

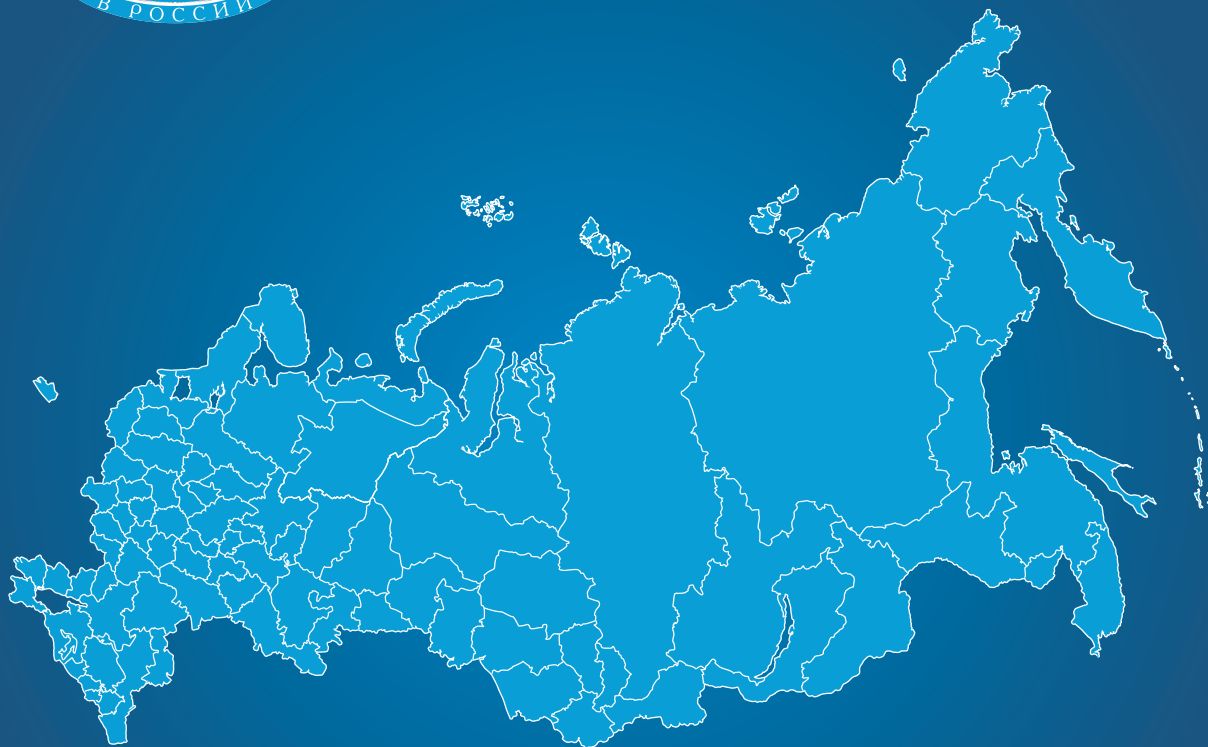
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

6/2023

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia





МИНИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

— ГОД ОСНОВАНИЯ 1911 —



**Мининский
университет вошел
в Первую лигу
Национального
агрегированного рейтинга
по версии портала best-edu.ru**

10

образовательных программ
**Нижегородского государственного
педагогического университета
имени Козьмы Минина**
прошли международную
аккредитацию в Национальном центре
профессионально-общественной аккредитации.

***Международная аккредитация
элиты российского образования***



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

best-edu.ru

89278886000
аккредитация.рф



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

6 / 2023

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

Содержание

Contents 3

Высшее образование: критический дискурс

БОРДОВСКИЙ Г.А. Проблемы и задачи высшего педагогического образования на современном этапе развития страны. 9

РЕЗАЕВ А.В., ТРЕГУБОВА Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? 19

Предпринимательское образование

РУБИН Ю.Б., НИКОЛЬСКИЙ В.С., СОРОКИН П.С., МОРОЗОВА Е.В. и др. Предпринимательское образование как предмет научного исследования 38

РОМАНОВА О.А., АНИСИМОВА А.В. Демонстрационный экзамен для непрерывного предпринимательского образования в образовательной траектории СПО–ВО 54

Академическое письмо

АЛЕНЬКИНА Т.Б. Жанр заявки на грант в современном образовательном контексте: перспективы и вызовы 76



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 15.06.2023

Выход в свет 25.06.2023.

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

Педагогика высшей школы

ДРУГОВА Е.А., ЖУРАВЛЁВА И.И.,

АЮШЕЕВА М.Г. Трудности проектирования

смешанного обучения в высшем образовании:

опыт «Школ педагогического дизайна» 93

Социология высшего образования

ГАБДРАХМАНОВА Г.Ф. Образы университета

и города в миграции иногородних

студентов: региональный кейс 116

Направления модернизации

высшего образования

ДРУЖИЛОВСКАЯ Т.Ю., ДРУЖИЛОВСКАЯ Э.С.

Развитие высшего бухгалтерского

образования в России: достижения,

проблемы и поиск перспектив 139



**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

Higher Education: Critical Discourse

BORDOVSKY, G.A. Problems and Tasks of Higher Pedagogical Education at the Present Stage of Country's Development. Pp. 9-18

REZAEV, A.V., TREGUBOVA, N.D. ChatGPT and AI in the Universities: An Introduction to the Near Future. Pp. 19-37

Entrepreneurial Education

RUBIN, Yu.B., NIKOLSKY, V.S., SOROKIN, P.S., MOROZOVA, E.B. et al. Entrepreneurship Education as a Subject of Research. Pp. 38-53

ROMANOVA, O.A., ANISIMOVA, K.V. Demonstration Exam in Continuing Entrepreneurial Education within the VET and HE Systems. Pp. 54-75

Academic Writing

ALENKINA, T.B. The Genre of a Grant Proposal in the Modern Teaching Context: Challenges and Possibilities. Pp. 76-92

Higher Education Pedagogy

DRUGOVA, E.A., ZHURAVLEVA, I.I., AIUSHEEVA, M.G. Challenges in Designing Blended Learning: the Experience of the "Schools of Instructional Design". Pp. 93-115

Sociology of Higher Education

GABDRAKHMANOVA, G.F. The University and City Images for Migration of Nonresident Students: a Regional Case. Pp. 116-138

Areas of Higher Education Modernization

DRUZHILOVSKAYA, T.Yu., DRUZHILOVSKAYA, E.S. Development of Higher Accounting Education in Russia: Achievements, Problems and Prospects. Pp. 139-166



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

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

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

Executive secretary:
D.V. Davydova

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

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

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

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

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

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

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

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

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

Copies printed – 500

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

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

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

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

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

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

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

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

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ЕНДОВИЦКИЙ Д.А.** (проф., ректор, вице-президент РСР, Воронежский государственный университет); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **ИВАНОВ В.Г.** (д. пед. н., проф.), **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (д. филос. н., ИИЕТ РАН); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НИКОЛЬСКИЙ В.С.** (журнал «Высшее образование в России»); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., акад. РАО); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (Институт образования, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В.М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф.); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

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



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), degraafe@plan.aau.dk

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

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

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

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, Moscow State Automobile and Road 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.

Проблемы и задачи высшего педагогического образования на современном этапе развития страны

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-9-18

Бордовский Геннадий Алексеевич – д-р физ.-мат. наук, проф., президент РГПУ им. А.И. Герцена, академик Российской академии образования, ORCID: 0000-0002-8520-6758, Scopus ID: 6603675545, Researcher ID: O-9205-2015, president@herzen.spb.ru

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ им. А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

***Аннотация.** В рамках данной статьи проведён анализ причин, по которым многочисленные попытки обновления российской системы образования не приводят к желаемому результату и вызывают всё возрастающую критику. Одна из основных причин видится в нарушении системного подхода при решении вопросов развития образования в современных условиях. Указано, что образовательная сфера, по сути, всегда строится на решении трёх задач: «чему учить», «как учить», «для чего учить».*

Ключевым, из которого следуют все остальные, является последний вопрос – в каком социальном, экономическом и технологическом укладе общества предстоит жить и работать человеку, получающему образование любого уровня, от дошкольного до вузовского. Нарушение последовательности решения проблем, их несогласованность и отсутствие опережающего научного обоснования принимаемых решений неизбежно приводят к внутренним противоречиям в выстраиваемой системе и снижает её эффективность.

Проведён анализ того, почему Болонская система, широко распространённая в большом числе стран с разным уровнем социально-экономического состояния, оказалась неэффективной в России. Показано, что эта система в сущности является системой общего высшего непрофессионального образования и попытка в нашей стране приспособить её для получения профессионального образования не может быть успешной по определению. Говорится о необходимости построения отечественной многоуровневой системы профессионального высшего образования в современных условиях.

***Ключевые слова:** чему учить, как учить, для чего учить, Болонская система, многоуровневая система профессионального образования*

***Для цитирования:** Бордовский Г.А. Проблемы и задачи высшего педагогического образования на современном этапе развития страны // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 9–18. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-9-18*

Problems and Tasks of Higher Pedagogical Education at the Present Stage of Country's Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-9-18

Gennady A. Bordovsky – Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., President of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Academician of the Russian Academy of Education, ORCID: 0000-0002-8520-6758, Scopus ID: 6603675545, Researcher ID: O-9205-2015, president@herzen.spb.ru

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia

Address: 48, emb. Mojka, St. Petersburg, 191186, Russia

Abstract. The analysis of the reasons why numerous attempts to update the Russian education system do not lead to the desired result and cause increasing criticism is carried out. One of the main reasons is seen in the violation of the systematic approach in solving the issues of the development of education in modern conditions. It is pointed out that the educational sphere, in fact, is always based on solving three problems: “what to teach”, “how to teach”, “why to teach”.

