 11 September 2021).
17. *Клеменцова Н.Н.* Язык – культура – компетентность: монография. Калининград: Изд-во ФГБОУ ВПО «Калининградский государственный технический университет». 2015. 149 с. ISBN: 978-5-94826-412-7.
18. *Демченкова С.А.* Формирование общекультурных компетенций бакалавров технического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2013. 311 с. EDN: ZBPBHL.
19. *Новицкая А.В.* Формирование общекультурной компетентности аспирантов в системе многоуровневого образования: дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2012. 234 с. EDN: QFVFUR.
20. *Троянская С.А.* Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: на примере подготовки будущих педагогов: дисс. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004. 190 с. EDN: NMNUDN.
21. *Левитес Д.Г.* Педагогические технологии: учебник. М.: ИНФРА-М, 2017. 403 с. ISBN: 978-5-16-011928-1. DOI: 10.12737/19993
22. *Клеменцова Н.Н.* Возможности текстцентрического подхода в контроле и оценивании общекультурной компетентности обучающихся // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1. С. 48-56. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-48-56
23. *Бухарова Г.Д.* Опыт-поисковая, опытно-экспериментальная работа и педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях // Научные исследования в образовании. 2012. № 11. EDN: PIMLRB.
24. *Гладилина И.П., Королева Г.М.* Формирование общекультурных компетенций студенческой молодёжи: концептуальные основы: монография. М.: Моск. гор. ун-т управления Правительства Москвы. 2012. 136 с. ISBN 978-5-98279-963-0.

Поступила в редакцию 22.01.2023
Принята к публикации 22.03.2023

References

1. *Zimnyaya I.A. (2004). Klyuchevye kompetentsii kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key Competencies as a Result-Targeted Basis of the Competency-Based Approach in Education]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Training Specialists, 42 p. (In Russ.). Available at: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (accessed 11.10.2020). (In Russ.).
2. *Medvedeva I.N., Martynyuk O.I., Pan'kova S.V., Solovyova I.O. (2020). To the Question of Assessing Universal Competences of Students. Pedagogika i prosveshchenie. [Pedagogy and Education]. No. 4. pp. 30-36, doi: 10.7256/2454-0676.2020.4* (In Russ., abstract in Eng.).
3. *Panina I.G. (2016). Rechevaya kul'tura v professional'nom obshchenii = Speech Culture in Professional Communication. SSRN Electronic Journal. DOI: 10.2139/ssrn.2859371* (In Russ., abstract in Eng.).

4. Danilyuk A.Ya. (2008). [The Principle of Cultural Genesis in Education] // *Pedagogik* [Pedagogy]. No. 10. pp. 3-8. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11922592> (accessed 13.11.2022). (In Russ.).
5. Loginova O.B. (2014). [Is the federal state educational standard still there?]. *Pervoe sentyabrya* [The 1st of September]. 2014. No. 5. Available at: <https://ps.lsept.ru/article.php?ID=201400510> (accessed: 27.09.2019). (In Russ.).
6. Mishin I.N. (2018). Problems of the Formation of Universal and Professional Competences in the FSES HE 3++ and the Ways of their Solution. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 66-75. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32834838_69684274.pdf (accessed 18.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Klementsova, N.N. (2019). To the Technology of Forming General Cultural Competency of a Future Engineer. In: N.I. Almazova, A.V. Rubtsova, & D.S. Bylieva (Eds.), *Professional Culture of the Specialist of the Future. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Vol. 73, pp. 78-88, doi: 10.15405/epsbs.2019.12.10
8. Ezhova T.V. (2003). *Formirovanie obshechekul' turno kompetentnosti studentov v obrazovatel' nom protsesse vuza: diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of Intercultural Competency of Students in the Educational Process of the University: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Orenburg, 185 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15884086> (accessed: 11.11.2018). (In Russ.).
9. Bukhvalova E. (2019). Linguistic Disciplines as a Factor of the General Cultural Competence Formation of the Future Specialists. In: *The International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" / SHS Web of Conferences*. Vol. 69, doi: 10.1051/shsconf/20196900026
10. Voitik, N.V. (2004). *Aktualizatsiya pedagogicheskogo potentsiala uchebnogo teksta (na primere obucheniya inostrannym yazykam v vuze): avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Actualization of the Pedagogical Potential of the Educational Text: on the Example of Foreign Language Teaching in the University: Cand. Sci. Thesis Abstract (Pedagogy)] Tyumen, 22 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11031384> (accessed 14.10.2021). (In Russ.).
11. Lopatukhina, T.A., Zalevskaya T.V., Osipova A.V. (2015). Text-centred Approach in Educating and Upbringing High School Students. *Evropeiskii zhurnal sotsial'nykh nauk = European Journal of Social Sciences*. 2015, no. 5, pp. 180-187. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24346372> (accessed: 14.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Melikhova, A.A. (2016). *Formirovanie informatsionno-kommunikativnoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza sredstvami tekstovoi deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Information and Communication Competency of the Technical University Students by Means of Textual Activity: Cand. Sci. Thesis Abstract (Pedagogy)] Tyumen, 22 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30445304> (accessed 19.11.2021). (In Russ.).
13. Merzlikina, N.I. (2007). *Uchebnye teksty kak sredstvo formirovaniya kriticheskogo mysleniya studentov: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Educational Texts as a Means of Forming Students' Critical Thinking: Cand. Sci. Thesis Abstract (Pedagogy)]. Moscow, 24 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15856371> (accessed 10.11.2021). (In Russ.).
14. Golyshkina, L.A. (2011). The Text Competence as a Value Dominant of the Modern Education: the Rhetorical Approach. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*. 2011. No. 1, pp. 129-135. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15621196_98892800.pdf (accessed 28.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Aleksandrov E.P. (2015). [Educational Text and Textual Activity in the Educational Process]. *Vestnik Taganrogskego instituta upravleniya i ekonomiki* [Bulletin of the Taganrog Institute of

- Management and Economics]. No. 2, pp. 130-136. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25638363_89743935.pdf (accessed 20.02.2022). (In Russ.).
16. John, Divya (2020). The activities Based on a Literary Text for an ESP Classroom. *ResearchGate*, July 2019. Available at: https://www.researchgate.net/publication/334737010_The_activities_based_on_a_literary_text_for_an_ESP_classroom (accessed 11.09. 2021).
 17. Klementsova N.N. (2015). *Yazyk – kul'tura – kompetentnost': monografiya* [Language – Culture – Competence: monograph]. Kaliningrad: Publishing House of FGBOU VPO „Kaliningrad State Technical University”, 149 p. ISBN: 978-5-94826-412-7 (In Russ.).
 18. Demchenkova S.A. (2013). *Formirovanie obshechekul'turnykh kompetentsii bakalavrov tekhnicheskogo vuza* [Formation of Intercultural Competency of Technical University Bachelors: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow, 311 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22339810> (accessed 28.06.2021). (In Russ.).
 19. Novitskaya A.V. (2012). *Formirovanie obshechekul'turnoi kompetentnosti aspirantov v sisteme mnogourovnevnogo obrazovaniya: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of Intercultural Competency of Graduate Students in the System of Multilevel Education: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Stavropol', 234 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19275991> (accessed 14.05.2020). (In Russ.).
 20. Troyanskaya S.L. (2014). *Razvitie obshechekul'turnoi kompetentnosti studentov sredstvami muzeinoi pedagogiki: na primere podgotovki budushchikh pedagogov: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Development of Intercultural Competence of Students by Means of Museum Pedagogy: on the Example of Training Future Teachers: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Izhevsk, 190 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16018370> (accessed 17.09.2019). (In Russ.).
 21. Levites D.G. (2017). *Pedagogical Technologies* [textbook]. Moscow: INFRA-M, 403 p., doi: 10.12737/19993 (In Russ., abstract in Eng.). ISBN: 978-5-16-011928-1.
 22. Klementsova N.N. (2021). Possibilities of the Textocentric Approach in Control and assessment of students' general cultural competency. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 1, pp. 48-56, doi: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-48-56 (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Bukharova G.D. (2012). [Practical Research, Pilot Project Work and Pedagogical Experiment in Dissertation Research]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii* [Scientific Research in Education]. No. 11. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18209524> (accessed 22.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Gladilina I.P., Koroleva G.M. (2012). *Formirovanie obshechekul'turnykh kompetentsii studentcheskoi molodezhi: kontseptual'nye osnovy (monografiya)* [Formation of Intercultural Competency of Student Youth: Conceptual Foundations (monograph)]. Moscow: Moscow City Management University of Moscow Government, 136 p. ISBN: 978-5-98279-963-0.

The paper was submitted 22.01.2023

Accepted for publication 22.03.2023

Особенности смысложизненных ориентаций и защитно-совладающего поведения у иностранных и российских студентов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-124-136

Перченко Елена Леонидовна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, ORCID: 0000-0001-8117-3357, pel.mail@mail.ru

Гудина Татьяна Викторовна – д-р пед. наук, профессор кафедры дефектологического образования, ORCID: 0000-0001-6896-6918, Researcher ID: K-1717-2018, Scopus ID: 57192065319, gtv1968@mail.ru

Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Россия

Адрес: 162600, Вологодская обл., г. Череповец, проспект Луначарского, 5

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления влияния культурно-ценностных ориентаций на поведение российских и иностранных студентов в сложных ситуациях. Опора на смысложизненные ориентиры помогает преобразовывать и совершенствовать собственную линию отражения в непростых социально-кризисных условиях и накапливать багаж культурно-приемлемых решений. Необходимость осознания этой проблемы определила цель исследования – выявление особенностей в проявлении смысложизненных ориентаций и различий в стратегиях защитно-совладающего поведения у российских и иностранных студентов (из республики Таджикистан). Исходя из поставленной цели, с помощью эмпирических и интерпретационных методов исследования были получены результаты по общей выборке 100 человек. В качестве испытуемых выступили студенты первого курса из Таджикистана и России. Выявлено, что российские студенты в кризисных ситуациях активно пытаются её осмыслить и всё-таки удовлетворить свои значимые потребности, в то время как иностранные студенты, чаще всего, сглаживают, смягчают дискомфорт, их поведение носит компенсаторный характер. Тем не менее, различия в ценностно-смысловых ориентациях и, соответственно, выстраивание собственной траектории защитно-совладающего поведения позволяют студентам адаптироваться в социуме, согласовывая свои традиционные ценности с современной культурной трансформацией общества.

Ключевые слова: защитно-совладающее поведение, смысложизненные ориентации, студенты

Для цитирования: Перченко Е.А., Гудина Т.В. Особенности смысложизненных ориентаций и защитно-совладающего поведения у иностранных и российских студентов // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 124–136. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-124-136

Features of Life Meaning Orientations and Defensive-Coping Behaviour of Russian and Foreign Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-124-136

Elena L. Perchenko – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Psychology Department, ORCID: 0000-0001-8117-3357, pel.mail@mail.ru

Tatiana V. Gudina – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Defectology Education Department, ORCID: 0000-0001-6896-6918, Researcher ID: K-1717-2018, Scopus ID: 57192063319, gtv1968@mail.ru

Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation

Address: 162600, Vologda Region, Cherepovets, Lunacharsky ave., 5

Abstract. The relevance of the study is due to the need to comprehend the influence of cultural and value orientations on the behavior of Russian and foreign students in difficult situations. Relying on meaningful life guidelines helps to transform and improve one's own line of response at difficult social crisis conditions and accumulate a baggage of culturally acceptable solutions. The need to understand this problem determined the purpose of the study – to identify features in the manifestation of meaningful life orientations and differences in the strategies of protective coping behavior among Russian and foreign students (from the Republic of Tajikistan). Based on the set goal, using empirical and interpretive research methods, results were obtained for a total sample of 100 people. The subjects were first-year students from Tajikistan and Russia. It was revealed that Russian students in crisis situations actively try to comprehend it and, nevertheless, satisfy their significant needs, while foreign young people, most often, smooth out, mitigate discomfort, their behavior is compensatory in nature. Nevertheless, differences in value-semantic orientations and, in accordance with this, building their own trajectory of protective and coping behavior allow students to adapt in society, coordinating their traditional values with the modern cultural transformation of society.

Keywords: coping behavior, meaningful life orientations, students

Cite as: Perchenko, E.L., Gudina, T.V. (2023). Features of Life Meaning Orientations and Defensive-Coping Behaviour of Russian and Foreign Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 124-136, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-124-136

Введение

В условиях общемировых тенденций глобализации и увеличения международной образовательной миграции понимание смысловых ориентиров у таджикских и российских студентов может являться индикатором в выборе субъективного защитно-совладающего поведения, успешной адаптации в новых условиях и, как следствие, мотивационным ресурсом при обучении студентов в вузе.

Стоит отметить, что формирование смысла жизни человека происходит в обществе,

зависит от собственных ощущений, выходит за рамки традиционного культурного круга, имеет динамику, различия в поликультурном проявлении и содержании в каждом возрастном периоде. В юношеском возрасте понимание и осознание смысла жизни помогает молодым людям не просто преобразовывать и совершенствовать собственную линию поведения, но и накапливать эффективные способы отреагирования в сложной ситуации выбора.

В то же время многообразие жизненных ситуаций в современном меняющемся мире

требует от человека рефлексии и ценностно-смысловой регуляции, способности трансформировать новые смыслы в субъективную оценку, проявляющуюся в успешной самореализации в учебно-профессиональной деятельности, либо в формировании культурного стресса, чувства собственного несоответствия этому миру, отчуждённости, бессилия. Освоение будущей профессии способствует формированию новых социальных ролей, поиску жизненных смыслов. В студенчестве развиваются и трансформируются смысловые конструкты и системы ценностных ориентаций. Эти изменения происходят в условиях социально-ролевого выбора индивидуальных стратегий эффективного взаимодействия.

Основа для исследования феномена преодоления сложных жизненных ситуаций была заложена в начале XX в. в трудах З. Фрейда и А. Фрейд, в которых психологические защиты рассматриваются как механизм, позволяющий человеку справиться со своими негативными чувствами и переживаниями [1]. Проблема копинг-стратегий поведения активно стала изучаться с 60–70-х годов прошлого века. Первым исследователем в этой области был Г. Селье [2], однако признание теория копинга получила лишь после работ Р. Лазаруса [3]. В психологии стресса регулярно используется словосочетание «совладание со стрессом» или термин «копинг», чтобы описать попытки индивида справиться с непростой ситуацией, обусловленной трудностями в оценке смысложизненных ориентиров, преодолеть её и соответствующие негативные состояния. Успешность применяемых для этого стратегий поведения определяет уровень и способность к психологической адаптации студента к новым условиям жизни, оценке своих возможностей в освоении профессиональных компетенций при обучении в вузе.

Глубокое понимание, возникновение и развитие феномена совладания человека с жизненными трудностями и особенности

психологических защитных механизмов рассмотрены в работах российских и зарубежных авторов, таких как Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. [4]; Хайруллина Ю.Р. [5]; Ж. Бушар, А. Гийемер, Н. Ландри-Леже [6]; С.П. Браун, Р.А. Вестбрук, Г. Чаллагалла [7]; Дж. Вайлант [8].

В своих исследованиях Саунин К.С. [9], Черепанова М.И., Домашев А.Н. [10] отмечают особую важность в выборе культурного кода смысложизненных ориентиров для иностранных студентов, обучающихся в российском вузе. С лёгкостью справляться с непредвиденными обстоятельствами молодым людям не позволяет пока ещё небогатый жизненный опыт, неустойчивое положение в обществе, материальная нестабильность, отсутствие рядом близких людей, переживания, связанные с учебной деятельностью, зачастую выступающие главными причинами стрессов и нервных расстройств, преодолеть которые не всегда удаётся.

Выбор эффективных стратегий защитно-совладающего поведения во многом зависит от ценностей личности, от осознания сущности собственного «Я», жизнестойкости и культурных ориентиров. Особого внимания в рамках данного вопроса заслуживают исследования Абульхановой-Славской К.А. [11], Леонтьева Д.А. [12], Франкла В. [13], которые рассматривают формирование смысложизненных ориентаций не только в контексте всей жизни человека, но и в контексте определённых возрастных периодов. Не меньший интерес вызывает видение проблематики возрастной динамики изменения смысложизненных ориентиров, рассмотренных Т.Н. Сахаровой [14]; их роль в профессиональной деятельности, в постановке цели личностного самоопределения молодёжи изучали Чудновский В.Э., Бодалев А.А., Вайзер Г.А., Вахромов Е.Е., Карпова Н.Л., Суворов А.В. [15].

Развитие обозначенной проблемы продолжалось авторами применительно к студенческому возрасту как осознание лич-

ностью жизненных ценностей, важнейший фактор психологической безопасности, влияющий на дальнейшее становление молодых людей, потенциал возможного будущего, и получило освещение в ряде исследований – Спириной Т.А. [16], Сараевой Е.В., Маракулиной А.С. [17], Лапицкой Ю.С. [18]. Анализ ценностных ориентаций студентов в контексте вызовов современности нашли отражения в работах Сизганова Е.Ю., Кайдашова А.К., Чикова И.В. [19].

Для российских университетов тема интернационализации чрезвычайно актуальна, поскольку современный университет встраивается в глобальные сети студенческой академической мобильности и образовательные траектории. Экспорт российского образования возведён в ранг государственной задачи, что выражается включением проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в число приоритетных со сроками реализации с 2017 по 2025 гг. [20]. В настоящее время неоспорима важность кросс-культурных исследований студентов, так как международные связи пронизывают разные аспекты вузовского профессионального образования: выделяются факторы, предшествующие и/или способствующие выбору тех или иных стратегий совладания. В работе Л. Кроке, М. Итюрбид, Р. Торрес Стоун, М. МакГинли, М. Рафаелли, Г. Карло анализируются следствия особенностей совладания на уровне общих стратегий аккультурации и итоговой эффективности кросс-культурной адаптации [21].

Анализ научной литературы и всё выше сказанное позволили определить *цель данного исследования* – выявление особенностей в проявлении смысложизненных ориентаций и различий в стратегиях защитно-совладающего поведения у российских и иностранных студентов (из республики Таджикистан).