The key question, that illuminates everything else, is the main question – in what social, economic and technological structure of society a person who receives education at any level, from preschool to university, has to live and work. Violation of the sequence of solving these problems, their inconsistency and the lack of a scientific justification ahead of the decisions made, inevitably lead to internal contradictions in the system being built and reduce its effectiveness.

The analysis of why the Bologna system, which is widespread in a large number of countries with different levels of socio-economic status, turned out to be ineffective in Russia was made. It is shown that this system in its origin is a system of general higher non-professional education and an attempt to adapt it for receiving professional education in our country cannot be successful by its definition. It is said about the need of building a domestic multi-level system of professional higher education in modern conditions.

Keywords: what to teach, how to teach, why to teach, Bologna system, multi-level system of vocation education

Cite as: Bordovsky, G.A. (2023). Problems and Tasks of Higher Pedagogical Education at the Present Stage of Country's Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 9-18, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-9-18 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В настоящее время вся система российского образования, и в первую очередь высшего образования, входит в очередной этап обновления. Это происходит не только под давлением критики сложившейся ситуации со стороны общественности, работодателей и специалистов образовательной сферы. На необходимость серьёзных изменений очень чётко указано в Послании Президента РФ

В.В. Путина к Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года¹. Можно сказать, что желание улучшить подготовку кадров для экономики страны является общепризнанным. В том числе активно предлагаются и различные варианты улучшения Болонской си-

¹ Путин В.В. Ежегодное послание Президента РФ Федеральному Собранию 21.02.2023 г. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565> (дата обращения: 12.03.2023).

стемы (см., например, [1]). Главная проблема заключается в том, чтобы точно определить, что и как следует изменить по существу, чтобы решить эту задачу наилучшим образом. Ведь не случайно реформы, модернизации и изменения в системе образования современной России идут практически непрерывно, но не всегда приводят к желаемому результату, а критика только нарастает. Иными словами, очень важно найти правильный ответ, почему принимаемые решения не приводят к нужному результату, т. е. попытаться выяснить корни очевидно неудачных решений. Этому и посвящена настоящая статья.

Что такое «хорошая система образования»

Прежде всего следует отметить, что очень часто при подходе к решению той или иной проблемы в области образования забывается или игнорируется очень важная истина. По сути, всё, чем занимается сфера образования, сводится к трём вопросам: «чему учить», «как учить» и «для чего учить». Ключевым, из которого следуют все остальные, является последний вопрос – в каком социальном, экономическом и технологическом укладе общества предстоит жить и работать человеку, получающему образование любого уровня, от дошкольного до вузовского. Ответив на этот вопрос, можно надеяться найти правильные ответы на вопросы: «чему же надо учить» (т.е. содержание образования) и «как этому научить» (т.е. какие образовательные технологии и методические приёмы следует использовать). Нарушение последовательности решения этих задач и их несогласованность неизбежно будут приводить к внутренним противоречиям в выстраиваемой образовательной системе и неудачным попыткам постоянного улучшения её неудовлетворительного функционирования.

В обществе существует достаточно устойчивое мнение, что советская система образования была очень хорошей, чуть ли лучшей в мире. В чём же была её сила? В том, что она не использовала понятие «бакалавр» и «магистр» или же обладала каким-то более

мощным ресурсом, чем действующая ныне Болонская система? Кстати, её в насмешку часто называют «болванской» системой. В чём порочность этой системы? В том, что в ней есть уровни образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) или же она обладает какими-то более фундаментальными признаками, которые нас не устраивают? Ведь почему-то она устраивает многие десятки стран мира, имеющие самые разные уровни развития, а у нас работает плохо.

Обратимся к советской системе образования. Прежде всего следует отметить, что она не всегда считалась самой лучшей или даже просто хорошей. Толчок к её радикальной перестройке был дан в самом начале 30-х годов прошлого века², когда было принято стратегическое решение о построении в стране развитой экономики на базе современных для того времени науки, промышленных технологий и социалистической идеи. Иными словами, на десятилетия был дан чёткий ответ, для чего следует учить новое поколение. Именно исходя из этого посыла и была построена советская система образования, которая, действительно, обеспечила стране устойчивое, опережающее другие страны развитие в условиях сложнейших международных вызовов, небывалый подъём науки, культуры, лидерские позиции в развитии современных тогда технологий и т. д.

Ответ на вопрос «чему учить» исходил из понимания заданных путей развития страны (построения общества социальной справедливости («от каждого по способности и каждому по труду» и «гармоничного всестороннего развития» членов этого общества). Для решения вопроса «как учить» была открыта Академия педагогических наук (сначала РСФСР, а затем СССР) с её научно-исследовательскими институтами, обеспечивающими своими разработками все основные направления деятельности образовательной

² Образование в СССР. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Образование_в_СССР (дата обращения: 12.03.2023).

системы страны. Иными словами, главным в этой работе был системный подход к решению всего комплекса задач. Важно, что эффективность принимаемых решений постоянно подвергалась экспериментальной проверке.

Долговременное устойчивое существование ясных целей общественного развития и исповедование неизменных ценностей были одной из компонент фундамента, на котором базировалась эффективность советской системы образования. Второй составляющей этого фундамента был серьёзный системно-научный подход к обеспечению её функционирования (выверенность содержания учебных курсов на всех уровнях образования, адекватное ему методическое обеспечение работы педагогов и подготовка кадров образовательной сферы к использованию этих инструментов в своей профессиональной деятельности).

Автору на всю жизнь запомнились слова одного из деканов Герценовского пединститута, обращённые к первокурсникам в конце 50-х годов прошлого века. Он сказал, что студент – это ружейный патрон в руках вуза, задача которого поместить его на первом курсе в патронник, подготовить за 5 лет обучения и при выпуске направить точно в цель, т. е. на готовое для него рабочее место. Думаю, что для ветерана Великой Отечественной войны такая «милитаристская» терминология может быть простительна, поскольку главное заключалось в том, что все знали, какое рабочее место будет уготовано воспитаннику, по каким учебникам и с опорой на какое методическое обеспечение он будет работать в школе, какие задачи в своей воспитательной работе со школьниками и какими методами он будет решать.

Можно сказать, что сложившаяся в 30-е годы советская система действительно была эффективной до тех пор, пока не стали существенно меняться ответы на вопрос «для чего учить». Точнее сказать, даже первоначально не сами ответы, а расхождение

действительности с постулировавшимися целями развития страны, в результате чего ответы становились неубедительными. Это чувствовали самые различные слои общества, в том числе и вся система образования. Анализировать все недостатки позднесоветской образовательной системы не входит в задачи этой статьи. Достаточно только отметить, что появление в 80-е годы прошлого века активного движения педагогов-новаторов было попыткой внести в неё необходимые изменения за счёт индивидуального творчества педагогов [2].

Не случайно, что это движение сошло на нет уже в начале 90-х годов, поскольку почти массовый переход школ в инновационный режим не следует рассматривать как продолжение деятельности педагогов-новаторов, ибо те строили свои методики на базе хорошо выверенного многолетнего опыта, а не из принципа «почему бы нет» или «я так думаю», что характерно для большинства современных образовательных инноваций. Очевидно, что в постсоветской России коренным образом изменились ответы на главный вопрос – для чего учить. Время стабильности и предсказуемости течения жизни как отдельных граждан, так и всего общества осталось позади. Наступила эпоха неопределённости, в которой уже невозможно было использовать технологию подготовки специалистов как «патрона в патроннике». По большому счёту, в этих условиях вуз стал «выстреливать» своих выпускников чаще всего в пустоту. Человек, который целенаправленно готовился к работе в определённых условиях, оказывался на рынке труда, где таких условий работы часто просто не было. Коэффициент полезного действия вузов серьёзно понизился. Конечно, умный выпускник с хорошим образованием совсем без работы не оставался, но это очень часто была не та работа, к которой его готовили пять лет. Процент выпускников, работающих не по своей, полученной вузе, специальности стал просто зашкаливать.

Попытка построить российскую уровневую систему педагогического образования

Естественно, что многие вузовские специалисты думали о том, что в условиях неопределённости нужна иная система профессиональной подготовки студентов. В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, на базе которого работало Учебно-методическое объединение по общим вопросам педагогического образования, была предложена и разработана система уровневой профессионального образования [3]. Вероятно, было ошибкой назвать эти уровни бакалавриатом и магистратурой, т. е. использовать терминологию, которая существовала в большинстве зарубежных университетов, но отсутствовала в советской системе образования, поскольку первоначально иностранные термины вызывали неприятие у многих работников образовательной сферы, что не способствовало популярности предложенного подхода.

Однако эта система не была копированием зарубежных подходов к высшему образованию. Её суть состояла в том, чтобы построить профессиональную подготовку педагогов на базе широкого фундаментального образования на первых двух курсах обучения, которое давало бы возможность студенту более осознанно выбирать направление своей специализации в последующие два года обучения с учётом личной склонности, интересов и ситуации, складывающейся на рынке труда. Напомню, что единой в стране общеобразовательной школы к этому времени уже не было. Более того, началась эпоха различных профильных, авторских, новаторских, инновационных и тому подобных школ, где к учителям предъявлялись достаточно различающиеся требования. Такого рода запросы, по мнению авторов уровневой системы, должны были закрывать уже специалисты более высокого уровня, выпускники магистратуры, подготовка которых могла быть более адресной.

Противников предложенной системы первоначально было немало, в том числе и

в Министерстве образования. Однако было и немало сторонников, и университету всё же удалось получить право на эксперимент и разработать первый стандарт уровневого профессионального образования. К сожалению, этот эксперимент не был проведён в полной мере. Он автоматически прекратился в связи с подписанием нашей страной Болонской декларации, в которой слова «бакалавр» и «магистр» были вполне легитимными. Логика была простой – если вся страна переходит на уравнивную систему высшего образования, то в этом направлении не следует проводить какой-то особый эксперимент, надо просто следовать духу и букве Болонской системы, которая теперь также дружно отвергается.

В чём порочность реализации Болонской системы в нашей стране

В работе [4] проведён определённый анализ, почему нам не подходит Болонская система. Автор видит главную проблему в том, что в нашей стране исторически было высшее профессиональное образование, которое, кстати, управлялось специальным Министерством – Минвузом СССР. Болонская же система задаёт общее (непрофессиональное) высшее образование. В соответствии с этим у нас термин «высшее профессиональное образование» законодательно был заменён на термин просто «высшее образование». Однако надо иметь в виду, что в каждой стране, использующей Болонскую систему, дополнительно существует своя система профессионального обучения на базе полученного общего высшего образования, которая учитывает особенности национальной экономики и бизнес-традиций. Поэтому для выпускников каждого уровня университетского образования имеется своя обширная ниша для получения уже профессионального образования, которое часто обеспечивается работодателем. Даже выпускника аспирантуры, получившего степень PhD, воспринимают как профессионального учёного только после того, как он пройдёт особую форму

специализации под названием «постдок» в другой научной структуре.

В России же всем обществом высшее образование до сих пор воспринимается именно как профессиональное образование. Абитуриенты поступают в вуз для получения профессии и, соответственно, от выпускника вуза все ожидают достаточно высокого профессионализма. Прежде всего с этих позиций и критикуется результативность современной системы российской высшей школы. Развитую систему дополнительного профессионального образования бакалавров и магистров у нас создавать никто не стал – ни государство, ни работодатели. Как всегда, мы решили идти своим путём – приспособить Болонскую систему для реализации профессионального образования, в частности, «скрестить ежа с ужом», например, ввести «прикладной бакалавриат», вводить или создавать всё новые и постоянно обновлять старые образовательные стандарты с целью улучшить профессиональную подготовку выпускников и т. п. Естественно, что такие попытки использования Болонской системы для получения высшего профессионального образования не могут дать полноценного положительного результата. Она для этого не предназначена. Ведь никому не приходит в голову использовать скрипку в качестве ударного инструмента – сделать это можно, но лучше взять для этого барабан. Повторюсь, Болонская система в той форме, в которой мы её приняли, не может быть полноценным инструментом высшего профессионального образования. Для этого она должна быть сущностно перестроена – нужна современная многоуровневая система профессионального образования, далёкая от политических и методических постулатов, заложенных в Болонской декларации. Можно обсуждать, как обозначить образовательные уровни, надо ли оставить термины «бакалавр», «магистр» или, например, просто ввести понятие высшего профессионального образования, того и иного уровня. Вопрос не в этом. Главное – обеспечить высо-

кую адаптируемость образования в условия рынка и постоянного изменения технологии во всех сферах жизни общества.

Иными словами, для осознанного движения вперёд необходимо прежде всего хорошо понять, какие явления в жизни общества и страны в целом будут влиять на систему образования и как она может на них реагировать. Автор не ставит задачу дать исчерпывающий ответ на эти вопросы, а делает попытку отметить какие-то самые заметные, достаточно острые и наиболее проблемные вопросы.

Во-первых, исчезла политическая основа, подвигшая нашу страну на подписание Болонской декларации. В ближайшие десятилетия нам не грозит вхождение в общеевропейский дом на равноправных с другими странами условиях. А именно этим стремлением было обусловлено подписание Болонской декларации и следование её букве и духу. Более того, очевидны попытки вытеснить Россию из европейского экономического, научного и культурного пространства вообще. Значит, нам в своём развитии следует опираться, прежде всего и в основном, на собственные силы, в том числе за счёт национальной системы образования, способной эффективно содействовать решению этой задачи.

Во-вторых, социально-экономическая ситуация в стране коренным образом отличается от ситуации в советский период нашего развития, когда сложилась эффективная система образования, о которой говорилось выше. Это значит, что мы не можем вернуться к ней в полной мере, ибо совсем по-иному звучит ответ на вопрос «для чего учить». Нет больше плановой экономики, поэтому мы будем жить и работать в условиях рыночной неопределённости и большой вариативности, что не может не учитывать система образования. Кроме того, налицо противоречие, связанное с тем, что мы должны вернуться к традиционным ценностям, благодаря чему можно успешно противостоять глобальному враждебному давлению на нашу страну.

Это противоречит культу потребительства и удовольствий, которым пронизана информационная и идеологическая сфера в целом. Как система образования в части воспитания подрастающего поколения должна работать в этих условиях, пока не ясно.

В-третьих, имеет место такой парадокс. Все понимают, что человек всегда предстаёт в двух ипостасях – физической и духовно-нравственной. Его физическая сущность, иными словами тело, формируется и состоит из той пищи, которую он потребляет в течение всей жизни. Как правило, каждый человек очень хорошо чувствует, как на него влияют те или иные нарушения питания, поэтому по возможности старается не употреблять вредные или, тем более, ядовитые вещества, избегать переедания, заботиться о наличии необходимых продуктов и т. д. Однако ко второй ипостаси, духовной, он часто относится весьма легкомысленно, а ведь духовная сфера человека по тому же принципу формируется из той информации, которую он получает от всех источников в течение своей жизни. При желании можно легко сравнить качество и объём той информации, которую человек получает через все виды современных СМИ, и той, что (даже теоретически) могут дать ему школа и вуз.

Сложность же восприятия системной научной информации и той, что непрерывным потоком льётся из всех гаджетов, даже невозможно сопоставить. Преодоление этого обстоятельства является одной из главных проблем, стоящих сегодня перед учителем или вузовским преподавателем. Это значит, что современный педагог должен профессионально владеть необходимыми знаниями и инструментами, которые бы позволяли ему сформировать у подрастающего поколения способность критически оценивать всю полученную информацию на достаточной для этого научной базе и выстраивать на этой основе свои жизненные принципы.

Из сказанного выше автор делает вывод, что на современном этапе жизни страны обостряется поиск ответа «чему учить».

Представляется, что содержание образования является сейчас наиболее слабым звеном в решении современных проблем в системе как общего, так и профессионального образования.

Здесь уместно коснуться проблемы ЕГЭ. Эта система вызывает не меньшую критику, чем Болонская система в целом. В своё время автор был сторонником введения в стране единой системы объективной оценки знаний выпускников школ. Это было связано с тем, что в позднесоветский период при поступлении в вуз стал учитываться средний балл аттестата. Во-первых, вскоре он начал расти, так что могло сложиться впечатление, будто в университет подают документы едва ли не медалисты – средний балл 4,5 стал преобладающим. А во-вторых, первые же попытки оценить школьные знания уже поступивших в вуз показали, что в большинстве случаев они не соответствуют тем оценкам, которые стояли в школьных аттестатах. В этом случае аттестаты просто теряют смысл и не могут служить объективным критерием оценки истинных знаний абитуриентов и того, насколько успешно работает та или иная школа, да и вся система школьного образования в целом. Сегодня в системе ЕГЭ видятся несколько проблемных моментов. Так, единый государственный экзамен из механизма объективной оценки знаний выпускников очень быстро превратился в самоцель обучения школьников на завершающем этапе школьной жизни. Именно на это направлены усилия самих учеников, их родителей, учителей и целой армии профессиональных репетиторов. Иными словами, цель школьного образования как возможности получения комплекса знаний для дальнейшей самостоятельной жизни свелась к получению сертификата, с которым можно войти на рынок и предложить себя сразу нескольким вузам с надеждой, что кто-нибудь тебя «купит». Таким образом, система ЕГЭ практически сделала бессмысленной профориентационную работу со школьниками, благодаря которой вузы не просто делали набор первокурсни-

ков, а старались найти «своего» абитуриента, который осознанно выбирал тот или иной вуз, ту или иную специальность.

Сторонники сохранения системы ЕГЭ в прежнем статусе видят её достоинство в том, что выпускники школ могут решить проблемы поступления в университеты, не выходя из дома, – ведь всегда найдётся вуз, который примет абитуриента с теми результатами ЕГЭ, которые у него имеются. Можно только догадываться, насколько такая ситуация соответствует адресной задаче – наполнение экономики высококвалифицированными кадрами в условиях многочисленных санкций и внешних ограничений – ведь из вузов выпускается большое число людей, которые первоначально попали туда случайно, фактически по решению компьютера. В этих условиях трудно рассчитывать, что такие студенты осваивали вузовские специальности глубоко осознанно в полную силу своих способностей и желаний. К сожалению, среди современных выпускников очень много тех, кто получил диплом на всякий случай.

Наконец, система ЕГЭ позволяет достаточно наглядно увидеть следующее. Любой желающий может посмотреть содержание заданий единого государственного экзамена, например, за прошлый год, чтобы понять какие знания выносят учащиеся из школы или, по крайней мере, увидеть, какие знания выпускников желают увидеть составители этих заданий и насколько они соответствуют современному ответу на вопрос «для чего учить». Вывод очевиден. От выпускников не следует ожидать системного взгляда на мир, критического мышления, способности решать различные задачи и т. п. Хорошо ли это в современных условиях жизни нашего общества?