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: определить различия в проявлениях смысложизненных ориентаций российских и иностранных студентов

вуза; определить особенности в преодолении трудностей у российских и иностранных студентов; установить взаимосвязь между смысложизненными ориентациями и стратегиями защитно-совладающего поведения у российских и иностранных студентов.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование проводилось в 2021/2022 уч. году на базе ФГБОУ ВО «Чепецкий государственный университет». В нём приняли участие студенты первого курса из Таджикистана (50 человек) и России (50 человек). Возрастной диапазон испытуемых составил от 17 до 27 лет, деление по половому признаку не производилось.

Постановка цели исследования диктовала подбор диагностических методик: копинг-тест «Оценка поведения в трудной жизненной ситуации» (Р. Лазарус) [22]; опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х.Р. Конте) [23]; методика для психологической диагностики копинг-механизмов (Е. Хейм) [24]; тест жизнестойкости Сальваторе Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева [25]; методика Милтона Рокича «Ценностные ориентации» (тест Милтона Рокича для диагностики ценностных ориентаций) [26]; тест «Смысложизненные ориентации» (методика Смысложизненных ориентаций) Д.А. Леонтьев [27]. Для математической обработки данных применялся критерий Φ^* – угловое преобразование Фишера, коэффициент линейной корреляции Пирсона r .

Результаты исследования

При представлении результатов исследования требует проверки, прежде всего, следующее предположение: существуют различия в особенностях смысложизненных ориентаций российских и таджикских студентов. Результаты проверки отражены в *таблицах 1 и 2*.

Авторами были выявлены статистически значимые различия в таких потенциальных ориентирах, как: «процесс жизни»

Таблица 1

Особенности смысложизненных ориентаций российских и таджикских студентов вуза

Table 1

Peculiarities of Meaningful Orientations of Russian and Tajik University Students

Параметры диагностики		Таджикские студенты, %	Российские студенты, %	φ^*
Смысложизненные ориентации	Цели	68	76	–
	Процесс	36	64	2,008
	Локус контроля – Я	28	64	2,616
	Локус контроля – жизнь	32	68	2,606
	Общ. показатель осмысленности жизни	44	64	–
	Результат жизни	56	28	2,036
Жизнестойкость	Вовлечённость	76	40	2,648
	Контроль	84	20	4,921
	Жизнестойкость	92	32	4,826

Примечание: жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,01$; обычным шрифтом – статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

Note: Bold indicates statistically significant differences at $p \leq 0.01$; normal font – statistically significant differences at $p \leq 0.05$.

($\varphi^* = 2,008$, при $p \leq 0,05$), «локус контроля – Я» ($\varphi^* = 2,616$, при $p \leq 0,01$), «локус контроля – жизнь» ($\varphi^* = 2,606$, при $p \leq 0,01$). Это позволяет говорить о том, что российские студенты чаще удовлетворены течением жизни в настоящем, уверены в себе и своих силах, живут сегодняшним днём, способны контролировать действия. Исходя из данных, представленных в таблице 2, можно говорить о том, что у молодых людей в предпочитаемых терминальных ценностях преобладают такие как: материально обеспеченная и активная жизнь, развитие, интересная работа, любовь и познание. Что касается инструментальных ценностей, здесь преобладают ответственность, рационализм, аккуратность, воспитанность, независимость и чуткость.

У иностранных студентов имеют значение такие смысложизненные ориентации как: «результат жизни» ($\varphi^* = 2,036$, при $p \leq 0,05$), «вовлечённость» ($\varphi^* = 2,648$, при $p \leq 0,01$), «контроль» ($\varphi^* = 4,921$, при $p \leq 0,01$), и «жизнестойкость» ($\varphi^* = 4,826$, при $p \leq 0,01$). Следовательно, можно говорить о том, что обучающиеся в большей мере удовлетворены своей

прожитой жизнью, в силах контролировать происходящее, способны к совладанию со стрессом и преодолению базовой тревоги.

Таким образом, можно сделать вывод, что российские студенты живут сегодняшним днём, воспринимают течение своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс. Они предпочитают двигаться вперёд без оглядки на прошлое, прежний отрицательный или даже порой положительный опыт; ставят перед собой сложные задачи, для достижения целей, уверены в себе и своих силах, в том, что они способны достигнуть больших высот. Если в прошлом молодые люди успешно реализовывали свои задумки, то всегда будут гордиться достижениями, и будут ожидать больших успехов от себя в будущем. Российские студенты стараются строить собственную жизнь в соответствии с персональными представлениями, позиционируют себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора.

Исходя из результатов исследования, представленных в таблице 2, можно гово-

Таблица 2

Предпочитаемые ценностные ориентации российских и таджикских студентов

Table 2

Preferred value orientations of Russian and Tajik students

	Терминальные ценности	Средн. арифм. ранг	Инструментальные ценности	Средн. арифм. ранг
Российские студенты				
1	Материально обеспеченная жизнь	4,76	Ответственность	7,16
2	Развитие	5,04	Рационализм	7,36
3	Активная жизнь	5,08	Аккуратность	7,84
4	Интересная работа	5,4	Воспитанность	8,08
5	Любовь	6	Независимость	8,46
6	Познание	8,04	Чуткость	8,68
Таджикские студенты				
1	Здоровье	3,96	Воспитанность	5,44
2	Жизненная мудрость	4,96	Аккуратность	6,04
3	Свобода	5,12	Ответственность	7,48
4	Наличие друзей	5,8	Независимость	8,36
5	Счастливая семейная жизнь	6,56	Чуткость	8,64
6	Счастье других	8,08	Жизнерадостность	8,72

речь о том, что у иностранных студентов (из республики Таджикистан) в предпочитаемых терминальных ценностях преобладают такие как здоровье, жизненная мудрость, свобода, наличие друзей, счастливая семейная жизнь и счастье других. В инструментальных же приоритетах: воспитанность, аккуратность, ответственность, независимость, чуткость, жизнерадостность.

Следовательно, можно сделать вывод, что иностранные студенты в большинстве случаев удовлетворены прожитым отрезком жизни, своей деятельностью, осмысленно подходят к постановке целей и задач. Они отдают отчёт действиям и поступкам, уверены в своих силах, даже в том случае, если могут совершить ошибку, расценивают её как опыт. Студенты оптимистично настроены на конечный результат деятельности, в приоритете у них здоровье как психическое, так и физическое, а также счастье родных и близких людей.

При проверке второй исследовательской задачи авторы предположили, что существуют особенности в преодолении трудностей у российских и иностранных студентов, результаты представлены в *таблице 3*.

В ходе исследования, с помощью критерия углового преобразования Фишера, было выявлено, что у российских студентов преобладают такие механизмы, как «вытеснение» ($\varphi^* = 4,253$, при $p \leq 0,01$) и «гиперкомпенсация» ($\varphi^* = 4,554$, при $p \leq 0,01$). Иными словами, происходит как бы трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую их противоположность. В другом случае студенты из РФ подавляют неприятное чувство, мысли внутри себя. У российских студентов ярко выражены такие копинг-стратегии, как «конфронтационный копинг» ($\varphi^* = 3,886$, при $p \leq 0,01$), «положительная переоценка» ($\varphi^* = 2,814$, при $p \leq 0,01$) и «поиск социальной поддержки» ($\varphi^* = 2,015$, при $p \leq 0,05$). То есть, можно говорить о том, что молодые люди не всегда действуют целенаправленно, анализируя способы разрешения ситуации, но при этом они довольно позитивно реагируют на проблемы, расценивая их как стимул для личностного роста. Также обучающиеся склонны обращаться к другим за помощью, рассказывать о своих проблемах людям.

Исходя из приведённых в таблице 3 результатов, можно заметить, что у иностран-

Таблица 3

Особенности защитно-совладающего поведения у российских и таджикских студентов

Table 3

Features of Defensive Coping Behaviour among Russian and Tajik Students

Параметры диагностики		Таджикские студенты	Российские студенты	φ^*
		%	%	
Механизм психологической защиты	Вытеснение	16	72	4,253
	Регрессия	8	28	1,913
	Отрицание	24	48	1,793
	Замещение	12	24	–
	Гиперкомпенсация	4	56	4,554
	Проекция	32	36	–
	Рационализация	80	32	3,574
	Общая напряжённость всех защит	20	48	2,135
Копинг-стратегии	Конфронтационный копинг	20	72	3,886
	Поиск социальной поддержки	40	68	2,015
	Бегство-избегание	28	64	2,616
	Положительная переоценка	60	92	2,814
	Принятие ответственности	36	56	–
	Дистанцирование	76	44	2,358
	Самоконтроль	84	40	3,359
	Планирование решения проблемы	92	60	2,814

Примечание: жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,01$; обычным шрифтом – статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

Note: bold indicates statistically significant differences at $p \leq 0.01$; normal font – statistically significant differences at $p \leq 0.05$.

ных студентов преобладает такой механизм психологической защиты, как «рационализация» ($\varphi^* = 3,574$, при $p \leq 0,01$). Отсюда можно сделать вывод, что молодые люди пресекают переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций, даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного. Рационализируя ситуацию, личность создаёт логические (псевдоразумные), но благовидные обоснования своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые она (личность) не может признать из-за угрозы потери самоуважения. Существуют статистически значимые различия в таких копинг-стратегиях, как «дистанцирование» ($\varphi^* = 2,358$, при $p \leq 0,01$), «самоконтроль» ($\varphi^* = 3,359$, при $p \leq 0,01$), «планирование решения проблемы» ($\varphi^* = 2,814$, при $p \leq 0,01$).

Иностранные студенты предпочитают сдерживать свои эмоции, скрывать проблемы от других. При этом зачастую демонстрируют самостоятельность в решении трудных ситуаций, предпочитают использовать аналитический подход в разрешении проблем, опираясь на объективные обстоятельства и прошлый опыт.

При проверке третьей исследовательской задачи авторы выдвинули предположение о том, что существует прямая взаимосвязь ценностей активного, насыщенного образа жизни и эффективного совладания с трудностями у российских студентов; и прямая взаимосвязь традиционных ментальных ценностей с эффективным преодолением препятствий у иностранных студентов. Проверка данного предположения представлена в таблице 4.

Можно наблюдать, что российские студенты чаще ориентируются на выбор ценно-

Таблица 4

Взаимосвязь между смысловыми ориентациями и стратегиями защитно-совладающего поведения у российских и таджикских студентов

Table 4

Interrelation between Meaningful Orientations and Strategies of Protective Coping Behavior of Russian and Tajik Students

Смысловые ориентации российских и иностранных студентов	Стратегии защитно-совладающего поведения					
	Отрицание	Планирование решения проблемы	Бегство-Избегание	Рационализация	Регрессия	Общая напряжённость защит
Российские студенты						
Ценность самоконтроля	–	–	–	0,41	–	–0,46
Смелость во взглядах	–0,38	–	–	–	–	–
Продуктивная жизнь (максимальное использование возможностей)	–	–	–	–	–	–0,36
Общий показатель осмысленности жизни	–	0,39	–	–	–	–
Таджикские студенты						
Воспитанность	–	–	–0,41	–	–	–
Счастливая семейная жизнь	–	–	–	0,39	–	–
Общий показатель осмысленности жизни					–0,4	–0,35

Примечание. обычным шрифтом – статистически значимые корреляционные связи при $p \leq 0,05$.

Прочерк обозначает отсутствие связей.

Note. regular font – statistically significant correlations at $p \leq 0.05$. A dash indicates the absence of links.

стей активного, насыщенного образа жизни, при достаточной свободе действий и контроле выбора решения довольно позитивно реагируют на проблемы, расценивая их как стимул для личностного роста. Такого рода ориентации и смыслы снижают эмоциональную напряжённость у российских студентов, предотвращают дезорганизацию, позволяют им смело отстаивать своё мнение и взгляды, ориентируя их на самореализацию.

Иностранные студенты (из республики Таджикистан), отдавая приоритет семейным ценностям, воспитанию, жизненному опыту, предпочитают использовать рациональный подход в разрешении проблем даже в том случае, если могут совершить ошибку, часто расценивают её как опыт. Проявляя самостоятельность в решении трудных вопросов, иностранные студенты ограждают себя во время стрессовой ситуации, ориентируясь на ценности личной жизни и принятие других мнений.

Обсуждение результатов

Современный контекст высшего образования предполагает образовательную миграцию студентов как внутри страны, так и за рубеж, но при этом необходимо осознание влияния смысловых ориентиров на их поведение в рамках образовательных потребностей, осмысление механизмов адаптации студентов к новым вызовам, понимание, как смыслы и ценности позволяют личности преодолевать неопределённости и трудности современной жизни.

Выделенные приоритеты российских студентов такие как, достижение личностно значимых целей, уверенность в себе и своих силах, обладание достаточной свободой выбора, сознательный контроль и свобода принятия решений дают им возможность сконцентрироваться на личных задачах, что близко к данным Е.Ф. Яценко в исследовании взаимосвязи смысловых ориентаций, стратегий совладающего поведения

и удовлетворённости жизнью у студентов, причём сходные результаты были получены именно на российской выборке [28].

Вместе с тем присутствует желание переложить ответственность и контроль за результаты учебной деятельности на других субъектов образовательного процесса, чаще на преподавателей. Не всегда достаточное умение работать самостоятельно, нежелание осмысливать и «добывать» информацию проявляются в проектной деятельности студентов, и, как следствие, может страдать мотивация и успеваемость. Отсюда в поведении и действиях российских студентов зачастую наблюдается отсутствие целенаправленности, желание действовать «напролом», обучающиеся не всегда анализируют способы разрешения ситуации, что может привести к дезадаптации и, как следствие, к низкой успеваемости.

Ориентация в поведении на конструктивное реагирование при решении проблемы, расценивается ими как стимул для личностного роста, мотивирует студента на достижение успеха в учебной, общественной, научной деятельности, на социальную активность. Этот показатель говорит о том, что «вчерашние российские школьники» ориентированы на получение профессиональных компетенций в вузе, обладают большой свободой выбора, что является важным фактором адаптации и эмоционального благополучия обучающихся.

Если у российских студентов процессы совладания (преодоления стресса), в большинстве своём, направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, то у иностранных студентов действия и поведение, чаще всего, носят компенсаторный характер и направлены на сглаживание, смягчение психического дискомфорта. Материальные ценности и ценности самоутверждения для таджикских студентов менее значимы, вероятно, это обусловлено возрастной однородностью данной группы и поиском собственной культурной идентичности в

обществе, трудностями адаптации в чужой стране.

Выявлена положительная связь ценностей активной позиции в получении образования и освоения новых профессиональных компетенций в вузе со стремлением к преодолению трудностей адаптации у российских студентов и прямая взаимосвязь традиционных ментальных ценностей, династичности профессий с эффективным преодолением трудностей у первокурсников из Таджикистана. Что подтверждается исследованием Набиева М.М. о ярко выраженной специфике системы национально-культурных ценностей с опорой на мудрость прошлого, присущей студентам республики Таджикистан [29].

Можно сделать вывод, что современные студенты, как российские, так и иностранные, вырабатывают собственный путь оптимального совладания с опорой на национальные культурно-ценностные ориентации. И те, и другие способны выстраивать конструктивные стратегии поведения и приспособляться к новым вызовам в овладении будущей профессией.

Заключение

Подводя итог данному исследованию, можно сделать вывод, что российские студенты, выбирая в качестве ценностей жизни самоконтроль, смелость во взглядах, активность и планирование собственной жизни, способны к эффективному совладанию при оптимальном психоэмоциональном состоянии. Иностранные студенты, выбирая в качестве ценностей чаще осмысленность, воспитанность и семейные ориентиры, при этом также способны выстраивать конструктивные стратегии совладания и приспособления в условиях новой учебно-профессиональной деятельности.

В ситуациях общественных изменений при поступлении в вуз социокультурные ценности помогают личности удерживать заданный вектор развития, позволяют преодолеть трудности перед лицом происходящих событий, оставаться верным своим

смыслам. По результатам данного исследования можно сделать вывод, что иностранные и российские студенты в трудной жизненной ситуации действуют в соответствии с их смысловыми ориентирами.

Несмотря на разные ценностные тренды, все без исключения студенты выстраивают продуктивные копинг-стратегии, способствующие овладению профессией, находят баланс между «хочу» и «могу», что позволяет обрести социально-психологическое благополучие и успешно адаптироваться в новой образовательной среде вуза.

Важно сформировать у молодого поколения отношение к жизни как к ценности, развивая и поддерживая позитивное самосознание и самопонимание, что будет способствовать успешному овладению программой вузовской подготовки. Осознание адаптационных трудностей и возможность управления своим поведением в условиях возникшего стресса, особенно у студентов-первокурсников, позволит выстроить алгоритм развития интернационализации в высшей школе РФ по пути более пластичной интеграции этого контингента студенчества в российской образовательной среде.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в ходе обучения студентов различных направлений подготовки, а также в работе кураторов студенческих групп и в деятельности психологической службы вузов.