Очевидно, что развитие современной системы педагогического образования должно строиться с учётом названных и не названных в этой статье проблем (их наличие требует более серьёзного рассмотрения). Ясно одно, учитель в своей работе сталкивается с большим числом сложных вызовов, которых

не было ранее. Прежде всего это касается вопросов воспитания, которые невозможно эффективно решать в отсутствие общепризнанной идеологии. Конечно, сейчас определённый идеологический посыл даёт внесение поправки в Конституцию РФ о приоритете традиционных ценностей. Большое значение имеет и принятая Министерством просвещения РФ и Российской академией образования стратегическая программа воспитания учащихся³. Однако общественное пространство по-прежнему наполнено огромным объёмом информации разрушительного свойства, что сказывается на образе жизни и мышления большого числа людей, для которых звёзды эстрады и интернета становятся более авторитетными, чем школьный учитель или вузовский профессор. Принцип оценки человека «если он такой умный, то почему такой бедный» совсем не ушёл из общественного сознания.

Проведение воспитательной работы в современных условиях осложняется и другими факторами. Так, массовая школа наполнена весьма неоднородным составом учеников. Они различаются по финансовым возможностям родителей, живут в очень разных условиях (полные и неполные семьи, родные и приёмные родители, здоровые и с инвалидностью, дети из детских домов, иммигранты и т. д.). Сам воспитательный процесс ослабляется внутренними проблемами, такими как формализм и имитация активности, направленность на формирование внешнего образа жизни, бюрократизация, ослабление взаимодействия семьи и школы и т. п.

Работа учителя затруднена неразберихой в содержании школьных учебников и путаницей в методических рекомендациях. Очень часто в решении этих задач учитель вынужден опираться только на свои профессиональные возможности. К сожалению,

³ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Российская газета. 2015. 8 июня. № 6693. URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 12.03.2023).

полученных в современном вузе достаточно узких компетенций для этого, как правило, не хватает, и требуется иной, более высокий уровень общей образованности.

Заключение

Из сказанного можно сделать несколько выводов. Они исходят из попытки автора дать свои ответы на вопросы «чему учить», «как учить» и «для чего учить». Во-первых, сейчас в отличие от 90-х и начала 2000-х годов можно достаточно уверенно ответить на важнейший вопрос – для жизни в каком обществе нужно готовить молодое поколение. Поправки, внесённые в Конституцию Российской Федерации, и события последнего времени однозначно говорят о том, что российское общество должно базироваться на традиционных, проверенных столетиями, ценностях. Страна должна строиться как самодостаточная цивилизация на базе опережающего развития науки, технологий и социально-экономического уклада.

Отсюда вытекает задача построения и укрепления собственной национальной системы образования, способной эффективно отвечать на вызовы, порождённые нашим суверенным развитием. Очевидно, что такая система должна и может базироваться на лучших достижениях прошлых лет, включая как советский период жизни нашей страны, так и время «болонизации» российского образования. Было бы нелишним обратиться и к опыту Китая, который уже много лет достаточно успешно решает аналогичную задачу. Ясно, что на основании сказанного должна строиться и вся система воспитательной работы не только со школьниками и студентами, но и с населением в целом, особенно через средства массовой информации.

На основе приведённых суждений можно искать ответы и на связку вопросов «чему учить» и «как учить». Самый общий вывод таков: при подготовке педагогических кадров надо серьёзно подходить к фундаментальности базовых научных знаний. Без серьёзной фундаментальной подготовки, только за счёт

развития навыков и компетенций решение отмеченной проблемы невозможно.

Пути решения более конкретных вопросов видятся в переходе от разработки отдельных (пусть и важных) проектов к системному изучению стоящих и вновь возникающих проблем. Наиболее эффективно это можно решить путём возвращения Российской академии образования (РАО) сети научно-исследовательских институтов (возможно и пополнение их номенклатуры), которые должны работать по согласованным планам и нести ответственность за результативность своей деятельности. Министерство как бюрократическая структура по определению не может эффективно управлять научными учреждениями. Оно может выступать заказчиком, а научным процессом должна руководить РАО, то есть решения задач стратегического характера по улучшению всей системы российского образования не должны приниматься без опережающего научного обоснования. Подчинённое положение РАО или её отстранённость контрпродуктивны.

Эта проблема осложняется тем, что педагогические университеты, призванные быть центрами науки, на практике часто лишены возможности ими быть. Во-первых, среди нескольких десятков вузов, которые получили статус исследовательского университета, нет ни одного педагогического. Более того, при обсуждении вопроса о выделении таких структур в системе высшего образования представителями Министерства было сказано, что для педвузов эта проблема не актуальна, поскольку развитие педагогических образовательных технологий в условиях Болонской системы не представляется приоритетным.

К сожалению, практика показывает, что в современных условиях, когда аудиторная нагрузка преподавателей педвузов составляет 900 часов в год, а кафедры зачастую лишены обслуживающего персонала, рассчитывать на эффективное решение задач, стоящих перед системой педагогического образования, за счёт инициативных усилий тех или иных педагогических университе-

тов не следует. Для этого нужен системный подход, предусматривающий и системный анализ складывающейся социально-экономической ситуации.

В заключение следует коснуться ещё одного важного вопроса – социального статуса учителя. Хорошо, что теперь учитель законодательно перестал быть работником сферы услуг, однако сильно ли повысился его статус? Здесь уместно вспомнить одно из высказываний Конфуция, который ещё в VI веке до нашей эры сказал: «Самое трудное в учении – научиться чтить учителя... Поэтому, согласно ритуалу, даже призванный к государю учитель не совершает ему поклона – так высоко древние чтить учителя»⁴. Может быть, такое понимание учителя являлось одним из законов сохранения и развития Китайской цивилизации на протяжении уже нескольких тысячелетий. Не следует ли и нам подойти к этой проблеме более серьёзно?

⁴ URL: <https://infourok.ru/user/shinkareva-natalya-veniaminovna2/blog/samoe-trudnoe-v-uchenii-nauchitsya-chtit-uchitelya-110774.html> (дата обращения: 12.03.2023).

Литература

1. Константинова Л.В., Петров А.М., Штыкно Д.А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 9–24. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24
2. Помелов В.Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2016. Т. 32. № 4. С. 74–89. EDN: XVSVPV.
3. Многоуровневое педагогическое образование / Бордовский Г.А., Козырев В.А., Валицкая А.П. и др. // Концепция базовой гуманитарной подготовки бакалавра в педагогическом университете: учеб. пособ. СПб.: Образование, 1994. Т. 1. 32 с. EDN: SHXYOD.
4. Бордовский Г.А. Противоречия и парадоксы в развитии российской высшей школы на современном этапе // Высшее образование сегодня. 2018. № 6. С. 2–5. DOI: 10.25586/RNU.HET.18.06.P.02

Статья поступила в редакцию 06.05.2023

Принята к публикации 02.06.2023

References

1. Konstantinova, L.V., Petrov, A.M., Shtykhno, D.A. (2023). Rethinking Approaches to the Level System of Higher Education in Russia in the Context of the Country's Withdrawal from the Bologna Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 9–24, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Pomelov, V.B. (2016). The Movement of Innovators Educators of the 1980s: The Thirty Years Anniversary of the Pedagogy of Cooperation. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2016. Vol. 32, no. 4, pp. 74–89. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_28319912_78798806.pdf (accessed 12.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Multilevel Pedagogical Education / Bordovsky, G.A., Kozyrev, V.A., Valitskaya, A.P. et al. *The Concept of Basic Humanitarian Training of a Bachelor at a Pedagogical University*. (1994). St. Petersburg: Education publ. house. Issue 1, 31 p., ISBN: 5-233-00171-3. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21748444> (accessed 12.03.2023). (In Russ.).
4. Bordovsky, G.A. (2018). Contradictions and Paradoxes at the Current Stage of the Russian Higher School Development. *Higher Education Today*. № 6, pp. 2–5, doi: 10.25586/RNU.HET.18.06.P.02 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 06.05.2023

Accepted for publication 02.06.2023

ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37

Резаев Андрей Владимирович – д-р филос. наук, профессор, руководитель Международной исследовательской лаборатории ТАНДЕМ, ORCID ID: 0000-0002-3918-835X, Web of Science ResearcherID: K-3472-2013, rezaev@hotmail.com

Трегубова Наталья Дамировна – канд. социол. наук, доцент кафедры сравнительной социологии, ORCID ID: 0000-0003-3259-5566, Web of Science ResearcherID: K-3487-2013, n.tregubova@spbu.ru

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191124, г. Санкт-Петербург, ул. Смольного, д. 1/3

***Аннотация.** Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы представить теоретико-методологические основания анализа применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в высшем образовании в рамках человеко-ориентированного подхода к ИИ (Human-Centered AI) и рассмотреть конкретные направления использования технологий ИИ на примере ChatGPT. В качестве метода выступает критический анализ специальной литературы по проблематике развития технологий ИИ и их внедрения в высшей школе. Авторы начинают с формулировки теоретико-методологических оснований исследования. Затем следует рассмотрение «уроков» пандемии COVID-19 для высшего образования в эпоху развития ИИ и анализ технологий типа ChatGPT, которые имеют потенциал радикально изменить высшее образование в недалёком будущем. После этого авторы переходят к более общим замечаниям о перспективах и проблемах использования технологий ИИ в высшем образовании. Новизна исследования определяется обращением к анализу новейших разработок в области ИИ и определением динамики их влияния на высшее образование. В качестве основных результатов статьи выделяются основные направления, в рамках которых технологии ИИ могут внедряться в высшем образовании – аккредитация и лицензирование университетов, набор студентов, преподавание и обучение, – а также областей, в которых технологии ИИ использоваться не должны. В завершение формулируются две гипотезы, три общих и пять конкретных выводов об использовании технологий ИИ в высшем образовании.*

***Ключевые слова:** высшее образование, искусственный интеллект, ChatGPT, человеко-ориентированный искусственный интеллект, языковые модели искусственного интеллекта, цифровая трансформация*

***Для цитирования:** Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 19–37. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37*

ChatGPT and AI in the Universities: An Introduction to the Near Future

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37

Andrey V. Rezaev – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Director of International Research Laboratory TANDEM, ORCID ID: 0000-0002-3918-835X, Web of Science ResearcherID: K-3472-2013, rezaev@hotmail.com

Natalia D. Tregubova – Cand. Sci. (Sociology.), Associate Professor, Chair of Comparative Sociology, ORCID ID: 0000-0003-3259-5566, Web of Science ResearcherID: K-3487-2013, n.tregubova@spbu.ru

St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

Address: 1/3, Smolnogo str., 191124, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The paper aims to present the theoretical and methodological foundations for developing and implementing artificial intelligence (AI) instruments in higher education within the Human-Centered AI framework and considers ChatGPT as a specific case. It is oriented toward critically analyzing scholarly literature from various disciplines to support a-disciplinary approach to utilizing AI research in higher education. The authors begin by outlining the foundations of the research, then by analyzing the implications of the “lessons” of the COVID-19 pandemic for the development of higher education in the age of AI. This is followed by an analysis of technologies such as ChatGPT that have the potential to radically change higher education in the near future. After that, the authors move on to general remarks about the prospects and challenges of using AI technologies in higher education. The relevance of the research is characterized by the analysis of the latest developments in the field of AI and their possible impact on higher education. The main results of the paper are characteristics of areas in which AI technologies can be implemented in higher education – accreditation and licensing of universities, student recruitment, teaching and learning – as well as areas in which AI technologies should not be used. In conclusion, two hypotheses are formulated, and three general and five specific conclusions about the use of AI technologies in higher education are made.

Keywords: higher education, artificial intelligence, ChatGPT, human-centered artificial intelligence, AI language models, digital transformation

Cite as: Rezaev, A.V., Tregubova, N.D. (2023). ChatGPT and AI in the Universities: An Introduction to the Near Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 19-37, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Проблематика исследований в сфере высшего образования очевидным образом меняется вслед за изменениями в самом образовании. В 90-х годах прошлого века, сразу после распада СССР, анализ высшего образования в нашей стране был ориентирован на концептуальные основания дальнейшего развития высшей школы в условиях перехода от советского образа жизни, социали-

стической идеологии и плановой экономики к рыночным правилам и механизмам развития общества [1; 2]. В начале XXI века в ходе активных мероприятий, определяющих Болонский процесс, логика развития системы высшего образования во всём мире претерпевает очередные изменения, получает новые импульсы [3; 4]. Возникает необходимость опоры на новые подходы к определению целей и задач в развитии высшей школы,

которые бы позволили зафиксировать культурные, политические, социальные, экономические факторы, определяющие процессы глобализации и регионализации [5]. В то же время для анализа локальных тенденций и проблем перспективными оказываются сравнительно-исторические исследования, которые позволяют зафиксировать общее и особенное в развитии образовательных систем и организаций [6].

Сегодня на первый план в исследованиях высшего образования выходит необходимость анализа новой ключевой тенденции – распространения технологий искусственного интеллекта (ИИ) [7; 8]. Особенно актуальной проблематика ИИ становится даже не в последние годы, а в последние месяцы в связи с ростом популярности программы ChatGPT. При этом новая проблематика не отменяет старой: вопрос об использовании ИИ в высшем образовании соотносится с динамикой капитализма / рыночной экономики, зависит от развития глобализации и регионализации и требует для своего ответа сравнительно-исторических исследований внедрения конкретных технологий в разных социально-экономических контекстах.

На страницах журнала «*Высшее образование в России*» – ведущего общероссийского научно-педагогического журнала, – прозвучало, как нам представляется, своевременное и социально значимое приглашение к серьёзной дискуссии об использовании ИИ в высшей школе [9]. Авторы отмечают: «Мы убеждены, что широкое распространение технологий искусственного интеллекта неизбежно, и запреты здесь не только не способны что-то изменить, но, возможно, вредны» [9, с. 20]. С данным утверждением трудно не согласиться, однако в нём скрыт целый ряд исследовательских проблем. В каком случае запреты будут полезны? В каком – вредны? Какие формы могут принимать запреты? И кто будет это решать? Ответы на данные вопросы будут различаться в зависимости от национальной системы образования, типа вуза и решений конкретных людей

в конкретных организациях. Однако важно понимать, на каком фоне возникают сами вопросы. Этот фон – повсеместное распространение агентов ИИ, которые становятся активными посредниками и участниками социальных взаимодействий [10].

Цель наших дальнейших рассуждений состоит в том, чтобы принять участие в дискуссии об использовании ИИ в высшей школе, попытавшись сформулировать теоретико-методологические основания анализа и рассмотреть с их помощью конкретные направления этого использования. Исследовательская литература о внедрении технологий ИИ в целом и ChatGPT в частности, как мы увидим, достаточно обширна. Однако лишь немногие работы выходят за пределы фиксации отдельных тенденций и формулировки частных предложений. В настоящей статье мы попытаемся начать работу в направлении заполнения данного пробела.

Теоретико-методологические основания исследования

Выделяя теоретико-методологические основания исследования применения технологий ИИ в высшей школе, как нам представляется, необходимо соединить две линии рассуждения. Первая – это представление о высшем образовании как об особой сфере, принципиально отличной от образования начального и среднего [11]. Вторая – анализ развития технологий ИИ в рамках взаимозависимости «человек–машина/алгоритм»: на современном этапе развития общества во многих ситуациях ни люди уже не могут обходиться без технологий ИИ, ни эти технологии в своей работе – без людей [12]. И здесь возникает вопрос: как сделать так, чтобы эта взаимозависимость была во благо и отдельному человеку, и человечеству?

На пересечении двух линий рассуждения мы выделяем три теоретико-методологических основания исследования технологий ИИ в высшем образовании.

Первое. Высшее образование – это не продолжение средней школы. Высшее образова-

ние не сводится к инструкции/индоктринации. Соответственно, технологии ИИ могут быть хорошими инструментами, но они в принципе не смогут «убрать», «отменить» профессорско-преподавательский состав в высшей школе. Строго говоря, технологии ИИ (как, впрочем, и другие технологические новшества) при правильном использовании и под надлежащим (искусным) руководством могут лишь преобразовать учебный процесс, сделав его более продуктивным и эффективным, и освободить тех, кто обучает, и тех, кто обучается, от рутинизированной и нетворческой работы.

Второе. Для анализа проблем использования технологий ИИ в высшем образовании необходима междисциплинарность. И само высшее образование [11], и вхождение технологий ИИ в жизнь общества [10] порождают исследовательские проблемы, которые в принципе могут быть решены только совместными усилиями представителей различных дисциплин.

Третье. Наиболее перспективным подходом к исследованию проблем использования ИИ в высшей школе является человеко-ориентированный подход – Human-Centered AI (HCAI)¹. Данный подход сегодня активно развивается в специальной литературе [13; 14], включая и исследования образования [15–17]. При этом в позициях авторов, рассуждающих об ИИ в образовании, нет единства в том, как понимать человеко-ориентированность (как нет его, впрочем, и в самом поле HCAI), а специфика собственно *высшего* образования только начинает обсуждаться.

В самом общем виде сочетание идеи искусственного интеллекта, ориентированного на человека, с возможностью становления «университета ИИ» (AI University) предпо-

лагает разработку и внедрение систем ИИ так, чтобы приоритет отдавался потребностям и ценностям людей. Организация университета нового типа предполагает, что инструменты ИИ должны разрабатываться и внедряться таким образом, чтобы расширять, а не заменять человеческие возможности, и согласовывать потребности и ценности заинтересованных сторон. Цель подобных нововведений – в улучшении успеваемости студентов, большей доступности образования, включая обучение на протяжении всей жизни (life-long education), в этически ориентированном и ответственном использовании инновационных технологий.

Дальнейшее рассуждение будет организовано следующим образом. Мы начнём с очевидного контекста трансформаций в высшем образовании сегодня – с уроков пандемии COVID-19. Затем мы рассмотрим технологии типа ChatGPT, которые имеют потенциал радикально изменить высшее образование в самом ближайшем будущем, и представим краткий обзор существующих исследований. После этого мы перейдём к более общим замечаниям о перспективах и проблемах использования технологий ИИ в высшем образовании. В заключение будут сформулированы общие и конкретные выводы, а также гипотезы о человеко-ориентированном ИИ в высшем образовании.

Удалённое образование в пандемию: (не)выученные уроки для внедрения технологий ИИ

Технологии ИИ входят в высшее образование вслед за распространением того, что именуют удалённым образованием (distance learning)². Онлайн-технологии в высшем об-

¹ Идея подхода не нова: нужно поставить развитие технологий ИИ на благо отдельного человека и человечества. Однако сам термин стал популярен лишь в последние годы. Так, в 2019 году в Стэнфордском университете был организован Stanford University Human-Centered AI – крупный исследовательский институт, посвящённый данной проблематике.