Литература

1. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы: пер. с англ. СПб: Изд-во «Питер», 2022. 160 с.
2. Селье Г. Стресс без дистресса: пер. с англ. А.Н. Луки, И.С. Хоролы. М.: Прогресс, 1979. 126 с.
3. Lazarus R.S. Psychological Stress and Coping Process. New York: McGraw, 1966. 466 p.
4. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. Т. 4. № 17. DOI: 10.54359/ps.v4i17.850
5. Хайруллина Ю.Р. Особенности психологических защитных механизмов и копинг-стратегий у подростков из неблагополучных семей // Психолог. № 5. 2014. С. 1–15. DOI: 10.7256/2306-0425.2014.5.13168
6. Bouchard G., Guillemette A., Landry-Leger N. Situational and Dispositional Coping: an Examination of their Personality, Cognitive Appraisals and Psychological Distress // European Journal of Personality. 2004. Vol. 18. P. 221–238. DOI: 10.1002/per.512
7. Brown S.P., Westbrook R.A., Challagalla G. Good Cope, Bad Cope: Adaptive and Maladaptive Coping Strategies Following a Critical Negative Work Event // Journal of Applied Psychology. 2005. Vol. 90. No. 4. P. 982–798. DOI: 10.1037/0021-9010.90.4.792
8. Vaillant G.E. Adaptive Mental Mechanisms: Their Role in a Positive Psychology // American Psychologist. 2000. Vol. 55. No. 1. P. 89–98. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.89
9. Саунин К.С. Смыслы и смыслообразование как механизм формирования нравственной ориентации личности // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 10. С. 152–155. EDN: XCIHLN.
10. Черепанова М.И., Домашев А.Н. Динамика смысловых ориентаций студенческой молодежи в процессе обучения в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 164–166. EDN: TACLYR.
11. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 486 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 2010. 368 с.
14. Сахарова Т.Н. Возрастная динамика смысловых ориентаций личности // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. Т. 8. № 10-2. С. 156–160. EDN: QCQTUL.
15. Исследование проблем смысла жизни и акме (возрастной, профессиональный и социореабилитационный аспекты) / В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромов, Н.А. Карпова, А.В. Суворов, А.В. Торопова // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. EDN: OXFXXT.
16. Стирина Т.А. Исследование смысловых ориентаций студентов-первокурсников // Тенденции развития науки и обра-

- зования. 2018. № 41-1. 56–59. DOI: 10.18411/lj-08-2018-25
17. Сараева Е.В., Мафакулина А.С. Коррекция и фасилитация смысложизненных ориентаций студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 32. С. 238–242. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56749.htm> (дата обращения: 01.02.2023).
 18. Лапчикова И.Ю. Иммигранты как маргинальная группа в структуре общества // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2005. Т. 11. № 10. С. 186–192. EDN: RURZZP.
 19. Сизганова Е.Ю., Кайдашова А.К., Чикова И.В. Анализ ценностных ориентаций студентов – будущих государственных и муниципальных служащих в контексте вызовов современности // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 258–270. DOI: 10.32744/pse.2020.1.18
 20. Аржанова И.В., Дыдзинская Д.В., Мусина Е.А., Селезнев П.С. Обучение иностранных граждан в опорных вузах Российской Федерации в интересах использования «мягкой силы» // Высшее образование в России. 2019. № 8-9. С. 9–20. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-9-20
 21. Crockett, L.J., Iturbide, M.I., Torres Stone, R.A., McGinley, M., Raffaelli, M., Carlo, G. Acculturative Stress, Social Support, and Coping: Relations to Psychological Adjustment among Mexican American College Students. *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol.* 2007. Vol. 13. No. 4. P. 347–355. DOI: 10.1037/1099-9809.13.4.347
 22. Крюкова Т.А., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112. EDN: YGCFYX.
 23. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб.: Изд-во СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 50 с.
 24. Набиуллина Р.Р., Тухтафова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. 83 с.
 25. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
 26. Головей А.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
 27. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
 28. Яценко Е.Ф. Смысложизненные ориентации, стратегии совладающего поведения и удовлетворенность жизнью у студентов как проблема социальной психологии личности // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14. № 1. С. 88–96. DOI: 10.14529/jpps210109
 29. Набиев М.М. Национально-психологические особенности таджиков и специфика их проявления в этническом общении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рос. акад. гос. службы. Москва, 1995. 24 с.

Статья поступила в редакцию 07.02.2023

Accepted for publication 29.03.2023

References

1. Freud, A. (2022). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London, UK: Routledge, 1992. 204 p. (Russian Translation: Saint Petersburg: Piter, 2018. 160 p.).
2. Celye, H. (1974). *Stress without Distress*. Philadelphia; New York, 1974. 124 p. (Russian Translation by A.N. Luk, I.S. Horol. Moscow: Progress, 1979. 120 p.).
3. Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and Coping Process*. New York: McGraw, 466 p.
4. Rasskazova, E., Gordeeva, T. (2011). Coping Strategies in the Psychology of Stress: Approaches, Methods, Perspectives. *Psichologicheskie issledovaniya* (elektron. nauch. zhurn) = *Psychological Studies*. Vol. 4, no. 17, doi: 10.54359/ps.v4i17.850 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Hajrullina, Yu.R. (2014). [Features of psychological defense mechanisms and coping strategies in adolescents from dysfunctional families]. *Psikholog* [Psychologist]. No. 5, pp. 1-15, doi: 10.7256/2306-0425.2014.5.13168 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Bouchard, G., Guillemette, A., Landry-Leger, N. (2004). Situational and Dispositional Coping: an Examination of their Personality, Cognitive Appraisals and Psychological Distress. *European Journal of Personality*. Vol. 18, pp. 221-238, doi: 10.1002/per.512

7. Brown, S.P., Westbrook, R.A., Challagalla, G. (2005). Good Cope, Bad Cope: Adaptive and Maladaptive Doping Strategies Following a Critical Negative Work Event. *Journal of applied psychology*. Vol. 90, no. 4, pp. 982-798, doi:10.1037/0021-9010.90.4.792
8. Vaillant, G. (2000). Adaptive Mental Mechanisms: Their Role in a Positive Psychology. *American Psychologist*. Vol. 55, no. 1, pp. 89-98, doi:10.1037/0003-066X.55.1.89
9. Saunin, K.S. (2016). [Meanings and Meaning Formation as a Mechanism for the Formation of Person's Moral Orientation] *Uspekhi sovremennoj nauki* [Advances in modern science]. Vol. 1, no. 10, pp. 152-155. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27433124_98987557.pdf (accessed 02.02.2023). (In Russ.).
10. Cherepanova, M.I., Domashev, A.N. (2019). [Dynamics of Meaningful Life Orientations of Student Youth in the Process of Studying at a University] *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, Education]. № 1 (74), pp.164-166. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37247353_81133401.pdf (accessed 02.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1991). *Strategii zhizni* [Life Strategies]. Moscow: Mysl'. 299 p. ISBN 5-244-00380-1 (In Russ.).
12. Leont'ev, D.A. (1999). *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Meaning Reality]. Moscow: Smysl. 488 p. (In Russ.).
13. Frankl, V.E. (1985). *Man's Search for Meaning*. Washington Square Press. 222 p. (Russian Translation: Moscow, Progress, 1999. 368 P.).
14. Sakharova, T.N. (2012). Age Dynamics of Vitrally Meaningful Orientations of the Personality. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Bulletin of Voronezh State Technical University*. Vol. 8, no. 10-2, pp. 156-160. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19131056_20582253.pdf (accessed 02.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Chudnovskij, V.E., Bodalev, A.A., Vajzer, G.A., Vahromov, E.E., Karpova, N.L., Suvorov, A.V., Toropova, A.V. (2004). Studying the Problems of the Life Sense and Akme (Age-Related, Professional and Socio-rehabilitation Aspects). *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. T. 25, no. 1, pp. 129-135. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17695342_19844796.PDF (accessed 02.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Spirina, T.A. (2018). Life Meaning Orientation, Essence of Life. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends of the Science and Education Development]. No. 41-1, pp. 56-59, doi: 10.18411/lj-08-2018-25. (In Russ., abstract in Eng.).
17. Saraeva, E.V., Marakulina, A.S. (2016). [Correction and Facilitation of Meaningful Life Orientations of Students]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* ["Koncept" Scientific-Methodological Electronic Journal]. T. 32, pp. 238-242. Available at: <https://e-koncept.ru/2016/56749.htm> (accessed 01.02.2023) (In Russ.).
18. Lapickaya, I.Yu. (2005). [Immigrants as a Marginal Group in the Structure of Society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova = Vestnik of Kostroma State University*. Vol. 11, no. 10, pp. 186-192. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21143927> (accessed 01.02.2023). (In Russ.).
19. Sizganova, E.Yu., Kaydashova, A.K., Chikova, I.V. (2020). Analysis of the Value Orientations of Students – Future State and Municipal Employees in Terms of Modern Challenges. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. Vol. 43, no. 1, pp. 258-270, doi: 10.32744/pse.2020.1.18 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Arzhanova, I.V., Dydzinskaya, D.V., Musina, E.A., Seleznev, P.S. (2019). Foreign Students' Study in the "Flagship Universities" of the Russian Federation within the Context of "Soft Power" Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 9-20, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-9-20 (In Russ., abstract in Eng.).

21. Crockett, L.J., Iturbide, M.I., Torres Stone, R.A., McGinley, M., Raffaelli, M., Carlo, G. (2007). Acculturative Stress, Social Support, and Coping: Relations to Psychological Adjustment among Mexican American College Students. *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol.* Vol. 13, no. 4, pp. 347-355, doi: 10.1037/1099-9809.13.4.347
22. Kryukova, T.L., Kuftyak, E.V. (2007). [Coping Questionnaire (an Adaptation of the WCQ Methodology)]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of Practical Psychologist]. No. 3, pp. 93-112. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28793406> (accessed 01.02.2023). (In Russ.).
23. Vasserman, L.I., Eryshev, O.F., Klubova, E.B. (2005). *Psihologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya* [Psychological Diagnostics of the Life Style Index]. St. Petersburg: Publish. SPbNIPNI im. V.M. Bekhtereva, 50 p. (In Russ.).
24. Nabiullina, R.R., Tukhtarova, I.V. (2003). *Mekhanizmy psihologicheskoy zashchity i sovladaniya so stressom*. [Mechanisms for Stress Psychological Defense and Coping]. Kazan: Kazan State Medical Academy, 83 p. (In Russ.).
25. Leont'ev, D.A. (2000). *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZHO)*. [Meaningful Orientation Test (LSS)]. 2nd ed. Moscow: Smysl, 18 p. (In Russ.).
26. Golovej, L.A., Rybalko, E.F. (2002). *Praktikum po vozrastnoj psihologii: ucheb. posobie* [Guide on Age Psychology: textbook]. St. Petersburg: Rech', 694 p. (In Russ.).
27. Leont'ev, D.A., Rasskazova, E.I. (2006). *Test zbiznestojkosti*. [Vitality Test]. Moscow: Smysl, 63 p. (In Russ.).
28. Yashchenko, E.F. (2021). Life Purpose Orientations, Coping Strategies and Satisfaction with Life in Students as a Problem of Personality Psychology. *Psihologiya. Psihofiziologiya* [Psychology. Psychophysiology]. Vol. 14, no. 1, pp. 88-96, doi: 10.14529/jpps210109. (In Russ., abstract in Eng.).
29. Nabiev, M.M. (1995). *Nacional'no-psihologicheskie osobennosti tadzhikov i specifika ih proyavleniya v etnicheskom obsbchenii* [National-psychological Tajiks' Characteristics and their Specific Manifestation at Ethnic Communication]: abstract of dis. ... candidate of psychological sciences. Ros. acad. State Services. Moscow, 24 p. (In Russ.).

The paper was submitted 07.02.2023

Accepted for publication 29.03.2023

Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155

Алешковский Иван Андреевич – канд. экон. наук, директор Центра стратегии развития образования, ORCID: 0000-0001-9276-3133, Scopus ID: 57190586626, Author ID: 140009, aleshkovski@fgp.msu.ru

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

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

Гаспаршвили Александр Тенгизович – канд. философ. наук, зам. директора Центра стратегии развития образования, доцент кафедры социологии, ORCID: 0000-0003-2832-4122, Scopus ID: 6506912741, Researcher ID: H-2092-2012, Author ID: 630593, gasparishvili@yandex.ru

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

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

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

Крухмалева Оксана Валерьевна – канд. социол. наук, зав. отделом Центра стратегии развития образования, доцент кафедры социологии, ORCID: 0000-0001-7132-5919, Scopus ID: 57195356477, Researcher ID: T-9611-2017, Author ID: 357522, kruhoks@yandex.ru

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

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

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

Нарбут Николай Петрович – д-р социологических наук, профессор, зав. кафедрой социологии, ORCID: 0000-0002-3622-305, Researcher ID: A-6919-2017, Scopus ID: 25422455000, Author ID: 251248, narbut-np@rudn.ru

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

Савина Наталья Евгеньевна – науч. сотрудник Центра стратегии развития образования, ORCID: 0000-0002-2571-5518, Author ID: 840725, savina.opinio@yandex.ru

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

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

Аннотация. Современные геополитические вызовы, обуславливающие необходимость формирования национально-ориентированной системы образования, требуют много-

аспектного анализа, социокультурного осмысления и поиска новых форматов организации высшего образования в России. В условиях постболонской реальности Россия нуждается в создании собственной модели высшего образования, которая сможет обеспечить экономику высококвалифицированными кадрами, соединив в себе лучшие элементы классической советской системы и передового зарубежного опыта, сможет учесть национальные традиции, интересы обучающихся, их родителей, вузовского сообщества и работодателей. В этой связи актуальным является анализ запросов современных российских студентов на изменение системы высшего образования.

Настоящая статья подготовлена по материалам авторского социологического исследования ($N = 123\,977$ человек), проведённого в ноябре – декабре 2022 г. Проблемное поле исследования предполагало, что пересмотр существующей, преимущественно двухуровневой (бакалавриат и магистратура) структуры высшего образования требует перехода к оптимальной и традиционной для России модели специалитета с введением более гибких форм организации обучения, возможностями изменения образовательной траектории в процессе обучения, расширения механизмов академической мобильности и взаимодействия вузов. Данные исследования сопоставляются с данными аналогичных работ российских и зарубежных авторов.

Анализ мнения российского студенчества показал, что в процессе обучения и постепенного вхождения в специальность существенная часть студентов нуждается в изменениях сделанного при поступлении выбора направления подготовки или вуза. От возможности или невозможности осуществления этих изменений зависит их мотивация на обучение, академические достижения, дальнейшие образовательные и профессиональные траектории и удовлетворённость образованием в целом.

На основе проведённого анализа и полученных результатов авторами предлагаются практические шаги по формированию новой структуры российского высшего образования на основе специалитета и связанные с этим процессом рекомендации по изменениям законодательного, организационного, учебно-методического характера.

Ключевые слова: высшее образование, гибкие форматы обучения, студенты, индивидуальные образовательные траектории, специалитет, модель «2+2+2», академическая мобильность

Для цитирования: Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 137–155. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155

Peculiarities of the Formation of Educational Trajectories of Russian Students: Assessment and Opportunities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155

Ivan A. Aleshkovski – Ph.D. (Economics), Director of the Center for Education Development Strategy, ORCID: 0000-0001-9276-3133, Scopus ID: 57190586626, Author ID: 140009, aleshkovski@fgp.msu.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

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

Alexander T. Gasparishvili – Ph.D. (Philosophy), Deputy Director of the Center for Education Development Strategy, Associate Professor, ORCID: 0000-0003-2832-4122, Scopus ID: 6506912741,

Researcher ID: H-2092-2012, Author ID: 630593, gasparishvili@yandex.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

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

RUDN University, Moscow, Russian Federation

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

Oksana V. Krukhmaleva – Ph.D. (Sociology), Head of the Department of the Center for Education Development Strategy, Associate Professor, ORCID: 0000-0001-7132-5919, Scopus ID: 57195356477,

Researcher ID: T-9611-2017, Author ID: 357522, kruhoks@yandex.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

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

RUDN University, Moscow, Russian Federation

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

Nukolay P. Narbut – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Head of the Chair of Sociology, ORCID: 0000-0002-3622-305x, Scopus ID: 25422455000, Researcher ID: A-6919-2017, Author ID: 251248, narbut-np@rudn.ru

RUDN University, Moscow, Russian Federation

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

Nataliya Ye. Savina – Research Fellow of the Center for Education Development Strategy, ORCID: 0000-0002-2571-5518, Author ID: 840725, savina.opinio@yandex.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

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

Abstract. New geopolitical challenges that necessitate the formation of a nationally oriented education system require a multidimensional analysis, socio-cultural understanding and the search for new formats for the organization of higher education in Russia. In the conditions of the post-Bologna reality, Russia needs to create its own model of higher education, which will be able to provide the economy with highly qualified personnel, which will coopt all the best from the classical Soviet system of education and will be able to build on the national traditions, interests of students, their parents, teachers and employers. In this regard, it is relevant to analyze and evaluate the requests of nowadays students for these changes and the nature of those changes.

The article is based on the materials of the authors' sociological research (N=123977 people), conducted in 2022. The problematic area of the research supposed that the revision of the existing predominantly two-level (bachelor and master) structure of higher education requires a transition to the optimal and traditional for Russia model of the specialist program with the introduction of more flexible forms of work, the possibility of changing the educational trajectory in the learning process, the search for new ways of academic mobility and universities cooperation.

The research data are compared with the data of similar works of Russian and foreign analysts. An analysis of the opinion of Russian students showed that in the process of learning and gradually entering a specialty, some students need certain changes in the chosen training program made upon admission. The possibility or impossibility of implementing these changes determines their motivation for learning, academic achievements, further educational and professional trajectories, and satisfaction with education in general. Based on the analysis done and the results obtained, the authors propose practical steps to form a new structure of higher education based on the specialist program. They suggest recommendations on the necessary changes in the legislative, organizational, educational and methodological nature related to this process.

Keywords: higher education, flexible learning formats, students, individual educational trajectories, specialist program, «2+2+2» model, academic mobility

Cite as: Aleshkovsky, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2023). Peculiarities of the Formation of Educational Trajectories of Russian Students: Assessment and Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 137-155, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-137-155 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Высшее образование в России, как и в большинстве стран мира, находится в состоянии постоянной трансформации. Для России этот процесс осложняется ещё и внешними вызовами, необходимостью формирования национально-ориентированной и суверенной системы образования, единого образовательного пространства страны. В пересмотре нуждаются сегодня не только механизмы организации образовательного процесса, ступени и уровни российского образования, но и перечень направлений подготовки и специальностей высшего образования, а также образовательные стандарты и основные образовательные программы высшего образования, учебно-методические комплексы, перечень формируемых компетенций выпускников вузов.

Активное развитие идея проектирования национальной системы высшего образования получила весной 2022 года. Министр науки и высшего образования Российской Федерации В.Н. Фальков выделил её основные принципы: фундаментальность, работа на цели страны (в частности, обеспечение технологического суверенитета), при этом сохранение гибкости и открытости миру. «Новый технологический уклад требует от человека конкретных навыков жизни в мире высоких технологий, поэтому наша система образования должна обеспечивать не только передачу знаний, но и формирование нужных и востребованных обществом и рынком труда умений и навыков», – отметил министр¹. По мнению ректора МГУ

академика В.А. Садовниченко, в основе новой российской системы высшего образования должны лежать национальные интересы и максимальное пространство возможностей для каждого студента. При этом необходимо сохранить важнейшие конкурентные преимущества российского университетского образования – фундаментальность, системность, междисциплинарность, творческий индивидуальный подход.