² Данный термин означает приобретение знаний в ситуации, когда существует дистанция между тем, кто знания предоставляет, и тем, кто их получает. Сегодня удалённое образование – это прежде всего онлайн-образование, т. е. образование, где коммуникация между сторонами осуществляется с помощью онлайн/интернет-технологий.

разовании создают среду, благоприятную для использования ИИ. Более того, их распространение (особенно активное – в период пандемии) делает привычной идею образовательных реформ, основанных на использовании новых технологий. Однако вопрос не в технологии как таковой – вопрос в том, как именно и на каких основаниях её внедрять.

Тема и проблема онлайн-образования в пандемию COVID-19 стала популярной и среди самих участников образовательного процесса – учёных и преподавателей [18; 19]. Исследователи фиксируют как очевидные проблемы, с которыми столкнулись участники образовательного процесса – проблемы социальные, психологические, технические, – так и более или менее успешные попытки их решения. Однако, на наш взгляд, наиболее важная проблема лежит глубже, чем адаптация участников образовательного процесса к существующим изменениям. Вопрос в том, каким должно быть высшее образование и как, исходя из этого, используются новые технологии. В 2020 году, характеризуя проблемы «вынужденного» онлайн-образования, мы определили несколько принципиальных положений [20]. Суммируем здесь наши аргументы.

Как в начале «локдауна», так и сейчас в отношении онлайн-образования существуют две противоположные позиции: 1) онлайн-образование в период пандемии показало свою насущную необходимость и будет всё больше развиваться, постепенно заменяя образование оффлайн; 2) онлайн-образование никогда не заменит оффлайн и будет продолжать оставаться дополнением к традиционному университетскому образованию. Однако представляется, что для осмысления сложившейся ситуации нужна более взвешенная позиция. И здесь необходимо сделать три замечания.

Прежде всего, введённое в начале 2020 года «экстренное дистанционное обучение при помощи интернет-технологий» – не то же самое, что онлайн-обучение. Оно стало

реакцией на кризисную ситуацию, в которой находилось образование в связи с развитием COVID-19 во всём мире. Эта временная мера позволила с определёнными потерями, но всё-таки продолжить образовательный процесс. В свою очередь, онлайн-обучение – это *специально организованные* образовательные практики, тщательно (специально) продуманный дизайн взаимодействий субъектов обучения с использованием методик и технологий, *изначально предназначенных для существования в онлайн-среде*.

Кроме того, нельзя забывать о проблеме «цифрового разрыва» (digital divide). Ситуация с заменой классического образования как живого общения профессора и студента на обмен информацией между «источником» и «получателем» не учитывает разную способность/готовность людей взаимодействовать с цифровыми технологиями

Наконец, введение любой «экстренно дистанционной формы обучения» никогда не сможет заменить принципиально важные для образования вещи – то, что даёт только «живое общение» – эмоциональные связи по трём направлениям: преподаватель/научный руководитель–студент; студент–студент; преподаватель–преподаватель.

Все три проблемы связаны с некритическим переносом положений математической (технической) теории коммуникации на анализ взаимодействий людей. «Онлайн» как совокупность каналов и, шире, технических средств коммуникации должен быть далее осмыслен по трём направлениям. 1) Средства могут быть по-разному организованы и лучше или хуже подготовлены к использованию в конкретных ситуациях и социальных контекстах. 2) Технологии – не пассивный посредник коммуникации, но потенциальный агент взаимодействия. Иными словами, чтобы начать или продолжить коммуникацию с человеком, мы сегодня всё чаще вынуждены взаимодействовать с технологиями. Развитие ИИ переводит данную проблему на новый уровень. 3) Коммуникация не есть общение: в том, что происходит между людьми,

лишь немного может быть напрямую оцифровано, переведено в биты информации.

Таким образом, есть существенная разница между случайным и продуманным, беспорядочным и системным внедрением онлайн-технологий в период пандемии. И это могло бы стать хорошим уроком для тех, кто будет внедрять технологии ИИ в образовательный процесс.

Рассматривая цифровую трансформацию в высшей школе в более широкой перспективе, можно выделить семь *факторов*, которые обуславливают изменения университетов сегодня и усилятся завтра при внедрении ИИ:

1) Собственно, растущая цифровизация образования обуславливает доступность моделей онлайн- и гибридного обучения. Пандемия COVID-19 ускорила внедрение онлайн-обучения, и университеты, вероятно, продолжат инвестировать в онлайн-технологии и платформы. Онлайн-обучение уже изменило высшее образование, и, вероятно, станет ещё более распространённым в будущем [21; 22].

2) Меж/кросс-дисциплинарность. Можно ожидать, что междисциплинарные исследования и преподавание выдвинутся на первый план, поскольку проблемы, возникающие в реальной жизни, требуют решений, основанных на знаниях из разных областей и дисциплин.

3) Запрос на персонализацию в организации учебного процесса. Студенты учебных заведений всё больше/чаще ожидают персонализированного обучения, и университеты, скорее всего, отреагируют, используя инструменты ИИ для адаптации образовательного контента к отдельным студентам или малым студенческим группам [23].

4) Технологии виртуальной и дополненной реальности в сочетании с внедрением инструментов ИИ изменят то, как студенты обучаются, каким образом взаимодействуют с получаемой информацией, машинами и друг с другом.

5) По мере увеличения темпов технологических изменений и изменений на рынке

труда, всё больше внимания будет уделяться обучению на протяжении всей жизни и повышению квалификации, и именно университеты будут играть ключевую роль в обеспечении непрерывного образования и обучения. Инструменты ИИ помогут развивать более гибкие и доступные образовательные программы, отвечающие потребностям взрослых учащихся.

6) Общественное/государственное признание важности предпринимательства и инноваций в стимулировании экономического роста становится существенным фактором развития образования. Университеты, с помощью активного внедрения ИИ уделяя больше внимания коммерциализации исследований и развитию инноваций и предпринимательства среди студентов и преподавателей, будут играть ключевую роль в развитии стартапов и инновационных экосистем.

7) Существенное влияние инструменты ИИ окажут на процессы организации сотрудничества и партнёрства между университетами и другими организациями, включая государственные органы, промышленные и некоммерческие организации. Важным моментом, где будет проявляться влияние ИИ на характер и специфику партнёрских взаимодействий университетов с промышленностью и государством, станет экологическая экспертиза.

ChatGPT: проблема или решение?

Сегодня уже не удалённое образование, а технологии ИИ становятся предметом активного обсуждения среди участников образовательного процесса. И прежде всего – технология ChatGPT.

ChatGPT дал миллионам людей возможность поработать с версией ИИ, называемой генеративным ИИ³, протестировать её. Этот простой в использовании и обученный

³ ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) – аббревиатура, которая переводится как «Чат – Генеративный Предварительно Обученный Преобразователь».

на огромных объёмах данных чат-бот стремительно вошёл в повседневную жизнь современного общества⁴. Технологии на базе последней версии ChatGPT сразу же стали интегрировать в коммерческие продукты – поисковик Bing, браузер Edge и офисный пакет Microsoft 365⁵.

⁴ ChatGPT стал доступен пользователям 30 ноября 2022 года и набрал 100 млн уникальных пользователей в месяц уже по итогам января – то есть всего за два месяца. Для сравнения: у TikTok на это ушло девять месяцев, а у Instagram – больше двух лет. См.: URL: <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/> (дата обращения: 31.03.2023). 14 марта 2023 года компания OpenAI – представляет новую версию языковой модели – ChatGPT-4, которая демонстрирует ещё более впечатляющие успехи – в частности, сдаёт стандартные экзамены по многим предметам лучше, чем средний учащийся. В ответ на выпуск ChatGPT-4 появляется письмо, в котором обосновывается необходимость организовать шестимесячный мораторий на разработку моделей ИИ, подобных ChatGPT. См.: URL: <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/> (дата обращения: 04.04.2023). Среди подписавших письмо – такие известные фигуры, как Илон Маск, Стив Возняк и Стюарт Рассел. Письмо вряд ли окажет какое-либо влияние на характер организации исследований ИИ и разработки моделей, подобных ChatGPT. Такие транснациональные гиганты, как Google и Microsoft, спешат внедрять новые продукты и не могут позволить себе отстать в технологической «гонке». Однако уже 30 марта 2023 года группа технической этики Центра искусственного интеллекта и цифровой политики США просит Федеральную торговую комиссию США запретить OpenAI новые коммерческие выпуски GPT-4. URL: <https://www.reuters.com/technology/us-advocacy-group-asks-ftc-stop-new-openai-gpt-releases-2023-03-30/> (дата обращения: 04.04.2023).

⁵ ChatGPT (точнее, языковая модель, на основе которой был создан чат-бот) не «устанавливается» в Bing, браузере Edge или Office 365 в традиционном смысле. Эти продукты используют API компании OpenAI для поддержки некото-

Следует отметить, что многие инновации в сфере компьютерных технологий проходят то, что компания Gartner называет “hype cycles”, – своеобразные стадии в своём развитии на рынке, и в большинстве своём инновации после определённых оптимистичных прогнозов теряют свой потенциал развития⁶. Исследования и прогнозы Gartner достаточно точно отражают реалии развития технологических инноваций. К примеру, разрекламированная совсем недавно и повсеместно «метавселенная», по крайней мере, в интерпретации компании Meta⁷, сегодня выглядит как обычная компьютерная игра типа Sims (причём разработанная достаточно давно) и предполагает чисто маркетинговое применение – новую витрину для старых брендов.

Однако если интерес к метавселенной внутри Facebook был весьма ограниченным, то большие языковые модели и инструменты ИИ типа ChatGPT предлагают пользователям достижение конкретного результата – к примеру, подготовить письменную дипломную работу или выступить в качестве помощника-поисковика какой-либо информации. ChatGPT, который, среди прочего, может создавать эссе, юридические контракты, конспекты лекций, стихи и компьютерные коды, ошеломил пользователей своей гибкостью, хотя не во всём – точностью и креативностью. Это позволяет технологии быть востребованной уже сейчас – несмотря на то, что модель пока ещё совершает серьёзные ошибки.

Оценка ChatGPT (и шире – инструментов ИИ) при использовании в процессах обучения может быть более или менее

рых своих возможностей обработки естественного языка в качестве одной из своих моделей. Поэтому при использовании данных продуктов пользователь сталкивается с функциями, разработанными на базе ChatGPT.

⁶ См. URL: <https://www.gartner.com/en/articles/what-s-new-in-the-2022-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies> (дата обращения: 31.03.2023).

⁷ Признана в РФ экстремистской организацией.

оптимистичной. Вариант оптимистичной оценки выглядит очень просто: студент предоставляет дипломную работу, выполненную с помощью ИИ, комиссия проверяет и – что важно – оценивает её с помощью других инструментов ИИ⁸. Вопрос в том, чему при этом обучается студент и как это оценить⁹.

Следует также отметить, что появилось немало серьёзных исследований, в которых обосновываются опасения в связи с широким внедрением инструментов ИИ, особенно языковых моделей, таких как ChatGPT. Опасения связаны с тем, что эти модели заменят не рабочий класс, а «белых воротничков» и творческих работников, – и совершенно не ясно, как общество сможет адаптироваться к новым реалиям. Причём существенные вопросы возникают по поводу того, какие новые возможности технология даст для распространения дезинформации и как бороться с этим¹⁰.

Хотя ChatGPT не был специально разработан для высшего образования, его можно использовать в нескольких областях, имеющих отношение к образованию [24; 25]. Вот лишь некоторые примеры:

- Технологии, подобные ChatGPT, используются для разработки чат-ботов, которые помогают в изучении иностранного языка [26; 27], предоставляют возможность учащимся практиковать свои разговорные навыки, усваивать новые лексические единицы.

- ChatGPT используется для разработки моделей обобщения, автоматического суммирования текста, что сможет помогать учащимся более эффективно резюмировать длинные тексты. Это может быть особенно полезно для студентов, которые готовятся к экзаменам или проводят пилотажные исследования.

- ChatGPT можно использовать для помощи в написании эссе [28]. Подобные языковые модели способны генерировать темы, идеи, планы и даже полные эссе на основе предоставляемых им входных данных. Для студентов ChatGPT решает проблему «чистых страниц», проблему того, с чего начать написание текста курсовой, дипломной работы.

- ChatGPT также можно использовать для комплексной разработки системы ответов на вопросы по изучаемому курсу при подготовке к экзаменам и зачётам.

Вместе с тем есть очевидные ограничения в использовании чат-бота. Прежде всего, ChatGPT ограничен недостатком информации о событиях и явлениях, происшедших после 2021 года.

Кроме того, при использовании ChatGPT в образовании следует учитывать, что он может генерировать неприемлемый контент. ChatGPT, как и многие технологии ИИ, является продуктом данных, на которых он «обучается». Поскольку модель обучается на большом количестве текста из Интернета, существует риск того, что она может генерировать неуместные или оскорбительные ответы при взаимодействии со студентами. Если данные, используемые для обучения ChatGPT, каким-то образом предвзяты, например, содержат стереотипы или отражают определённую историче-

⁸ Один российский студент уже написал дипломную работу с помощью ChatGPT, о чём его пригласили рассказать в Государственной Думе: см. URL: <https://www.fontanka.ru/2023/03/14/72132572/> (дата обращения: 31.03.2023).

⁹ Кстати, ChatGPT очень хорошо «обманывает», если попросить предоставить список литературы на определённую тему. В сгенерированном ответе названия статей приемлемые, авторы – те, которые занимаются соответствующей проблематикой, но, если ввести отдельно публикацию в поисковик, окажется, что такой не существует в природе.

¹⁰ См. Daron Acemoglu and Simon Johnson. What's Wrong with ChatGPT? URL: <https://www.project-syndicate.org/commentary/chatgpt-ai-big-tech-corporate-america-investing-in-eliminating-workers-by-daron-acemoglu-and-simon-johnson-2023-02> (дата обращения: 31.03.2023).

скую, культурную точку зрения, то модель также может демонстрировать эти убеждения в своей работе. Данное обстоятельство делает особенно проблематичным применение ChatGPT в учебных заведениях, где обучающиеся могут принадлежать к разным культурам и религиозным конфессиям. Чтобы решить эти проблемы, важно тщательно оценить качество и репрезентативность обучающих данных, обращать внимание на предмет потенциальных убеждений и неприемлемого контента.

В исследованиях высшего образования, несмотря на новизну самой технологии, уже сформировался корпус публикаций о ChatGPT. Эти публикации в основном посвящены фиксации фактов, эмпирических тенденций и позиций об использовании чат-бота. В них повторяются сходные проблемы: угроза академической честности (integrity), плагиат и его выявление, генерация лживой информации, поверхностность создаваемых текстов, пристрастность (bias) алгоритмов, вместе с тем – и преимущества от его использования; формулируются одни и те же решения проблем: формальная регуляция, проверка с помощью компьютерных технологий, изменение формы задания/экзамена [29–31]. Одни публикации обсуждают возможности, которые новая технология предоставляет студентам и преподавателям [24; 25]. Другие содержат результаты конкретных эмпирических исследований: интервью [32], опроса [33], контент-анализа публикаций в медиа [34], эксперимента [35]. Причём если в таких странах, как США и Австралия, обсуждаются в основном проблемы, то в Индии и Индонезии – возможности использования новой технологии. По-видимому, существует разрыв в изначальной оценке ChatGPT, который связан как с социально-экономическим положением (для «догоняющих» новые технологии позволяют уменьшать отрыв от развитых стран), так и, вероятно, с восприятием технологий ИИ в целом. И в принципе можно утверждать, что ChatGPT

в значительной степени уравнивает возможности носителей и не-носителей языка – прежде всего, английского [36].

Кроме того, представляется важным, в каком тоне исследователи пишут о новой технологии. Здесь фиксируется спектр эмоций: энтузиазм, беспокойство, возбуждение, ирония... Наличие типичных эмоциональных реакций, по-видимому, свидетельствует, что использование ChatGPT в академии становится социальным фактом, представляет разделяемый опыт. Наконец, следует отметить: часть статей о ChatGPT написаны в «сотрудничестве» с самим ChatGPT [36–38], что также усиливает единообразие позиций и суждений.

Вместе с тем даже поверхностный обзор существующих публикаций выявляет необходимость в более систематическом анализе того, как воспринимают и как используют ChatGPT:

- а) в разных странах и регионах;
- б) разные участники образовательного процесса: основные (преподаватели, студенты, администраторы) и дополнительные (например, журналисты, которые публикуют материалы в СМИ);
- в) в разных типах образовательных организаций (применительно к сфере высшего образования – в разных типах университетов);
- г) для разных предметов и дисциплин.

Есть и более общие вопросы, связанные, собственно, с выработкой теоретико-методологических оснований для анализа. Так, разные философские основания будут определять разную оценку использования технологий ИИ [39]. Например, тот факт, что ChatGPT может ответить вместо студента на экзамене, сам по себе ни о чём не говорит. Да, мы это зафиксировали – но что делать дальше? Например, с ChatGPT студенческая производительность будет больше или меньше? Должен он работать вместе с ИИ, или ИИ будет работать вместо него? Именно для ответа на подобные вопросы и может быть использован человеко-ориентированный подход к ИИ.

В целом же можно ожидать, что значение технологий ИИ для развития высшего образования будет только возрастать. Выделим три *направления развития университетов*, где ИИ начинает активно использоваться:

1. Аккредитация и лицензирование университетов. Подготовка и проведение аккредитации высшего учебного заведения занимает много времени и отвлекает профессорско-преподавательский состав на составление рутинных справок и документов. ИИ должен прийти на помощь в этом сегменте работы высшей школы, автоматизируя административные задачи и определяя научный и образовательный потенциал того или иного учебного заведения.

2. Набор и зачисление студентов в высшее образовательное учреждение. Процесс зачисления в любое учебное заведение предполагает ряд рутинизированных шагов, которые требуются как от государственных органов, так и от конкретного образовательного учреждения. Потенциальным студентам для принятия решения о поступлении приходится действовать в сложных и необычных для них условиях. Поэтому контакты между потенциальными студентами и администрацией университета должны стать максимально удобными и быстрыми. Языковые модели, такие как ChatGPT, смогут обеспечить максимально доступные и полные ответы на вопросы, которые могут возникнуть у абитуриентов.

3. Преподавание и обучение. Есть все основания предполагать, что инструменты ИИ в самое ближайшее время и в самом прямом смысле могут быть интегрированы в процесс разработки учебных программ и подготовку учебных пособий [8; 40]. Специализированные высшие учебные заведения, такие как медицинские или педагогические, будут ориентированы на инструменты ИИ, которые могут симулировать проведение хирургических операций, организацию учебно-научного исследования или будут ориентированы на решение конкретных, приближённых к реальной практике задач [41].