Актуализация изменений в системе высшего образования России обусловлена несколькими факторами. Во-первых, задача пересмотра существующей модели организации высшей школы была сформулирована Президентом России В.В. Путиным ещё в начале 2020 года, когда Правительству РФ было поручено предусмотреть для студентов вузов возможность выбора направления подготовки, начиная с третьего года обучения. В декабре 2020 года Правительство РФ внесло в Госдуму ФС РФ законопроект, предусматривающий возможность формирования индивидуальных образовательных траекторий и получение обучающимися одновременно нескольких квалификаций. Эти изменения соответствуют объективным требованиям времени, пониманию того, что общество знания выдвигает принципиально новые требования к подготовке современного специалиста. В феврале 2023 года в Послании Федеральному Собранию глава государства подтвердил курс на реформирование системы высшего образования, чётко указав: «Срок обучения в вузах может составить от четырёх до шести лет. При этом даже в рамках одной специальности и одного вуза могут быть предложены программы, разные по сроку подготовки, в зависимости от конкретной профессии, отрасли и запро-

¹ РИА Новости. 27.06.2022. URL: <https://ria.ru/20220627/obrazovanie-1798406479.html> (дата обращения: 31.01.2023).

са рынка труда... Если профессия требует дополнительной подготовки, узкой специализации, то в этом случае молодой человек сможет продолжить образование в магистратуре или ординатуре»².

Во-вторых, вузы сегодня испытывают серьёзную конкуренцию со стороны других структурных элементов образовательной системы – организаций среднего профессионального образования (СПО) и индустрии онлайн-образования.

В-третьих, санкционное давление на Россию, выход страны из болонского процесса и ряда других международных соглашений в сфере образования диктует необходимость создания национальной системы образования, основанной на отечественном опыте университетского образования, фундаментальности подготовки, преемственности научных школ и воспроизводстве кадров, а также отвечающей передовым требованиям и образовательным технологиям, ориентированным на современные потребности общества.

Проблемы развития существующих форм и моделей подготовки специалистов в высшей школе активно обсуждаются как в российской, так и в зарубежной литературе [1]. Поиск новых форм организации высшего образования активизировался ещё в середине XX века, когда зарубежные университеты начали фиксировать возрастающий спрос на короткие и узкопрофильные программы подготовки специалистов³. В современных условиях подходы к организации обучения предлагается рассматривать в разрезе нескольких составляющих:

- реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов (ИОТ) в процессе обучения;

- сочетание различных форматов обучения, например, «4+2» (традиционные уровни бакалавриата и магистратуры), «5+2» (сочетание специалитета и магистратуры), «1+1+2+2» (широкий бакалавриат), «2+2+2» (специалитет или интегрированная магистратура), с гибкостью учебного плана и выбором дисциплин, а также реализацией возможности изменения программы обучения, исходя из индивидуальных потребностей и предпочтений студента. Это дисциплинарный, компетентностный подход к обучению, который позволяет студенту постепенно осваивать выбранное направление, корректируя его под свои интересы и цели;

- изменение форм итоговой аттестации (возможность замены стандартной итоговой аттестации в форме выпускной квалификационной работы (ВКР) на стартап, исследовательский проект, профильный экзамен или расчётно-графическую работу);

- развитие академической мобильности студентов, изменение взаимодействия вузов, стимулирование студенческих обменов во внутреннем образовательном пространстве.

Анализ современных работ показывает, что приоритетными вопросами для обсуждения выступают соотнесение продолжительности и уровней обучения, наполнение учебных курсов и реализация ИОТ. Они тесно связаны между собой и, по сути, являются поиском ответа на вопрос о том, как современное высшее образование может готовить специалиста для информационного общества, который должен обладать компетенциями, позволяющими ему уверенно выходить на рынок труда и успешно адаптироваться в нём.

Зарубежные исследователи акцентируют внимание на удовлетворённости студентов обучением, связывая её с успеваемостью и возможностью выбора своей образовательной траектории [2; 3]. Так, например, отмечается, что «учащиеся должны иметь

² Послание Президента Федеральному Собранию //Официальный сайт Президента России. 21 февраля 2023 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70565> (дата обращения: 31.01.2023).

³ Борокин А. Как приблизить обучение к реальной жизни — 7 подходов российских вузов. //РБК-Тренды. 18.03. 2022. URL: <https://trends-rbc.ru.turbopages.org/trends.rbc.ru/s/trends/education/623468069a7947cf14ef9c9d> (дата обращения: 31.01.2023).

возможность развивать свои знания, навыки и компетенции (необходимые не только для решения основных профессиональных задач в настоящем и будущем, но и для их личного развития) с точки зрения дальнейшего образования, обучения на протяжении всей жизни, возможности трудоустройства и гражданства; в плавных путях без искусственных барьеров между уровнями образования. Целью этих непрерывных путей является обеспечение преемственности учебных планов последовательных образовательных программ и, таким образом, продвижение и оптимизация знаний и навыков учащихся, а также развитие компетенций [2]. Немецкие исследователи [4] приводят данные о причинах смены специальности студентами в процессе обучения, отмечая, что «около 39% студентов университетов и около 21% студентов высших школ прикладных наук меняют или корректируют специализацию». При этом авторы отмечают, что немецкая система построения высшего образования является достаточно жёсткой и поэтому такой переход сопряжён с целым рядом трудностей (что во многом справедливо и для российской высшей школы). В качестве сравнения анализируется опыт других стран – США, Швейцарии, которые имеют более гибкие возможности подстраивания образования под потребности обучающихся, что существенно снижает долю неудовлетворённости обучением и ухода из вуза.

Вопрос изменения специализации и учёт интересов и потребностей конкретного студента, а также его личных способностей и потенциала, приводит к обсуждению проблемы реализации индивидуальных образовательных траекторий в процессе обучения и удовлетворённости качеством образования [3; 5]. Европейские и американские вузы давно стараются отойти от стандартной формы общих учебных планов и активно пробуют различные модели организации обучения [3–7]. Сравнительный анализ моделей организации высшего образования с учётом реализации современных требований и потреб-

ностей студентов и общества, внедряемый в разных странах, был проведён Е.Л. Молоковой и В.А. Устюжаниным [8]. На примере зарубежных систем образования авторами обозначаются проблемные зоны российской высшей школы. Методические аспекты и практика российских вузов с учётом «планирования индивидуально-ориентированного обучения» при различных формах организации учебного процесса всесторонне проанализированы в статьях Н.И. Наумкина с соавторами [9], Б.А. Сазонова [10]. В качестве рекомендаций ими предложены возможные формы работы и обозначены необходимые условия их реализации. Н.И. Наумкин напрямую связывает развитие и внедрение ИОТ с реализацией подхода «2+2+2», т. е. с возможностью смены направления подготовки после второго и четвёртого курсов. Авторы отмечают, что «смена направления подготовки при любом подходе не требует разработки новых технологий обучения и осуществляется как в традиционной форме, так и в дистанционной, не исключая сетевого взаимодействия образовательных организаций» [9, с. 524].

Проблематика соотнесения уровней образования и соответствия подготовки студентов в университетах требованиям современного общества актуальна для большинства стран [7; 11–13]. Американские исследователи [7], анализируя проблемы обучения на уровне бакалавриата, пришли к выводу, что университетам необходимо не только пересмотреть свои образовательные подходы, но и более чётко и регулярно взаимодействовать со своими студентами в отношении этой работы, реагируя на изменяющиеся запросы и потребности студентов, ситуацию на рынке труда. Соответственно, и образовательные программы бакалавриата должны отвечать этим запросам.

Австралийские исследователи [13] поднимают вопрос относительно функционирования бакалавриата как такового. Авторы выделяют несколько причин, которые обосновывают необходимость пересмотра

целей и задач подготовки на этом уровне образования. В частности, они отмечают, что «меняющиеся требования к работе и карьере, возникающие в результате глобализации и цифровой трансформации, требуют несколько иного набора способностей выпускников. Они, вероятно, столкнутся с более сложными карьерными траекториями, и им потребуются обновлять и расширять свой опыт на более регулярной основе на протяжении всей своей трудовой жизни» [13]. Авторы доказывают, что в процессе обучения в бакалавриате существенно возрастает значение «мягких навыков», а выбор направления подготовки, сделанный в школе, часто переосмысливается и нуждается в корректировании. В выводах делается акцент на значимость высоких требований к качеству образовательных результатов студентов, к возможности более систематического развития навыков и умений, приобретаемых в процессе обучения, а также получения более широкого набора компетенций, которые в сочетании с приобретёнными специальными знаниями должны быть полезны в будущей жизни выпускника, способствовать построению им успешной карьеры, а также соответствовать потребностям общества.

Российские исследователи С.Е. Крюкова и С.А. Храпов рассматривают изменение преподавания философии в русле новой модели бакалавриата, в основу которой положена «идея отложенного выбора и сознательного самоопределения студентов» [14, с. 43], что позволит обновить подходы к академической мобильности и формированию новых компетенций современного выпускника. Общая же проблематика академической мобильности обсуждается в контексте компетентностного подхода, сетевого взаимодействия вузов и как один из элементов интеграции высшего образования [15; 16].

Для отечественной высшей школы актуальна дискуссия в отношении структуры образования в постболонской реальности [17–20]. Сегодня в российских вузах преобладает двухуровневая система (бакалавриат

и магистратура), на долю специалитета приходится менее 20% от общей численности студентов. Между тем, именно специалитет является классической и привычной формой обучения для отечественной высшей школы. По мнению экспертного сообщества, на долю специалитета должно приходиться порядка 70–80% обучающихся. «Траекторию приёма в высшие учебные заведения в России следует изменить так, чтобы специалитет играл определяющую роль», – отмечает ректор МГУ имени М.В. Ломоносова, академик В.А. Садовничий⁴. Эта же пропорция совпадает и с предложениями Минобрнауки России.

С.А. Беляев, опираясь на данные статистики, констатирует, что «несмотря на превышение численности поступающих на программы бакалавриата над численностью поступающих на специалитет, подготовка по программам которого ограничена количеством, специалитет остаётся востребованным как для обучения на бюджетных местах, так и для обучения на договорной основе» [19, с. 25]. В.С. Сенашенко и Н.А. Пыхтина анализируют переход и соотношение программ бакалавриата и магистратуры, выделяя ограничения, препятствующие эффективной реализации программ магистратуры для ряда направлений и специальностей, отмечая, что «реализация принципа преемственности предполагает разные варианты сопряжения магистратуры с образовательными программами высшей школы других уровней. Такой подход порождает новые проблемы в вопросах преемственности ООП бакалавриата и магистратуры, а также генерирует разнообразие профессионально-образовательных траекторий в системе многоуровневого высшего образования» [20, с. 23].

Однако, несмотря на вариативность проблематики обсуждения содержательных аспектов подготовки студентов в высшей школе, представляется, что в российском

⁴ Учительская газета. 23 января 2023 г. URL: <https://ug.ru/rektor-mgu-predlozhil-smestit-fokus-pri-prieme-abiturientov-v-vuzy/> (дата обращения: 08.02.2023).

научном поле недостаточно внимания уделено именно гибкому построению образовательных траекторий. Основные дискуссии об организации работы вузов по уровням бакалавриата, магистратуры, специалитета или по форматам «4+2», «5+2», «2+2+2» находятся в поле зрения, в основном, экспертного сообщества и отражены, прежде всего, в новостных изданиях, а также обсуждаются в формате научной коммуникации⁵. Исключение составляют приведённые работы [14; 18; 21]. Данная статья призвана дополнить экспертный контент новыми данными прикладных социологических исследований и внести вклад в проектирование новой системы высшего образования в России.

Методология исследования

Работа базируется на данных социологического исследования об удовлетворённости студентов процессом обучения, качеством образования, возможностями, предоставляемыми российскими вузами, проведённого Центром стратегии развития образования МГУ имени М.В. Ломоносова в 2021–2022 годах. Сбор данных осуществлялся при поддержке Российского Союза ректоров и Общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание». Применена поточная выборка, которая позволяет оперативно получить информацию и даёт возможность охватить значительное число респондентов с целью получения ответов, отражающих ситуацию в реальном времени. Сбор данных проводился на платформе Google forms с помощью стандартизованного бланка анкеты. Объём выборочной совокупности в 2022 г. составил 123 977 человек (3,0% всех студентов России и 4,82%

студентов очных отделений вузов, обучающихся в РФ)⁶. Выборка репрезентативна для 4 130 018 студентов, обучающихся в вузах, и для 2 568 274 студентов, обучающихся по очной форме (данные на 2022 г.)⁷. Использовались статистические коррективы, применённые по четырём критериям: федеральный округ, в котором расположен вуз; уровень обучения; курс; форма возмещения затрат на обучение. В опросе принимали участие студенты очных отделений государственных и частных вузов всех федеральных округов России, проходящих обучение на уровнях бакалавриата, специалитета и магистратуры по большинству укрупнённых направлений подготовки.

Обработка первичных данных проводилась в функциональной среде IBM SPSS Statistics 25. Результаты представлены методами описательной статистики; проведённым углублённым анализом эмпирической информации, реализованным многомерными методами аналитической статистики, включая критерий значимости χ^2 и процедуры факторного и корреляционно-регрессионного анализа.

Объектом исследования выступили студенты российских вузов. **Предметом** анализа является удовлетворённость студентов предоставляемыми образовательными возможностями в вузах, а также оценка их мотиваций и достижений на этапах вхождения в высшую школу и в процессе обучения.

Постановка проблемы. Пересмотр существующей структуры высшего образования,

⁵ «Ведомости», 13 января 2022 г. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/01/13/904722-pomoschnik-putina> (дата обращения: 08.02.2023); Skillbox Media, 15 апреля 2022 г. URL: <https://skillbox.ru/media/education/institut-obshchestvennykh-nauk-rankhigs-perevodit-ryad-programm-na-novyy-format/> (дата обращения: 08.02.2023).

⁶ На первом этапе исследования в 2021 г. было опрошено 37 457 человек (около 1% всех студентов вузов, обучающихся в РФ и 1,5% всех студентов, обучающихся очно).

⁷ Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Форма N ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2022 год. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/index.php> (дата обращения: 18.12.2022).

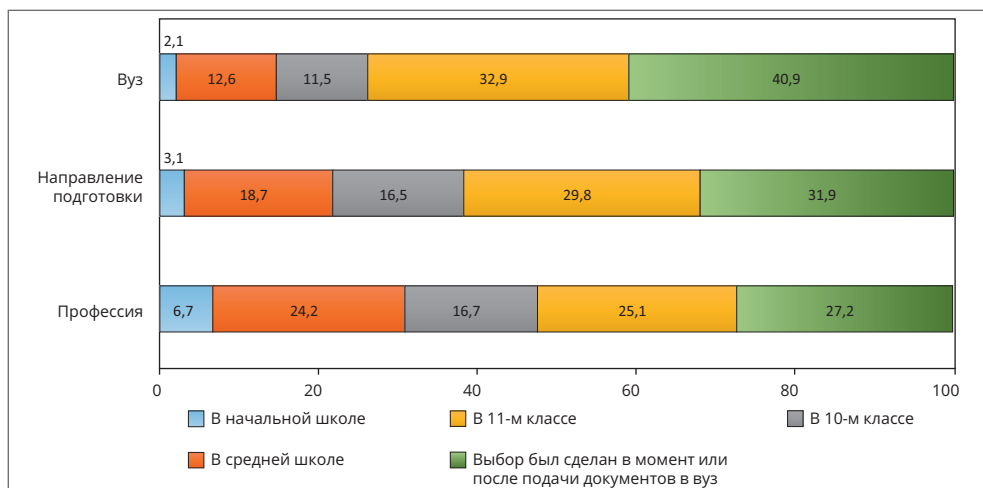


Рис. 1. Распределение ответов респондентов о периоде выбора профессии, направления подготовки и вуза для продолжения обучения (в % от числа опрошенных)

Fig. 1. Distribution of the respondents' answers about the period of choosing a profession, the direction of training and the university for continuing education (% of the number of the respondents)

связанный с необходимостью приведения в соответствие запросов к системе образования со стороны общества (студентов, родителей, работодателей) с возможностями самой системы, требует внедрения более гибких форм организации обучения с возможностью изменения образовательных траекторий в процессе обучения. Рассматриваемый в настоящее время переход от двухуровневой системы (бакалавриат и магистратура) к специалитету потребует пересмотра существующих образовательных стандартов, основных образовательных программы, учебно-методических комплексов, изменения в организации работы высшей школы в целом. Одна из гипотез исследования состояла в том, что образовательная модель гибкой траектории «2+2+2», реализованная в формате специалитета, оптимальна для современной высшей школы, отвечает запросам студентов и их родителей и может быть применима для большинства направлений подготовки.

В задачи исследования входило выявление запросов российских студентов на реализацию гибких моделей обучения, ИОТ, возможность академической мобильности, а также выявления характеристик тех сту-

дентов, которые потенциально нуждаются в смене направления подготовки, специализации и даже вуза. Для реализации задач исследования весь объём данных дополнительно был разделён на несколько массивов респондентов по критерию их успешности завершения обучения в школе: личным достижениям и баллам ЕГЭ («олимпиадники», «высокобалльники», «основной массив»). Оценки и предложения, высказанные участвующимися в ходе социологического опроса, служили дополнительным обоснованием необходимости проводимых изменений и позволили выявить наиболее значимые факторы этих процессов.

Результаты исследования

Осознанный выбор вуза и направления подготовки (специальности) на этапе вхождения в высшую школу во многом определяют дальнейшие успехи и мотивацию обучения студента. Данные исследования показывают, что ранняя профориентация нехарактерна для сегодняшних российских студентов (Рис. 1). Большинство из них начинают формировать свою образовательную траекторию в выпускных классах школы.

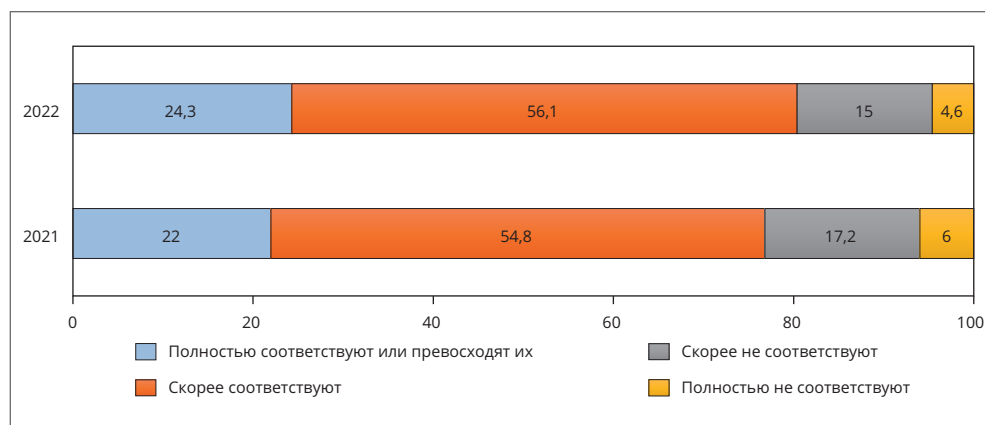


Рис. 2. Распределение ответов респондентов о соответствии впечатлений от получаемого образования ожиданиям по данным исследований 2021 и 2022 годов (в % от числа опрошенных)

Fig. 2. Distribution of the respondents' answers about the correspondence of impressions from the education received to the expectations according to the research data of 2021 and 2022 (% of the number of the respondents)

Наибольшая определённости наблюдается с выбором будущей профессии. Третья часть студентов, принявших участие в опросе, отметили, что к 10-му классу уже представляли себе свою будущую деятельность (30,9%). В выпускных классах определились с будущей профессией 41,8% опрошенных. Однако 27,2% ответили, что сделали выбор в последний момент. То есть, по сути, и выбор выпускных экзаменов, и подготовка по определённым предметам в 10-м и 11-м классах для них не носила целенаправленного характера, а была обусловлена необходимостью соблюдения определённых регламентов. Относительно выбора направления подготовки (специальности), только пятая часть опрошенных студентов отметила, что представляла себе своё дальнейшее профессиональное развитие ещё до перехода в старшие классы. Для большинства же сегодняшних студентов понимание того, какое направление для них привлекательно, пришло в выпускных классах школы (46,3%). Треть опрошенных отметила, что приняла решение спонтанно, в момент подачи документов в вуз (31,9%).

Приведённые данные показывают, что уже на входе в систему высшего образова-

ния примерно третья часть потенциальных студентов будет нуждаться, как минимум, в возможности скорректировать свою образовательную траекторию.

Наиболее понятной представляется ситуация с выбором вуза. В настоящее время она во многом определяется конкурсной ситуацией, а значит, напрямую зависит от результатов сдачи необходимых для поступления ЕГЭ. Это подтверждают и ответы респондентов – 40,9% опрошенных указали, что выбирали вуз, в котором они будут учиться, в последний момент. Вместе с тем 32,9% респондентов отметили, что ориентировались на конкретные вузы уже в 11-м классе, а 11,5% – в 10-м классе. Целенаправленная подготовка в конкретный вуз более характерна, прежде всего, для наиболее мотивированных абитуриентов – «олимпиадников» и «высокобалльников». Это наблюдение подтверждают и данные исследователей НИУ ВШЭ⁸.

Давая ответ на вопрос о том, насколько соответствуют их ожидания получаемому об-

⁸ Мониторинг качества приёма в вузы – 2022. Региональный разрез. // Официальный сайт НИУ ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/ege2022-3> (дата обращения: 08.02.2023).

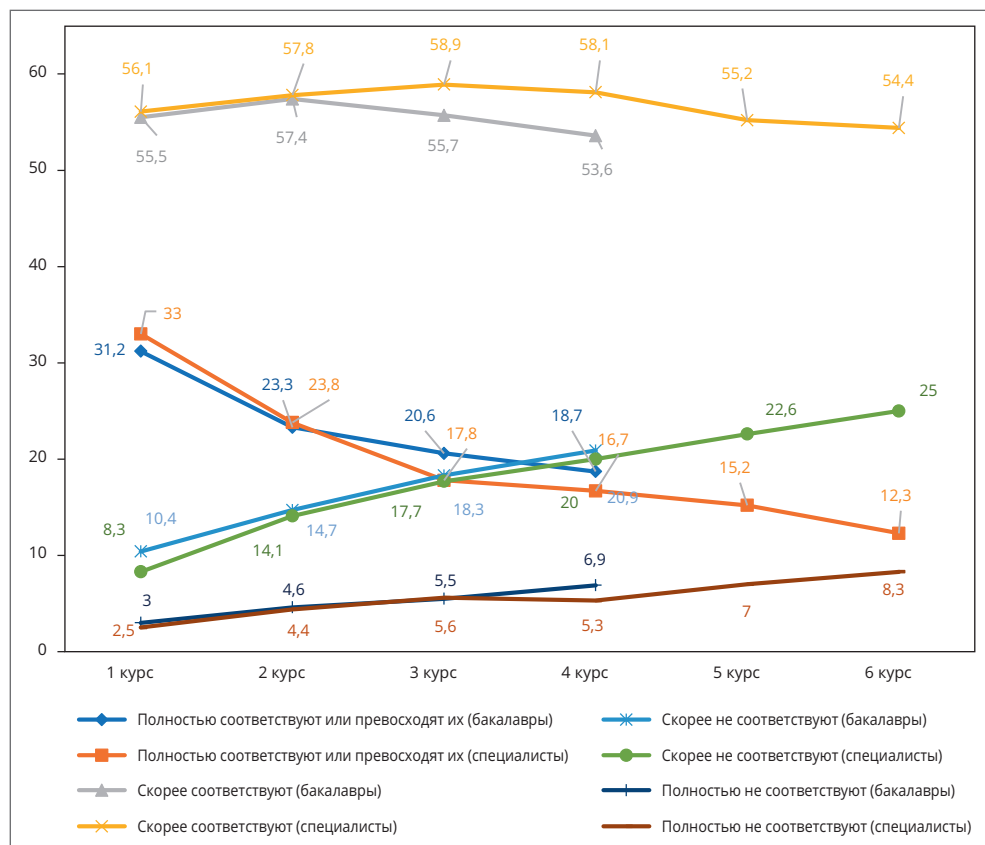


Рис. 3. Распределение ответов студентов бакалавриата и специалитета о соответствии получаемого образования ожиданиям по курсам обучения (в % от числа опрошенных)

Fig. 3. Distribution of the respondents' answers of bachelor and specialist program students about the compliance of the received education with the expectations (% of the number of respondents)

разованию, 56,1% респондентов ответили, что скорее соответствуют, а 24,3% – что получаемое образование полностью соответствует или даже превосходит их ожидания. Суммарно можно считать, что 80% участников исследования в плане обучения в выбранном вузе получили то, что хотели. Аналогичные данные приводят и другие российские исследователи, отмечая, что «подавляющее большинство выпускников (89,2%) удовлетворено полученной подготовкой» [22, с. 229].

Полученные ответы показывают ровное распределение, без выраженных отклонений от средних значений. Более того, распределения по данным за 2021 и 2022 г. фактически симметричны (Рис. 2).

Показательно, что в общем массиве достаточно высокая доля респондентов указала вариант ответа «полностью соответствует или даже превосходит ожидания». Наиболее умеренные оценки соответствия выбора ожиданиям зафиксированы в группе «высокобалльников». Среди них самая низкая доля тех, для кого получаемое образование превосходит их ожидания, и, напротив, самая высокая доля тех, чьи впечатления от обучения полностью или частично не соответствуют ожиданиям. Вероятно, высокие запросы представителей этой группы обучающихся, сформированные на входе в высшую школу, не получили должной реализации в процессе обучения. Причины этого явления

нуждаются в дополнительном предметном анализе.

Однако сопоставление ответов респондентов по курсам обучения показывает наличие существенного разрыва в оценках по мере получения образования (Рис. 3). Наиболее разочарованы обучением студенты старших курсов бакалавриата и специалитета. Доля ответов с формулировкой «полностью не соответствует» у представителей выпускного курса практически в 2,5–3 раза выше, чем у первокурсников. Изменения оценки в сторону разочарованности и негативного восприятия обучения происходят, в основном, за счёт тех студентов, кто на первых курсах также отмечал некоторое несоответствие своим ожиданиям. Существенно уменьшается к старшим курсам и доля тех, кто заявлял о превосходящих ожиданиях от обучения. Расхождение между первым и выпускным курсами по данной позиции наблюдается более чем в два раза: от 31,7% на первом курсе до 18,1% на четвёртом курсе и 12,3% – на шестом курсе. Показательно, что доля тех студентов, кто отмечает соответствие получаемого образования и вуза своим ожиданиям (а это более половины опрошенных) остаётся практически неизменной и имеет колебания в пределах 1–2% от первого к шестому курсу.

В процессе взросления и становления студента в вузе к нему приходит понимание профессии, перспектив своей дальнейшей деятельности, возможностей будущего трудоустройства, формируется собственный интерес в выбранной профессии. Элемент разочарованности, осознания ошибочности выбора при этом часто имеет место. Помимо этого, причинами такого несоответствия первоначальным ожиданиям немецкие исследователи, например, называют следующие: индивидуальные достижения в среднем образовании, расхождения между индивидуальными профессиональными интересами и содержанием обучения, а также мнение родителей и сверстников относительно первоначального выбора предмета [4]. Пред-

ставляется, что это во многом может быть справедливо и по отношению к российским студентам.

Относительно текущей специализации тех, кто недоволен своим выбором: наибольшее разочарование высказывают представители гуманитарных направлений (история, политология, журналистика), а также получающие образование в области математики, механики и ИТ-специальностей. Практически полностью подтвердили свои ожидания от обучения те студенты, которые осваивают специальности в сфере физкультуры и спорта, сельского хозяйства, юриспруденции, туризма и педагогики. Полученные данные во многом подтверждают мнения российских и зарубежных исследователей⁹, изучающих удовлетворённость студентов процессом обучения. Возможно, высказанные оценки разочарованности связаны с медленными изменениями, идущими в вузах, с несоответствием получаемых знаний требованиям времени. Для гуманитарных специальностей разочарование может быть связано с изменениями, происходящими в структуре рынка труда, непониманием выпускником своего возможного места работы и профессионального развития, а также с неуверенностью в своих возможностях по успешной адаптации к меняющимся условиям. Как возможный путь решения этой проблемы специалисты предлагают рассматривать ориентацию в процессе обучения в вузе на индивидуальность студента, формирование и развитие его индивидуальной образовательной траектории, которая позволила бы не только оперативно корректировать получение образования, но и учитывать личностные особенности, запросы и интересы обучающегося, а также вовлечение студентов в программы дополнительного образования.

⁹ Почему студенты жалеют о выбранной профессии // Комсомольская правда, 30.11.2020. URL: <https://www.kp.ru/daily/21712093/4330577/> (дата обращения: 31.01.2023); Исследование CNBS, ноябрь 2022 г. URL: https://t.me/tolk_tolk/14610 (дата обращения: 31.01.2023).

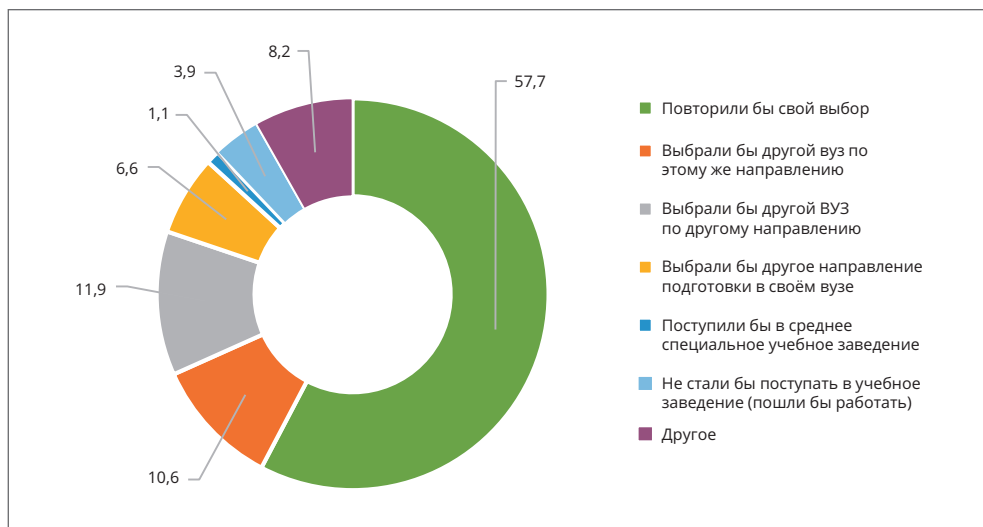


Рис. 4. Распределение ответов респондентов о возможности повторения своего выбора (в % от числа опрошенных)

Fig. 4. Distribution of the respondents' answers about the possibility of repeating their choice (% of the number of respondents)

В качестве контрольного вопроса о подтверждении выбора направления подготовки и вуза обучения участникам исследования было предложено оценить возможность повторения этого выбора. В целом более половины (57,7%) опрошенных указали, что полностью повторили бы свой выбор (Рис. 4). Наибольшая доля тех, кто готов повторить сделанный выбор – среди «олимпиадников» (61,6%). Каждый десятый участник опроса указал, что хотел бы иметь возможность поменять вуз, но сохранить выбранное направление подготовки (специальность) (10,6%). Подтвердили выбор вуза, но хотели бы изменить направление подготовки (специальность) 6,6% респондентов. Полностью отказаться от сделанного выбора (вуза, направления подготовки, специальности) в пользу других вариантов хотели бы 11,9% респондентов. То есть суммарно примерно треть респондентов демонстрирует запрос на изменение своей образовательной траектории. Признание ошибочности своего выбора наиболее характерно для тех студентов, которые поступали в вуз, не имея чётких планов на будущее и делали свой выбор спонтанно,

без сформированной мотивации на получение образования.

Вместе с тем запрос на изменение или корректировку первоначального выбора вполне справедлив и соответствует быстро изменяющимся требованиям времени, поэтому предоставление такой возможности студентам уже в период обучения может иметь положительные результаты и для самого студента, и для рынка труда. Надо отметить, что в настоящее время целый ряд российских вузов имеет опыт успешной реализации новых форматов подготовки «2+2+2» и «1+1+2» (РАНХиГС, ИТМО, ТюмГУ, НИУ ВШЭ, УрФУ и др.).

Обозначая необходимые изменения, которые, по мнению участников опроса, могли бы способствовать совершенствованию организации обучения, студенты отметили три наиболее значимые составляющие: расширение возможности прохождения практики по будущей специальности (36,4%); усиление практико-ориентированной подготовки (30,9%); приглашение для ведения занятий специалистов-практиков (23,0%). Аналогичные распределения приводят и другие исследователи [22].

Фактически те современные практико-ориентированные новации, которые сегодня активно обсуждаются академическим и ректорским сообществом, полностью отвечают запросам российского студенчества. Кроме того, каждый пятый респондент считает, что полезным было бы активнее налаживать связи вузов с организациями и предприятиями регионов, в том числе для организации практики и стажировок студентов (20,3%). Инициированная Правительством РФ и реализуемая в настоящее время программа «Приоритет-2030» ориентирована как раз на углубление практической составляющей обучения и усиление интеграции вузов с промышленностью и бизнесом регионов, развитие сетевого взаимодействия вузов и активизацию академической мобильности внутри образовательного пространства страны, что подтверждает её востребованность с точки зрения современных студентов.

Возможность реализации в процессе обучения индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) также нашла поддержку у участников исследования. Её отметили 17,9% респондентов. Однако долевое распределение по группам отличается. В первую очередь ИОТ востребованы у студентов с высокими образовательными запросами и сильными стартовыми позициями («олимпиадники» и «высокобалльники»). Стимулирование научной активности студентов и вовлечение их в научную работу предлагают в качестве возможных мер по совершенствованию обучения также в основном представители этих групп. По «общему массиву» доля подобных ответов невелика (её отметили около 10% респондентов). Усиление различных предметных составляющих, расширение современных навыков (например, возможностей изучения иностранных языков) актуально для 12,4% респондентов.

В предлагаемых мерах по совершенствованию организации обучения участники исследования обращали внимание и на проблемы мобильности в процессе учёбы. Так, активизировать программы студенческого

обмена между вузами внутри России предлагают 14,0% опрошенных. Каждый десятый опрошенный выступает за внедрение образовательных программ с присвоением двойной квалификации. Представляется, что работа в этом направлении весьма перспективна и подобные программы будут всё более востребованными у студентов, особенно в текущих реалиях, когда существенно сужены другие возможности академической мобильности, в том числе зарубежные стажировки и программы академического обмена.

Успешность обучения и удовлетворённость получаемым образованием определяют дальнейшие планы студентов после завершения текущего уровня обучения. По результатам исследования 44% опрошенных намерены продолжать учиться дальше – в магистратуре или аспирантуре. Планируют пойти работать по специальности 48,9%. Однако распределение ответов у различных групп респондентов отличается. На продолжение образования ориентированы прежде всего «олимпиадники» (52,2% ответивших в этой группе) и «высокобалльники» (49,8%). Среди тех студентов, кто не имел возможности поступить по результатам олимпиад и не имел высоких баллов ЕГЭ, заметно меньше доля тех, кто собирается продолжать образование на следующем уровне (43,8%), но при этом каждый десятый планирует получать второе высшее образование, то есть фактически подтверждает, что не получил желаемого образования. Кроме того, именно среди представителей этой группы больше всего тех, кто планирует работать не по специальности (13,2%).

На продолжение обучения в России ориентируются практически половина бакалавров (48,7%), а 9,1% хотели бы уехать учиться за рубеж (Рис. 5).

Эти данные наглядно показывают, что четырёх лет обучения и полученных при этом знаний студентам явно недостаточно. Они хотят иметь магистерский диплом, а может быть, и возможность учиться дальше. В аналогичном исследовании американских

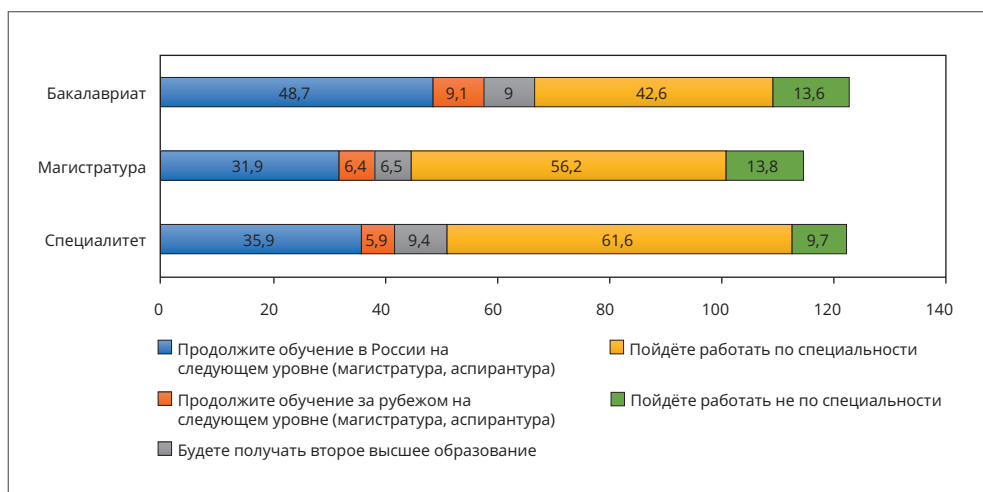


Рис. 5. Распределение ответов респондентов о планах после завершения текущего уровня образования (в % от числа опрошенных)

Fig. 5. Distribution of the respondents' answers about their plans after completing the current level of education (% of the number of respondents)

Примечание: Множественный вопрос, сумма ответов больше 100%

Note: Multiple question, the sum of answers is more than 100%

коллеги отмечают, что в исследуемых ими университетах США около половины студентов (46%) не рассматривают бакалавриат как вход в профессию и старт для трудовой деятельности. Для них это лишь шаг к продолжению обучения на следующих уровнях образования (магистратуре и аспирантуре), обязательный этап для получения более высокого образования и возможности защитить диссертацию [7]. Поступление в аспирантуру актуально приблизительно для трети сегодняшних специалистов и магистров. Обращает на себя внимание ответ о планах на получение второго высшего образования. Об этом заявляет фактически каждый десятый респондент, обучающийся в бакалавриате и специалитете. Среди магистров доля таких ответов меньше, что показывает использование ими возможности смены специальности или направления при переходе из бакалавриата в магистратуру.

Таким образом, выдвинутое ранее предположение, что спонтанность и ситуативность выбора направления обучения или вуза и невозможность скорректировать свой

первоначальный выбор за время нахождения в вузе напрямую оказывают влияние на формирование дальнейших образовательных и профессиональных траекторий, полностью подтверждается.

Заключение

Как показывают результаты исследования, на входе в высшую школу около трети российских абитуриентов делают свой выбор вуза и направления подготовки (специальности) спонтанно, не имея чётких представлений о будущей профессии. Соответственно, в процессе обучения для них возрастают риски осознания ошибочности выбора, нежелание продолжать образование по выбранному профилю. Поэтому организация обучения должна предусматривать возможность скорректировать сделанный на этапе поступления выбор, постепенно вводить студента в специальность и сформировать на первых годах обучения универсальные компетенции, которые были бы полезны ему в дальнейшем профессиональном и личностном становлении. Обсуждаемые форматы

организации обучения «1+1+2», «2+2+2», «3+2», интегрированная магистратура, которые дают возможность уточнения или изменения профиля обучения, предоставляют большую свободу выбора, способствуют профессиональному самоопределению, будут востребованы и даже необходимы.

Существенный рост к старшим курсам доли тех студентов, кто недоволен своим обучением в вузе, подтверждает необходимость изменений в системе подготовки и поиска решений проблемы. Запрос на гибкие образовательные траектории прослеживается и в анализе ответов студентов относительно повторения сделанного на этапе поступления выбора. Возможность скорректировать свой выбор повысит мотивацию на обучение и будет способствовать не только академической мобильности, но и качеству образования. Налаживание широкого и вариативного межвузовского обмена студентами, в рамках которого обучающимся предоставлялась бы возможность пройти обучение в другом вузе по аналогичной или смежной программе обучения, поучаствовать в программе двойного диплома или получить дополнительное образование, расширив свои компетенции, также является актуальной и востребованной мерой в среде российского студенчества.

Безусловно, реализация гибких форм обучения, индивидуальных образовательных траекторий и возможностей академической мобильности потребуют существенных изменений законодательного регулирования, финансово-экономического обеспечения, стандартизации и организационного перестроения системы высшего образования в России, пересмотра подходов к формированию учебных планов и наполнения учебных курсов. Вместе с тем предлагаемые меры позволят модернизировать работу российской высшей школы, повысить престиж высшего образования, обеспечить страну квалифицированными кадрами, а выпускникам вузов дадут преимущества на рынке труда, возможность реализовать свои личные интересы и способности.

Литература

1. Гребнев А. С., Кирабаев Н. С., Шейнбаум В. С., Зборовский Г. Е., Лукашенко М. А. «Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 150–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166
2. Biemans H., Mariën H., Fleur E., Tobî H. Nieuwenbuis L., Runbaar P. Students' Learning Performance and Transitions in Different Learning Pathways to Higher Vocational Education // *Vocations and Learning*. 2016. Vol. 9. No. 3. P. 315–332. DOI: 10.1007/s12186-016-9155-6
3. Wong B., Chiu Y.-L.T., Blake-Copsey M., Nikolopoulou M. A mapping of graduate attributes: what can we expect from UK university students? // *Higher Education Research & Development*. 2022. Vol. 41. No. 4. P. 1340–1355. DOI: 10.1080/07294360.2021.1882405
4. Meyer J., Leuze K., Strauss S. Individual Achievement, Person-Major Fit, or Social Expectations: Why Do Students Switch Majors in German Higher Education? // *Research in High Education*. 2022. Vol. 63. No. 2. P. 222–247. DOI: 10.1007/s11162-021-09650-y
5. Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // *Вопросы образования*. 2022. № 3. С. 67–98. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
6. Bordon P., Fu C. College-major choice to college-then-major choice // *Review of Economic Studies*. 2015. Vol. 82. No. 4. P. 1247–1288. DOI: 10.1093/restud/rdv023
7. Sparks D. Student perceptions of college—how to move beyond transactional approaches to higher education // *High Education*. 2023. Vol. 85. P. 477–481. DOI: 10.1007/s10734-022-00919-4
8. Молокова Е.А., Устюжанин В.А. К сравнительной характеристике национальных моделей организации высшего образования // *Российский экономический журнал*. 2021. № 1. DOI: 10.33983/0130-9757-2021-1-109-123
9. Разработка модели создания индивидуальных образовательных траекторий в инженерном образовании. / Н.И. Наумкин, В.А. Агеев, А.Э. Садиева [и др.]. // *Интеграция образования*. 2021. Т. 25. № 3. С. 513–531. DOI: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531
10. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации

- обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50
11. Кузьминов Я.И. Вызовы и перспективы развития университетов в России // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 4 (116). С. 5–8. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/229026369> (дата обращения 08.02.2023).
 12. Король А.Д., Воротицкий Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 48–61. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61
 13. Pattison P., Bridgeman A., Bulmer A., McCallum P., Miles R. Renewing the Sydney undergraduate curriculum // High Education. 2022. P. 1–18. DOI: 10.1007/s10734-022-00982-x
 14. Крючкова С.Е., Храпов С.А. Философия в современном университете: проблемы методики преподавания и перспективы в условиях новой образовательной модели «2+2+2» // Logos et Praxis. 2022. Т. 21, № 1. С. 43–53. DOI: 10.15688/lp.jvolu.2022.1.5
 15. Ubogu R. Information and Communication Technology: A Strategic Tool in the Internationalization of Higher Education / R. Ubogu, M.V. Orighofori // International Journal of Education and Practice. 2020. Vol. 8. No. 3. P. 586–598. DOI: 10.18488/journal.61.2020.83.586.598
 16. Ростовская Т.К. Тенденции академической мобильности в России: статистическая аналитика и прогнозика / Т.К. Ростовская, О.А. Золотарева // Интеграция образования. 2021. Т. 25. № 3. С. 421–439. DOI: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.421-439
 17. Тхагапсоев Х.Г., Яхутлов М.М. Расставаясь, обрести: к ориентирам «пост-болонского» развития вузовского образования в России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 44–55. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55
 18. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Актуален ли перевод российского инженерного образования на американскую систему Liberal Arts? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 47–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-47-59
 19. Беляев С.А. Об изменении спроса на программы специалитета и бакалавриата со стороны абитуриентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 25–28. DOI: 10.26140/bgj3-2021-1001-0004
 20. Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: Некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13–25. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1220?locale=ru_RU (дата обращения 08.02.2023).
 21. Долженко Р.А. Многопрофильный бакалавриат как новый подход к разработке и реализации программ высшего образования // Муниципалитет: экономика и управление. 2022. № 1. С. 58–68. DOI: 10.22394/2304-3385-2022-1-58-68
 22. Ивлева М.Л., Курилов С.Н., Дагзмаа Б. Высшее образование глазами студентов (на примере мониторингового исследования выпускников МЭИ) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 2. С. 225–238. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-2-225-238

Статья поступила в редакцию 23.02.2023

Принята к публикации 30.03.2023

References

1. Grebnev, L.S., Kirabaev, N.S., Sheinbaum, V.S., Zborovsky, G.E., Lukashenko, M.A. (2022). The Journal "Higher Education in Russia": 30 Years of Research and Reflection. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 150–167, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166
2. Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Tobi, H. Nieuwenhuis, L., Runhaar, P. (2016). Students' Learning Performance and Transitions in Different Learning Pathways to Higher Vocational Education. *Vocations and Learning*. Vol. 9, no. 3, pp. 315–332, doi: 10.1007/s12186-016-9155-6
3. Wong, B., Chiu, Y.-L.T., Blake-Copsey, M., Nikolopoulou, M. (2022). A Mapping of Graduate Attributes: What Can We Expect from UK University Students? *Higher Education Research & Development*. Vol. 41, no. 4, pp. 1340–1355, doi: 10.1080/07294360.2021.1882405

4. Meyer, J., Leuze, K., Strauss, S. (2022). Individual Achievement, Person-Major Fit, or Social Expectations: Why Do Students Switch Majors in German Higher Education? *Research in High Educ.* Vol. 63, no. 2, pp. 222-247, doi: 10.1007/s11162-021-09650-y
5. Lyz', N.A., Golubeva, E.V., Istratova, O.N. (2022). Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 67-98, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Bordon, P., Fu, C. (2015). College-major Choice to College-then-major Choice. *Review of Economic Studies*. Vol. 82, no. 4, pp. 1247-1288, doi:10.1093/restud/rdv023
7. Sparks, D. (2023) Student Perceptions of College—How to Move Beyond Transactional Approaches to Higher Education. *High Education*. Vol. 85, pp. 477-481, doi: 10.1007/s10734-022-00919-4
8. Molokova, E.L., Ustyuzhanin, V.L. (2021). To a Comparative Characteristics of National Models of Higher Education Organization. *Rossiiskij ekonomicheskij zhurnal = Russian Economic Journal*. No. 1, pp. 109-123, doi: 10.33983/0130-9757-2021-1-109-123 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Naumkin, N.I., Ageev, V.A., Sadieva, A.E., Anokhin, A.V., Shekshaeva, N.N., Zabrodina, E.V. (2021). Development of a Model for Individual Educational Pathways in Engineering Education. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 25, no. 3, pp. 513-531, doi: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Sazonov, B.A. (2020). Organization of the Educational Process: The Possibilities of Individualization of Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-50, doi: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Kuzminov, Ya.I. (2018). Challenges and Prospects for the Development of Universities in Russia. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University management: practice and analysis*. Vol. 22, no. 4(116), pp. 5-8. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/229026369> (accessed 08.02.2023). (In Russ.).
12. Korol, A.D., Vorotnitsky, Yu.I. (2021). Digital Transformation of Education and Challenges of the 21st Century. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 6, pp. 48-61, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Pattison, P., Bridgeman, A., Bulmer, A., McCallum, P., Miles, R. (2022). Renewing the Sydney undergraduate curriculum. *High Education*. Pp. 1-18, doi: 10.1007/s10734-022-00982-x
14. Kryuchkova, S.E., Khrapov, S.A. (2022). Philosophy in a Modern University: Problems of Teaching Methodology and Prospects in the Context of a New Education Model "2+2+2". *Logos et Praxis*. Vol. 21, no. 1, pp. 43-53, doi: 10.15688/lp.jvolsu.2022.1.5 (In Russ.).
15. Ubogu, R., Orighofori M. V. (2020). Information and Communication Technology: A Strategic Tool in the Internationalization of Higher Education. *International Journal of Education and Practice*. Vol. 8, no. 3, pp. 586-598, doi: 10.18488/journal.61.2020.83.586.598
16. Rostovskaya, T.K., Zolotareva, O.A. (2021). Trends of Academic Mobility in Russia: Statistical Analysis and Forecasting. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 25, no. 3, pp. 421-439, doi: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.421-439 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Tkhapsoev, Kh. G., Yakhutlov, M.M. (2022). Giving up to Gain: Towards the Benchmarks of the "Post-Bologna" Development of Higher Education in Russia. *Higher Education in Russia = Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 31, no. 10, pp. 44-55, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-44-55 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2021). Is the Transfer of Russian Engineering Education to the American Liberal Arts System Relevant? *Higher Education in Russia = Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 30, no. 6, pp. 47-59, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-47-59 (In Russ., abstract in Eng.).

19. Belyaev, S.A. (2021). On the Change in Demand for Specialty and Bachelor's Degree Programs on the Part of Applicants. *Baltiyskiy gumanitarny jurnal = Baltic Humanitarian Journal*. Vol. 10, no. 1 (34), pp. 25–28, doi: 10.26140/bgz3-2021-1001-0004 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Senashenko, V.S., Pykhtina, N.A. (2017). Continuity of Undergraduate and Graduate Programs as a Key Factor of the Quality Assurance in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 12 (218), pp. 13–25. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1220?locale=ru_RU (accessed 08.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Dolzhenko, R.A. (2022). Multispeciality Baccalaureate as a New Approach to Higher Education Programs Development and Implementation. *Munitsipalitet: ekonomika i upravlenie = Municipality: Economics and Management*. No. 1, pp. 58–68, doi: 10.22394/2304-3385-2022-1-58-68 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Ivleva, M.L., Kurilov, S.N., Dagtmaa, B. (2021). Student Assessments of the Higher Education (on the Example of the Monitoring Survey of the MPEI Graduates). *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 21, no. 2, pp. 225–238, doi: 10.22363/2313-2272-2021-21-2-225-238 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 23.02.2023

Accepted for publication 30.03.2023

Сведения для авторов

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

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

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

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

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

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

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

Стадितьюб: образовательные блогеры в экосистеме высшего образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-156-168

Романенко Ксения Романовна – канд. наук об образовании, доцент, науч. сотрудник Института образования, ORCID: 0000-0001-8037-9142, Researcher ID: L-3075-2015, kromanenko@hse.ru

Макарьева Анастасия Юрьевна – аспирант Аспирантской школы по образованию, приглашённый преподаватель Факультета мировой экономики и мировой политики, ORCID: 0000-0002-2622-9116, amakareva@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

***Аннотация.** В статье рассматривается новый нетрадиционный актор в высшем образовании – образовательные блогеры «стадितьюберы», которые записывают неформальные и непрофессиональные видео на тему обучения, продуктивности, популярной науки и образования в целом, сами будучи студентами. В задачи данного исследования вошло описание самого феномена стадितьюба – его истории, контекста, специфики, раскрытие способов работы образовательных блогеров и, наконец, фиксация роли стадितьюба в экосистеме высшего образования. Феномен стадितьюба был рассмотрен через экосистемный подход, рамку «культуры соучастия» и концепцию «микроселебрити», а эмпирически изучен благодаря методологии цифровой этнографии и методам невключённого наблюдения, визуального анализа видеоматериалов, тематического анализа текстов. В результатах были зафиксированы основной тематический репертуар стадितьюберов, стилевые особенности их работы, аффективный характер труда образовательных блогеров, способы взаимодействия с подписчиками и модели монетизации. Также предложены рекомендации университетам по вовлечению стадितьюб-сообщества в развитие вузовской среды.*

***Ключевые слова:** стадितьюб, блоги, акторы в образовании, экосистемный подход, студенческий опыт, образовательные медиа*

Для цитирования: Романенко К.Р., Макарьева А.Ю. Стадितьюб: образовательные блогеры в экосистеме высшего образования // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 156–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-156-168

Studytube: Educational Bloggers in the Higher Education Ecosystem

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-156-168

Ksenia R. Romanenko – Cand. Sci. (Education), Research Fellow, Assistant Professor, Institute of Education, ORCID: 0000-0001-8037-9142, Researcher ID: L-3075-2015, kromanenko@hse

Anastasiia Yu. Makareva – PhD-student, Institute of Education, visiting lecturer, Faculty of World Economy and International Affairs, ORCID: 0000-0002-2622-9116, amakareva@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

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

Abstract. The article examines a new non-traditional actor in higher education: educational bloggers “studytubers” who being students themselves record informal and non-professional videos on the topic of learning, productivity, popular science, and education in general. The objectives of this study included a description of the phenomenon of the studytube itself, its history, context, specifics, then in revealing the ways educational bloggers work and, finally, in fixing its role in the ecosystem of higher education. The phenomenon of studytube was considered through an ecosystem approach, the framework of the “participatory culture”, and the concept of “micro-celebrity”. It was empirically studied through the methodology of digital ethnography and methods of non-participant observation, visual analysis of video materials, thematic analysis of texts. The results showed the main thematic repertoire of the educational bloggers, the stylistic features of their work, the affective nature of the work of educational bloggers, ways of interacting with subscribers, and monetization models. Recommendations are also offered to universities for the involvement of the studytube community into the development of the university environment.

Keywords: studytube, blogs, actors in education, ecosystem approach, student experience, educational media

Cite as: Romanenko, K.R., Makareva, A.Yu. (2023). Studytube: Educational Bloggers in the Higher Education Ecosystem. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 156-168, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-156-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современная система высшего образования характеризуется всё более и более усложняющимся ландшафтом. Среди ключевых акторов оказываются не только традиционные образовательные организации и их стейкхолдеры, то есть студенты и их родители как получатели знаний, навыков и символического капитала университетского образования, преподаватели как сотрудники, для которых университеты, скорее всего, являются основным местом работы, работодатели и образовательные организации других уровней, но и новые игроки, которые

могут стать для вузовской системы как партнёрами, так и соперниками.

Когда функцию просвещения могут выполнять отрывые образовательные проекты, а функцию обучения конкретным навыкам – рынок эдтеха (EdTech), значительно укрепившийся в пандемической и постпандемической реальности, университетам стоит обратить внимание на разнообразие новых игроков в образовании для поиска точек соприкосновения и дальнейшего развития.

В условиях массовизации образования становится всё более гетерогенным и студенческий контингент [1], как по возрасту,

социально-экономическому положению или требуемой продолжительности времени обучения, так и по стилям обучения, что требует от вузов трансформации образовательной деятельности и поиска новых способов взаимодействия с абитуриентами, студентами и выпускниками.

Таким образом, можно зафиксировать значительный рост числа традиционных и нетрадиционных акторов в образовании [2], где к системе традиционных образовательных институций – вузам, школам, лекториям, добавляются и бизнес-инкубаторы, и волонтерские организации, и сообщества блогеров, которые в разной степени помогают профессиональной ориентации, освоению навыков и коммуникации в сфере образования.

Среди подобных новых акторов в образовании мы обнаружили феномен образовательных блогеров, который позволяет увидеть специфику складывающейся образовательной экосистемы. Несколько лет назад пространство YouTube начало активно наполняться видеороликами на тему обучения, продуктивности, популярной науки и образования в целом. В определённый момент непрофессиональные видео с темами формата «откуда возникает мотивация к учёбе», «как работает память и каким способом лучше запоминать информацию» и, конечно, видео о том, как поступить в тот или иной университет, стали набирать сотни тысяч просмотров, а их авторы образовали собственную контентную нишу.

Сейчас это тематическое сообщество называют стадитьюб (StudyTube) от английского «study» – «учиться» и названия наиболее часто используемого сервиса YouTube. Блогеры, не будучи аффилированными с той или иной образовательной организацией в качестве сотрудников, и, как правило, не являясь профессиональными журналистами, на регулярной основе рассказывают о своей университетской жизни, делятся своим опытом обучения, пропагандируют культуру мотивации к успешной учёбе.

Цель нашего исследования – описать сообщество образовательных блогеров, стадитьюберов, с их практиками, тематическим репертуаром и постулируемыми ценностями как новых нетрадиционных акторов в образовании и объяснить принципы функционирования этого сообщества.

Это одно из первых исследований по теме, оно носит поисковый характер и следует индуктивной логике. Соответственно, в задачи данного исследования входит фиксация самого феномена стадитьюба – его истории, контекста, специфики, далее – раскрытие способов работы образовательных блогеров и причин их популярности, и, наконец, теоретическая интерпретация феномена в рамках исследований образования, культуры и медиа, а также выработка рекомендаций для сферы высшего образования.

Актуальность рассмотрения образовательных блогеров в экосистеме высшего образования объясняется ситуацией деинституционализации образования и потери университетами монополии на знание, появления новых экспертов в образовании и пандемической травмы, наконец, ситуацией власти новых медиа [3] и проницаемости образовательной сферы.

Методы, данные и подходы

В силу новизны феномена стадитьюба и, соответственно, его изучения сама разработка позиции рассмотрения является отдельной исследовательской задачей. При понимании актуальности исследования в рамках экосистемного подхода к образованию для рассмотрения практик стадитьюберов нам оказались нужны ракурсы исследований медиа и исследований культуры. Поскольку исследование велось в качественной парадигме, теоретическая интерпретация исследуемого феномена не была жёстко поставлена до сбора данных, а как одна из задач исследования велась вслед за эмпирической работой.

Для описания сообщества образовательных блогеров и объяснения принципов его

функционирования нами использовался экосистемный подход как наиболее внешняя рамка объяснения роли сообщества – поздняя версия теории «культуры соучастия» Генри Дженкинса [4], в которой фокус с маргинальных фанатских сообществ был перенесён на современное цифровое общество в целом; для понимания конкретных практик стадितьюберов и их популярности – рамка и концепция «микроселебрити» (от английского “celebrity” – «знаменитость»), введённая цифровым этнографом Терезой Сенфт [5]. С концепцией мы познакомились благодаря работам культуролога Екатерины Колпинец, развивающей исследования интернет-знаменитостей в отечественном контексте [6; 7].

На уровне дизайна исследования мы следовали общей логике цифровой этнографии [8; 9], где, как и в традиционной этнографии, уделяется внимание жизни различных сообществ, их явным и скрытым правилам, ценностям и обычаям, но при этом рассматриваются современные цифровые явления. Для непосредственного сбора данных использовалось неключённое наблюдение, визуальный анализ видеоматериалов, тематический анализ текстов [10] – подписей, комментариев, произносимой речи.

В целом было рассмотрено более тридцати наиболее популярных стадितьюберов, в том числе, включённых в коллективные проекты, а особый фокус сделан на шести из них: UnJaded Jade¹ (869 тыс. подписчиков), Kharma Medic² (1,08 млн подписчиков), Holly Gabrielle³ (439 тыс. подписчиков), Anastacia Kay⁴ (652 тыс. подписчиков), Heyksy⁵ (151

тыс. подписчиков), Ekaterina Osipova⁶ (83,5 тыс. подписчиков⁷). Стадितьюберы были отобраны в соответствии с выборкой максимальных вариаций, так как нам были важны как русскоязычные, так и англоязычные образовательные блогеры, представители разных направлений обучения, микроселебрити с различающимся числом подписчиков и с разными тематическими фокусами в своих блогах. Единственный несоблюдённый баланс, гендерный, специально работает на репрезентативность выборки: большинство рассматриваемых стадितьюберов – девушки, что отражает как специфику интернет-знаменитостей в целом [7], так и особенности именно образовательных блогеров.

Далее в статье будет показано, как устроено сообщество стадितьюберов, какими приёмами пользуются авторы, какие темы поднимают, а также какое значение это имеет для экосистемы высшего образования. Логика презентации результатов будет выстроена через описание феномена, последующую его интерпретацию с помощью теоретических инструментов и финальный, где это применимо, выход на рекомендации для современных университетов.

Стадितьюб: специфика, тематический репертуар, коммуникация

В первую очередь мы постараемся описать историю развития стадितьюба, продемонстрировать тематический репертуар образовательных блогеров и показать специфику коммуникации внутри сообщества.

Отследить точную дату появления стадितьюба как феномена практически невозможно, так как идентификация по дате регистрации тематических каналов не совсем корректна, а прогресс развития канала, определяемый через прирост подписчиков и просмотров, нелинеен. Однако, если попробовать обобщить имеющиеся данные, то

¹ URL: <https://www.youtube.com/@UnJadedJade>. (дата обращения 09.03.2023).

² URL: <https://www.youtube.com/@Kharmamedic>. (дата обращения 09.03.2023).

³ URL: <https://www.youtube.com/@HollyGabrielle>. (дата обращения 09.03.2023).

⁴ URL: <https://www.youtube.com/@funastacia>. (дата обращения 09.03.2023).

⁵ URL: <https://www.youtube.com/@Heyksy>. (дата обращения 09.03.2023).

⁶ URL: <https://www.youtube.com/@EkaterinaOsipova>. (дата обращения 09.03.2023).

⁷ Данные актуальны на 09.03.2023.

можно выделить два ключевых периода: 1) 2015–2016 гг. – начало формирования сообщества, момент, когда от самих студентов появляются первые видео на образовательную тематику с определённым тематическим репертуаром, получившие существенный отклик в виде просмотров и комментариев наравне с остальным контентом, 2) с 2018 г. по настоящее время – развитие стадитьюба, наблюдаемый отклик от медиа, рекламодателей и системы образования, продвижение стадитьюберами образовательных и активистских инициатив.

Подобное датирование также может быть подтверждено выводами, сделанными Генри Дженкинсом и коллегами [3; 4], которые выявили усиленное развитие признаков культуры соучастия в 2000-х гг., обусловленное развитием социальных сетей и онлайн-коммуникации. Однако называть это сообщество строго виртуальным не вполне корректно, так как блогеры периодически проводят встречи со своими подписчиками, чтобы поддерживать живую связь с теми, кто разделяет транслируемые ими ценности.

Мы выявили, что стадитьюб по своим практикам очень похож на другие типы видеоблогов, посвящённые красоте, спорту, путешествиям, образу жизни в целом (так называемые бьюти-блоги, тревел-блоги, буктьюбы – книжные каналы, и так далее). Стадитьюб-каналы заимствуют форматы других блогов, например, вовлечение зрителей через прямые обращения, подборка видео по схожим темам, тематические рекламные интеграции, а также непосредственное содержание, например, жанр обзора или видеопрогулки. Только если в блогах, посвящённых красоте и уходу за собой, будут проводиться тесты косметических средств, то в стадитьюб-каналах будут рассматриваться блокноты, планшеты, программное обеспечение и так далее. (Пример – видео «Лучшие приложения для заметок на Айпаде (Notability vs Goodnotes 5 — The best iPad note taking app)» от стадитьюбера Kharmia Medic). А вместо демонстрации гостиниц как

в блогах, посвящённых путешествиям, стадитьюбер будет проводить видеоэкскурсии по кампусу или зданию университета.

Мы также, собрав эмпирический материал в рамках неключённого наблюдения, тематического и визуального анализа составили укрупнённое описание характерного содержания стадитьюб-ролика. Большинство блогов начинается с авторской заставки, приветствия и анонса содержания видеоролика, например, «Привет, ребята!», «В этом влоге я покажу вам свой день в университете. Сейчас я еду на кампус <...>». Часто присутствует указание даты и времени съёмки. Видеоблоги состоят из нарезки нескольких видео с эпизодами, снятыми в течение дня или недели, и их характерной чертой является смена локации или времени суток, в то время как разговорные видео чаще всего записываются одним или несколькими кадрами без смены локации. Однако иногда оба типа видео могут быть интегрированы в одно: показывается несколько эпизодов из учебного или рабочего времени, которые потом служат подводкой к теме разговорного эпизода.

Многие блогеры связывают тему разговорных видео с рекламными интеграциями, например, тему распределения времени и интеграции с брендом часов, а тему ментального благополучия – с рекламой сервиса психологического консультирования. В качестве разговорных вставок могут также служить небольшие образовательные темы, связанные с направлениями подготовки самих стадитьюберов. В меньшей степени подобные обучающие видео могут считаться аналогом онлайн-курсов, скорее, это напоминает дружескую беседу или обмен личным опытом, в котором блогер объясняет зрителям какую-то тему со ссылкой на академические источники и данные. Заканчивается большинство видео прощанием и приглашением к просмотру последующих видео.

Благодаря тематическому анализу, можно сделать вывод о том, что тематический репертуар стадитьюберов хоть и разнообразен, но посвящён, в основном, нескольким

темам. Первое – это вопрос поступления в университет, получения гранта или стипендии, опыта написания мотивационных писем, вступительных испытаний и так далее. (Пример – видео «Как поступить в топовый университет, если ты не гений?» от стадитьюбера Екатерины Осиповой).

Отдельный поджанр посвящён случаям неудачного поступления или провалов на экзаменах, которые стадитьюберы анализируют в категориях осознанного выбора, бережного отношения к себе, психологического благополучия и общей поддержки своих подписчиков. (Пример – видео «Итак, сегодня меня не взяли в Оксфорд (So today I was rejected from Oxford)» от стадитьюбера UnJaded Jade). Эта тема, как и следующая, несёт в себе эмоциональную и информационную поддержку абитуриентов программ разного уровня. Так, планирующие поступление ориентируются не только на официальные сайты или советы приёмной комиссии, но и на такую форму неформальной коммуникации. Можно отметить, что фокус на образовательных успехах и неудачах свидетельствует об определённом запросе со стороны учащихся на поддержку в процессе образования. Оба этих вывода могут быть полезны для выстраивания образовательных политик на уровне конкретных университетов.

Также видео стадитьюберов могут быть посвящены жизни на кампусе, адаптации к учёбе, достоинствам и недостаткам конкретных университетов (пример – видео «Первая неделя в медицинском колледже (First week of medical school)» от стадитьюбера Kharma Medic). Причём внимание может быть обращено и на инфраструктуру университета, и на собственные эмоциональные ощущения от взаимодействия с преподавателями или университетской администрацией. Показательно, что многие стадитьюберы начинают вести свои блоги при учёбе по обмену, поступлению в университет в другом городе или в другой стране, то есть оказавшись в новой среде и рефлексируя свой опыт.

Судя по комментариям к подобным видео, именно это направление стадитьюба позволяет абитуриентам сделать выбор, сориентироваться в том, как будет устроена их жизнь в случае поступления в конкретный университет. Таким образом, неформальные и неподотчётные университетам каналы распространения информации становятся существенными для абитуриентов.

Следующее направление стадитьюба посвящено экзаменам, зачётам, университетским рейтингам и успеваемости (пример – видео «Как я сдаю экзамены (My exam secrets #001)» и «Как я становилась первой в рейтинге Кембриджского университета два года подряд (How I ranked 1st at Cambridge University twice in a row)» от стадитьюбера Holly Gabrielle). Эта тематика несёт в себе и информационную, и ценностную составляющую. С одной стороны, видео сообщают о том, как устроена, на взгляд студентов, система аттестаций в том или ином вузе – насколько это сложно, удобно, справедливо, интересно и так далее, что демонстрирует запрос студентов на прозрачность оценивания. А с другой стороны, в подобных стадитьюб-выпусках продвигаются ценности высоких достижений в обучении и образовательной успешности.

В некоторых случаях стадитьюбер предлагает своим подписчикам совместную подготовку к экзаменам или совместное – во времени, а не по содержанию, – написание отчётных работ. Этот тип контента и коммуникации называется «Study with me» (с английского «Учись со мной»), где блогер учится в режиме реального времени, а зрители и наблюдают за ним/ней, и сами занимаются своими учебными задачами в это же время. Такая практика может свидетельствовать о желании совместного обучения, которое может реализовываться не только в формате коллективной подготовки к экзаменам или выполнения домашних заданий однокурсниками, но и в онлайн-формате студентами, обучающимися в разных университетах, городах и странах.

Одной из самых частых тем является демонстрация повседневности, отредактированная версия обычного (или якобы обычного) дня стаидтьюбера (пример – видео «Мой один учебный день в Вышке» от стаидтьюбера Neysy). Научно-популярная тематика, особенно в области естественных наук, остаётся довольно редкой для стаидтьюба (пример – видео «Где находится центр Вселенной?» от стаидтьюбера Ekaterina Osipova).

Наконец, важнейшим тематическим направлением является спектр вопросов, касающихся ментального здоровья, академической продуктивности, учебной мотивации, образа жизни, необходимого для успешной учёбы (пример – видео «Что мы получаем, когда гонимся за эффективностью?» и «Как продуктивно читать книги?» от стаидтьюбера Anastacia Kay). Наблюдать за подтверждающими это отзывами можно, проанализировав с помощью тематического анализа комментарии, где пользователи делятся тем, насколько тот или иной блогер помог им в формировании привычек обучения и улучшении продуктивности. Это можно рассматривать как трансляцию ценности мотивации, вовлечённости в учёбу, продуктивности, которые на данном этапе исследования мы не можем измерить, но можем зафиксировать как продвигаемые в рамках стаидтьюба ценности.

Отдельную тематику для видео дала пандемия COVID-19, когда почти все стаидтьюберы описывали свой опыт и опыт своих университетов в связи с закрытием кампусов, переходом на дистанционный формат обучения и прочее. Блогеры снимали видео о том, как их университеты и города справлялись с новой реальностью, как изменилась их жизнь на карантине, делясь личными переживаниями и наблюдениями (пример – видео «Один день из жизни пандемии» от стаидтьюбера Anastacia Kay или «Ситуация ухудшается | Учёба на карантине в Англии» от стаидтьюбера Ekaterina Osipova).

Немаловажным является тот факт, что YouTube как площадка для реализации стаидтьюб-контента построен на каналах

неформальной связи, то есть подписчики могут открыто общаться между собой и с самим блогером в комментариях. Однако последнее не всегда возможно наблюдать: порой общение в комментариях модерирует менеджер канала (чаще всего это происходит с крупными блогами), а не сам блогер. В таких случаях невозможно утверждать наличие прямого взаимодействия между стаидтьюбером и аудиторией.

При этом в целом можно выделить следующие способы взаимодействия:

- общение в комментариях (следует отметить, что многие постоянные зрители следят за блогером даже после его/её выпуска из университета и пишут в комментариях о том, как повлияло на них то или иное видео);
- уже упомянутые «Study with me»-сессии, которые могут длиться от одного до трёх часов, на которых стаидтьюбер ведёт прямой эфир, снимая то, как занимается, а пользователи в комментариях общаются и задают вопросы;
- прямые эфиры (стримы) с ответами стаидтьюбера на вопросы подписчиков;
- фанатские встречи;
- еженедельные почтовые рассылки с текстами на образовательную тематику;
- презентация продукта или услуги (книг, курсов, сессий наставничества и др.).

Стаидтьюб: аффект, искренность, экспертиза

Для понимания того, как именно работает стаидтьюб, нам необходимо осмыслить собранную эмпирику в контексте концепций «микроселебрити» и культур соучастия, а ключевыми понятиями для нас станут аутентичность, искренность и подлинность. Стаидтьюберов продуктивно рассматривать именно как «микроселебрити» или интернет-селебрити. Как пишет Т. Сенфт, если знаменитости в широком смысле отделены от своих поклонников, работают на глобальные аудитории или рынки, сотрудничают с профессионалами, которые помогают в продвижении, и, скорее всего, известны каким-либо талантом,

то микроселебрити занимают узкую нишу, поддерживают постоянную связь со своими зрителями и читателями, работают самостоятельно и постоянно обращаются к своей «подлинной», или «реальной», жизни [5].

Видно, как стадितьюберы демонстрируют качества интернет-знаменитостей через демонстрацию своей повседневности, общение в комментариях со своими подписчиками, доверительный характер высказываний, сессии совместной учёбы в реальном времени и, конечно, за счёт довольно узкой сферы высказывания.

При уточнении характеристик также становится ясно, что фигуры стадितьюберов не стоит путать с фигурами научных популяризаторов – учёных, которые дополнительно рассказывают о своих исследованиях в свободной форме, или экспертов в сфере образования – педагогов, психологов, исследователей образования, университетских администраторов или представителей эдтех-сектора, которые точно так же могут высказываться в формате видеоролика. Принципиальные свойства стадितьюба – их низовой характер, постулируемое равенство между блогером и его/её подписчиками, калькирование приёмов блогеров из других сфер и особый аффективный труд.

Аффективный труд, работа по демонстрации эмоциональности (понятие, исследуемое в работах Колпинец [7]) устроен парадоксально. Вопреки стереотипному мнению о социальных сетях как о месте демонстрации успешности и позитивных эмоций, интернет-селебрити регулярно демонстрируют отрицательные эмоции – тревогу, уязвимость, депрессивные состояния. И если обычные блогеры здесь будут рассказывать о трудностях романтической или семейной жизни, то стадितьюберы станут демонстрировать страх перед экзаменами, фрустрацию от переезда в другую страну или город, чувство одиночества, усталость от большого количества учебных заданий.

Как и у блогеров, специализирующихся на других сферах, например, на здоровье,

красоте или путешествиях, эта демонстрация эмоций нужна в том числе и для установления более плотных отношений с подписчиками. «Сегодня мы с вами пойдём гулять по кампусу, и мне будет менее одиноко», – стандартное начало для стадितьюб-выпуска. Печаль, усталость и, возможно, их преодоление демонстрируют специфичные подлинность, искренность и аутентичность, необходимые в сетевой коммуникации. Эта претензия на аутентичность может выражаться и визуально, например, при трансляции через видео плохой погоды, проведении выпускков на фоне разбросанных книг, без макияжа и в домашней одежде.

Типичные комментарии подписчиков будут подчёркивать ценность такого рода визуальных и вербальных сообщений коммуникации. Например, вот такой, очень характерный, комментарий под видео стадितьюбера Anastacia Kay: «Настя, ты не представляешь насколько приятно видеть твою реальность и будни, а не отполированную картинку с идеальным утром/днём, идеально убранной квартирой и т. д. Продолжай в том же духе, твоя работоспособность really something to look up to («действительно то, на что нужно равняться» – прим. авторов)...». Подобные комментарии демонстрируют и ценность аутентичности, и домашнее или дружеское обращение, и понимаемую функцию стадितьюба как феномена для вдохновения на работоспособность и отличную учёбу. Вместе с тем это снова может свидетельствовать об ожиданиях современных студентов доверительной коммуникации в университете, внимания к их психологическим трудностям, что необходимо учитывать при развитии новых сервисов и практик в университете.

Тем не менее, эти формулы по демонстрации искренности и подлинности чувств должны для обычных блогеров сочетаться с привлекательной внешностью и доступом к закрытым мероприятиям. Для стадितьюберов аналогом такого сочетания является обучение в селективных университетах и в ряде случаев переезд, получение престиж-

ных стипендий и посещение интересных академических мероприятий. Принципиальное отличие стадитьюберов – это интеллектуализм, ими демонстрируется настойчивость, сдержанный оптимизм, продуктивность и готовность к преодолению трудностей.

Как мы уже указали в установке на исследование и описании выборки, основная часть стадитьюберов – девушки. Это в принципе соответствует гендерному распределению среди блогеров других направлений, ровно как и отвечает обобщённой картине демонстрации эмоциональности: «отчасти причина в том, что женщины занимались эмоциональным и аффективным трудом задолго до появления соцсетей, отчасти в том, что гендерные стереотипы приписывают женщинам большую эмоциональность, чем мужчинам» [7, с. 111]. При этом интернет-селебрити и производимый ими контент можно сравнить с неким неодушевлённым общественным благом [11], которым пользуются люди, фокусируясь на том, что личная информация, например, в случае стадитьюба, личный опыт обучения, становится предметом общественного обсуждения и потребления.

Следовательно, для описания образовательных блогеров в экосистеме высшего образования нам важно зафиксировать, как проявляется один из новых нетрадиционных игроков в образовании. Это преимущественно женское сообщество, растущее сверху вниз по логике своего возникновения и горизонтальное по своей коммуникации с аудиторией, отсылающее к повседневному опыту, демонстрирующее эмоциональность и продвигающее ценности успешной учёбы и образовательных достижений.

Для феномена стадитьюба и стадитьюберов как новых нетрадиционных игроков в образовании можно также отметить размытость границ между потребителями и создателями контента [12], в нашем случае, между подписчиками и блогерами-стадитьюберами, а также между стадитьюберами и образовательными организациями.

Такое положение сообщества находит своё объяснение в концепции культуры соучастия, наложенной на сферу образования [4]. Теория, появившаяся из анализа субкультурных практик, трансформирующей рецепции у фанатов произведений популярной культуры, в настоящий момент применима для фиксации новой нормативности и новых навыков. Согласно Генри Дженкинсу и его коллегам, культура соучастия предполагает низкий входной порог для начала творческой и интеллектуальной деятельности, участие в разных сообществах, поддержку других членов сообщества в распространении новых совместных работ и практики неформального и внеинституционального наставничества. Соответственно, практики стадитьюберов могут быть применимы в современном образовательном процессе.

Включение переменной личного опыта в анализ развития стадитьюба как феномена наводит на дискуссию об этической составляющей данного поля, а именно об этике публичности [7]. Аналогично другим блогерам и публичным личностям, стадитьюберы также становятся предметом общественного обсуждения, в которых могут быть затронуты те аспекты их жизни, которые они не показывают в своём контенте. Несмотря на то, что чаще всего блогеры намеренно акцентируют персонализированность своего контента, чтобы установить тесную связь со зрителями, убедить, что они искренне показывают личный опыт, порой существуют нюансы их приватной жизни, которые они не раскрывают. Другой аспект этики заключается в самом феномене «микроселебрити» – с одной стороны, это доверие к опыту отдельно взятого блогера, представление его в качестве эксперта, а с другой – это подражание ему или ей, во многом неосознанное, из-за чрезмерной идеализации транслируемого опыта.

Под понятиями эксперт и экспертность в цифровой среде понимаются уникальные и отличительные знания и навыки, которые наделяют их обладателя авторитетностью в

отдельно взятом поле [13]. В последнем случае подписчикам может быть неважно, действительно ли данный блогер обладает той экспертностью, которую транслирует. Иными словами, подписчики могут представлять, что успех стадитьюбера буквально не может быть оспорен, даже если он и ограничен отдельно взятым микросообществом.

Ряд стадитьюберов постепенно выходят на уровень экспертов в образовании – их начинают приглашать в качестве гостей на различные теле- и радиoprogramмы, у них берут интервью, их включают в программы публичных мероприятий в качестве спикеров. Внешне это приближает их к уже упомянутым экспертам из сферы науки и образования, чья экспертиза была основана на опыте преподавания и исследований.

Это также приводит к парадоксу трансляции знаний со стороны стадитьюбера. С одной стороны, знание и информация, которой они делятся с сообществом, открытые в силу того, что YouTube позволяет любым желающим бесплатно смотреть видео, опубликованные на платформе в публичном доступе. С другой стороны, закрытые каналы коммуникации создают элитарность знания, ограничивая доступ к нему. Получается, что даже новые нетрадиционные акторы в образовании могут стремиться к монетизации и институционализации [14].

Дискуссия: монетизация, партнёрство, место в экосистеме

Стадитьюберы, заимствуя подходы и лексикон блогеров из других сфер, то есть говоря о мотивации, осознанности и ментальном здоровье, занимаются информированием об условиях обучения в различных университетах, публично советуют абитуриентам, куда поступать или как подаваться на гранты, предупреждают о том, какие проблемы могут возникнуть при обучении и как с ними справляться. А это значит, что стадитьюберы становятся значимыми нетрадиционными акторами высшего образования, которые представляют, в первую очередь, самих себя

и студенческое сообщество в целом, а не какую-либо официальную образовательную организацию.

В основном, стадитьюб-видео снимают студенты, абитуриенты и выпускники, которые видят в своих блогах возможность задокументировать и, что не менее важно, отразить свой личный опыт обучения в университете, в летней школе, написания диссертации и многого другого. Большинство стадитьюберов, как и другие блогеры, начинают свою деятельность в качестве хобби, а не основного вида деятельности и заработка.

При этом на их каналах можно встретить тематическую рекламу, например, образовательных сервисов и приложений, языковых школ, канцелярских товаров и аксессуаров, связанных с обучением, а также уже упомянутых психологических сервисов, поскольку в стадитьюбе уделяется внимание не только образованию как таковому, но и благополучию во время обучения в целом. Данные о монетизации стадитьюб-блогов подтверждают положение блогеров в экосистеме высшего образования и показывают, что коммерческие организации, ориентирующиеся на сферу образования, видят в стадитьюберах значимых акторов в образовании.

Сообщество стадитьюберов в некоторых случаях становятся и определённой активистской силой [15]. Например, в 2020 году именно стадитьюберы начали распространять информацию о заниженных результатах британских выпускных экзаменов (A-levels), пытаясь разобраться в причине, вызвавшей погрешности результатов. В результате было инициировано официальное расследование со стороны ведомств, ответственных за образование, а некоторые университеты отказались принимать результаты экзаменов того года. Помимо этого, многие стадитьюберы стали предлагать безвозмездную поддержку тем, кто столкнулся с данной проблемой.

Другой пример взаимодействия стадитьюберов и системы высшего образования – это коллективный некоммерческий про-

ект The StudyTube Project. Он был запущен группой британских студитьюберов во время пандемии COVID-19 с целью предложить образовательный контент для школьников и студентов, нуждающихся в дополнительных знаниях вне своих школ и университетов, и эмоционально поддержать учащихся в период неопределённости.

Таким образом можно сделать вывод о том, что в современном информационном обществе блогеры, фокусирующиеся на теме образования, становятся значимыми для всей экосистемы высшего образования. Стадитьюберы могут и отвлекать внимание от официальных университетских каналов распространения информации, и даже противоречить официальной информации со стороны университетов, но вместе с тем они акцентируют внимание на конкретных вузах, образовательных программах и дисциплинарных направлениях и тем самым популяризируют их. Отдельную ценность представляет собой и описанное нами продвижение ценностей успешной учёбы, образовательных амбиций, продуктивности и мотивации в обучении.

Это значит, что стадитьюб может стать пространством кооперации с университетами как организациями – и тем самым помогать образовательному сообществу на институциональном уровне благодаря интересу к горизонтальным и неформальным сообществам. Говоря о рекомендациях университетам по подобной кооперации, можно определить несколько ключевых направлений: взаимодействие непосредственно с существующими стадитьюберами, запуск похожих проектов и, наконец, работа с теми потребностями, которые закрывают для студентов и абитуриентов блогеры.

В статье показано, что существенная часть материалов стадитьюба посвящена опыту поступления в университеты или, наоборот, провалов на экзаменах, получения грантов и знакомству с новым вузом. Соответственно, при анализе информированности абитуриентов о том или ином вузе,

их выбора места для поступления можно учитывать роль стадитьюба и принимать во внимание то, какими источниками информации абитуриенты пользовались, принимая решение о поступлении. С другой стороны, университет может поддерживать аналогичные инициативы – по созданию блогов об обучении – у собственных студентов, тем самым поддерживая студенческую активность и усиливая свою видимость у потенциальных абитуриентов.

Также конкретные стадитьюберы, участвующие в том или ином университете, могут стать гостями университетских мероприятий, посвящённых проектной деятельности студентов, предпринимательству, в том числе социальному, а также мотивации к обучению, осознанному выбору образовательных траекторий, правильной подготовке к экзаменам и так далее. Наконец, стадитьюб может стать косвенной формой получения информации о потребностях студентов. Так, например, выявленный нами запрос на совместное обучение в онлайн-форме, высокие требования к прозрачности и справедливости оценивания или фокус на ментальном здоровье и психологическом благополучии в образовании, которые демонстрируются стадитьюберами, могут стать основой для выстраивания сервисов и интервенций в университете, что особенно актуально в ситуации перехода к студентоцентрированному и индивидуализированному обучению.

Литература

1. *Marginson S.* Elite, mass, and high-participation higher education // Encyclopedia of international higher education systems and institutions. – Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions. Dordrecht: Springer, 2017. DOI: 10.1007/978-94-017-9553-1_50-1
2. *Томасова Д. А., Королева Д. О., Хавенсон Т. Е.* Образовательные экосистемы: традиционные и нетрадиционные акторы в развитии территорий // Города будущего: пространственное развитие, соучастующее управление и творческие индустрии. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021. С. 349–373. EDN: EYFMWO.

3. Jenkins H., Ito M., Boyd D. Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics. John Wiley & Sons, 2015. ISBN: 978-0-745-68943-2.
4. Jenkins H., Purushotma R., Weigel M., Clinton K., Robison A.J. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge, MA; London: MIT Press, 2009. DOI: 10.7551/mitpress/8435.001.0001
5. Senft T. Camgirls: Celebrity and Community in the Age of Social Networks. New York, N.Y.: Peter Lang Inc, 2008. ISBN: 978-0820456942.
6. Колтинец Е. Фигура из пустоты: селебрити как феномен цифровой повседневности // Философско-литературный журнал «Догос». 2016. Т. 26. № 6 (115). С. 161–188. EDN: XCSZBP.
7. Колтинец Е.В. Значение аффективного труда в культуре интернет-селебрити. Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. Т. 5. С. 118–137. DOI: 10.14515/monitoring.2021.5.1959
8. Boellstorff T. (Ed.) Ethnography and virtual worlds: A handbook of method. Princeton: Princeton University Press, 2012. DOI: 10.2307/j.cttq9s20
9. Hine C. Virtual ethnography. London: SAGE Publications Ltd, 2000. DOI: 10.4135/9780857020277
10. Terry G., Hayfield N., Clarke V., Braun V. Thematic analysis // The SAGE handbook of qualitative research in psychology, 2017. Т. 2. С. 17–37. DOI: 10.4135/9781526405555.n2
11. Abidin C. Internet celebrity: Understanding fame online. Emerald Group Publishing, 2018. DOI: 10.1108/9781787560765
12. Pearson R. Fandom in the Digital Era. Popular Communication // The International Journal of Media and Culture. 2010. Т. 8. № 1. С. 84–95. DOI: 10.1080/15405700903502346
13. Логунова О.С., Лебедев П.А. Digital-селебрити: трансформация теоретических подходов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 12–31. DOI: 10.14515/monitoring.2021.5.1992
14. Hou M. Social media celebrity and the institutionalization of YouTube // Convergence. 2019. Т. 25. № 3. С. 534–553. DOI: 10.1177/1354856517750368
15. Tsaliki L. “Tweeting the good causes”: Social networking and celebrity activism // A companion to celebrity. 2015. С. 235–257. DOI: 10.1002/9781118475089.ch13

Благодарности. Публикация подготовлена в рамках поддержанного РНФ научного проекта № 22-18-00687 «Исследование трансформации институционального дизайна российской образовательно-инновационной системы в условиях постпандемической реальности: экосистемный анализ и картографирование ландшафта».

Статья поступила в редакцию 13.12.2022

Принята к публикации 15.03.2023

References

1. Marginson, S. (2017). Elite, Mass, and High-participation Higher Education. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-9553-1_50-1
2. Tomasova, D.A., Koroleva, D.O., Havenson, T.E. (2021). Educational Ecosystems: Traditional and Non-traditional Actors in the Development of Territories. *Goroda budushhego: prostanstvennoe razvitie, souchastvujushhee upravlenie i tvorcheskije industrii = Cities of the Future: spatial development, participatory management, and creative industries*. Moscow: Publishing house “Delo” of RANEPa. Pp. 349–373. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48178467> (accessed 09.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Jenkins, H., Ito, M., Boyd, D. (2015). Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics. John Wiley & Sons. ISBN: 978-0-745-68943-2.
4. Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., Robison, A.J. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge, MA; London: MIT Press. doi: 10.7551/mitpress/8435.001.0001

5. Senft, T. (2008). *Camgirls: Celebrity and Community in the Age of Social Networks*. New York, N.Y.: Peter Lang Inc. ISBN: 978-0820456942.
6. Kolpinets, E. (2016). The Celebrety as Part of the Digital Everyday. *Logos*. Vol. 26, no. 6 (115), pp. 161-188. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27451891> (accessed 09.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kolpinets, E. (2021). The Value of Affective Labour in the Culture of Internet Celebrities. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. Vol. 5, pp. 118-137, doi: 10.14515/monitoring.2021.5.1959 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Boellstorff, T. (Ed.) (2012). *Ethnography and Virtual Worlds: A Handbook of Method*. Princeton: Princeton University Press. doi: 10.2307/j.cttq9s20
9. Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9780857020277
10. Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Vol. 2. pp. 17-37, doi: 10.4135/9781526405555.n2
11. Abidin, C. (2018). *Internet Celebrity: Understanding Fame Online*. Emerald Group Publishing. doi: 10.1108/9781787560765
12. Pearson, R. (2010). Fandom in the Digital Era. *Popular Communication. The International Journal of Media and Culture*. Vol. 8, no. 1, pp. 84-95, doi: 10.1080/15405700903502346
13. Logunova, O.S., Lebedev, P.A. (2021). Digital Celebrities: Transformation of Theoretical Approaches. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5, pp. 12-31, doi: 10.14515/monitoring.2021.5.1992 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Hou, M. (2019). Social Media Celebrity and the Institutionalization of YouTube. *Convergence*. Vol. 25, no. 3, pp. 534-553, doi: 10.1177/1354856517750368
15. Tsaliki, L. (2015). "Tweeting the Good Causes": Social Networking and Celebrity Activism. *A companion to celebrity*. Pp. 235-257, doi: 10.1002/9781118475089.ch13

Acknowledgement. The research was supported by RSF (project no. 22-18-00687 "Research on the institutional design of the Russian education system transformation in the context of post-pandemic reality: ecosystem analysis and landscape mapping").

*The paper was submitted 13.12.2022
Accepted for publication 15.03.2023*



«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).

Интернет-тренажеры

Помощь преподавателю в проведении сессии

Программный комплекс,
предназначенный для
проведения контроля
успеваемости студентов
в формате интернет-
тестирования

training.i-exam.ru

Текущий контроль



Диагностика знаний студентов не только по отдельным разделам или темам, но и по всему курсу дисциплины, оценка усвоения учебного материала

Сессия



Проведение контрольных мероприятий (экзаменов и зачетов) дистанционно и получение максимально объективных результатов

Тест-Конструктор



Разработка тестовых заданий преподавателями по узкоспециальным дисциплинам и создание измерительных материалов на основе федерального банка портала i-exam.ru

НИИ мониторинга
качества образования



training.i-exam.ru
nii.mko@yandex.ru
8 (8362) 42-24-68