Первые два направления связаны с формальной организацией образовательной деятельности, третье – в большей степени, с её содержанием. Последнее направление является наиболее проблематичным. Почему? Потому что на протяжении истории человечества формы организации образовательной деятельности менялись радикально, в отличие от её содержания. Образование – процесс формирования сознания, главный результат которого не усвоение информации, а способность и готовность принимать решения самостоятельно. Образование – это, прежде всего, общение, процесс взаимодействия между субъектами, где один образовывает другого – и, в свою очередь, образовывается сам. Так, в университете профессор – тоже студент, потому что (и в той мере, в какой) он постоянно чему-то учится.

В этом отношении ключевым становится вопрос – куда следует «пускать» ИИ в процессе образования, а куда не следует? В чём ИИ сможет заменить человека, а в чём не сможет?

Технологии ИИ в высшем образовании: направления внедрения и «табу»

Анализ существующих практик использования технологий ИИ в высшей школе позволяет сформулировать три принципиальных утверждения:

1) Представители системы образования могут любить или ненавидеть инструменты ИИ, но они не могут их просто *игнорировать*. В той или иной степени инструменты ИИ уже активно используются на всех этапах развития процессов обучения и в той или иной степени уже изменили технологии получения образования¹¹.

¹¹ В нашей стране уже начинается внедрение технологий ИИ в образовательное пространство, причём в первую очередь на бизнес-центричных и технологическо-центричных основаниях. См. URL: <https://unify-lab.ru> (дата обращения: 31.03.2023).

2) Если невозможно игнорировать, следует понять и зафиксировать, каким образом данные алгоритмические технологии трансформируют устоявшиеся цели, задачи и механизмы образовательных процессов и структур.

3) Фиксируя положительный потенциал развития инструментов ИИ, общество должно, в первую очередь, определить границы их использования, табуированные зоны, если таковые зоны существуют, где применение интеллектуальных машин должно быть исключено.

Представляется, что ИИ через некоторое (совсем не долгое) время сможет выполнять работу инструктора, т. е. возьмёт на себя функции передачи информации и проверки её усвоения. Но ИИ никогда не сможет быть научным руководителем. Научный руководитель – даже не самый хороший – позволяет тому, кем он руководит, увидеть тему, проблему (а в конечном счёте, и самого себя) по-другому, из некоторой иной перспективы. ИИ никогда такую перспективу не даст, поскольку его просто не обладает. ИИ не имеет собственного взгляда на жизнь и на мир – он лишь обобщает суждения и действия множества людей, создавших данные, на которых он учится [42]. Поэтому он может производить новую информацию, но не способен общаться. Иными словами, образование воспроизводит не такого, как ты, а отличного от тебя, на что ИИ не способен. Поэтому ИИ как научный руководитель – скорее покалечит, чем вылечит.

Проблема использования ИИ в образовании – частный случай более общей проблемы, которая возникает в сферах, связанных с экзистенциальным измерением жизни человека. В какой мере ИИ способен заменить врача? Должен ли он ставить диагноз, принимать решение об операции, сообщать об этом решении пациенту? Может ли ИИ быть автономным оружием? Следует ли допускать ИИ к роли романтического партнёра? Во всех этих областях стоит вопрос

о табу в отношении ИИ: об определении областей, куда «умные технологии» пускать нельзя [12]. Мы полагаем, что определение подобных «табу» – одно из основополагающих направлений развития человеко-ориентированного ИИ.

Переходя к вопросу о том, куда же ИИ внедрять *можно*, выделим пять новых *направлений*, которые необходимо освоить для применения ИИ в образовательном процессе:

1) Создание контента для проведения занятий со студентами. Инструменты ИИ, такие как ChatGPT, генерируют свои продукты на основе использования данных интернета, включая уже выработанные людьми параметры и описанные исторические контексты. Вместо того чтобы преподаватели тратили своё время на создание их с нуля, ChatGPT можно использовать для создания первого проекта, который в дальнейшем будут редактировать. Как и для любого инструмента ИИ, эффективность ChatGPT зависит от того, насколько конкретен ваш запрос и насколько хорошо вы сформулируете свои цели и потребности.

2) Организация и проведение экзаменов и зачётов сегодня является одними из наиболее трудоёмких задач для преподавателей. Эти задачи уже могут быть выполнены с использованием существующих инструментов ИИ. Однако преподавателю необходимо определить исходные данные для каждого конкретного курса. Инструменты генеративного искусственного интеллекта могут составлять предварительные вопросы, помогать проводить собеседование и проверку письменных работ, но готовить данные для предварительных вопросов, а также администрировать и оценивать ответы всё-таки должны преподаватели.

3) Поскольку университеты в рыночной социально-экономической системе нацелены на то, чтобы делать больше с меньшими затратами, такие инструменты, как ChatGPT, можно использовать для автоматизации ответов на вопросы студентов, сотрудников, исследовательского персо-

нала по поводу организации учебного процесса и механизмов изменения учебных планов, составления/заполнения документов на проведение конкретных мероприятий и т. д.

4) Студентам ИИ поможет уходить от типичных ошибок при изучении данного курса и выявлять потенциальные области, представляющие интерес для конкретного студента, на основе результатов, продемонстрированных в ходе обучения на предыдущих курсах/модулях.

5) Поскольку современные технологии ИИ достигли серьёзного прогресса в распознавании лиц, преподаватели могут иметь доступ в режиме реального времени к информации и инструментам, которые объективно измеряют вовлечённость студентов в обучение здесь и сейчас.

Наконец, две наиболее очевидные задачи, связанные с распространением технологий ИИ в высшем образовании, – это развитие *вычислительного мышления* и обеспечение кибербезопасности.

1. После того, как Жаннет Винг в 2006 году характеризовала вычислительное/компьютерное мышление (computational thinking) как фундаментальный навык, необходимый для всех людей, такой же, как чтение или арифметика [43], эта тема стала широко обсуждаться во всём мире. Вычислительное мышление – это набор навыков, который используется для решения проблем в компьютерных науках. Однако такие навыки, как распознавание образов, декомпозиция, абстракция, обобщение и алгоритмическое мышление, полезны и в других областях. В первую очередь, разумеется, это вопрос эмпирических исследований, но очевидно, что дальнейший ход развития высшей школы не сможет в той или иной степени обойтись без обучения и выработки у студентов навыков вычислительного/компьютерного мышления.

2. Кибербезопасность стала одной из самых насущных задач в эпоху онлайн-культуры и повсеместного использования

инструментов ИИ. Вместе с ростом цифровой информации в сетях продолжает расти и количество кибератак, «взлом сетей» становится выгодным бизнесом и популярной профессией. Возможно ли защитить современные телекоммуникационные сети, финансовые данные, «умные» продукты, конфиденциальную информацию, личные данные, и при этом продолжать пользоваться преимуществами технологий ИИ? Усложняет или, наоборот, упрощает искусственный интеллект жизнь хакерам – профессиональным взломщикам компьютерных программ? На эти вопросы сегодня нет однозначных ответов; скорее, ответы будут «да» и «нет». Каким образом образование сможет помочь ответить на эти вопросы? Специалисты, разрабатывающие аппаратное и программное обеспечение для смартфонов, интернет-браузеров, высокотехнологичных автомобилей и многих других устройств с доступом в интернет, должны знать, как люди используют их продукты в повседневной жизни. Соответственно, результаты эмпирических социологических и социально-аналитических исследований, направленных на выяснение характеристик применения ИИ в повседневной жизни, должны быть широкодоступными для всех, кто занимается разработкой и производством интеллектуальных машин.

Выводы

В рамках настоящего рассуждения мы стремились к тому, чтобы сформулировать общую проблему, выделить теоретико-методологические основания, определить логику дальнейших исследований системы высшего образования в условиях широкого распространения технологий ИИ и роста взаимозависимости «человек–алгоритм». В качестве результатов наших размышлений, сформулируем две гипотезы для дальнейших исследований, три общих и пять конкретных выводов об использовании технологий ИИ в высшем образовании.

Гипотезы

Гипотеза 1. Разработанный преимущественно представителями компьютерных наук подход к ИИ, получивший название Human-Centered AI, может служить основанием для выработки стратегий и тактик использования ИИ в образовательных институтах, процессах и структурах.

Гипотеза 2. В системе высшего образования инструменты ИИ наиболее активно будут использоваться в следующих областях: а) аккредитация и лицензирование высшего учебного заведения; б) набор студентов; в) преподавание и обучение; г) оценка общей эффективности усилий образовательной организации; д) персонализация и организация индивидуальных образовательных траекторий для студентов на всех уровнях обучения.

Общие выводы

Во-первых, очевидно, что образование как социальный институт будет претерпевать существенные изменения, обусловленные взаимозависимостью «человек–алгоритм» и активным применением инструментов ИИ. Мы полагаем, что ИИ может и должен оказывать положительное влияние на современное высшее образование, поможет значительно улучшить его результаты и позволит учебным заведениям масштабировать качественное образование для различных групп студентов. ИИ позволит развивать более гибкие и персонализированные подходы в образовательных стратегиях. Однако для обеспечения эффективности использования преимуществ инструментов ИИ в образовании должен быть решён ряд нормативных, социальных и организационных проблем. Необходимо будет также решать очень сложные этические проблемы, связанные с использованием ИИ.

Во-вторых, теоретико-методологическим ориентиром для разработки путей дальнейшего развития структур, процессов и институтов образования в условиях экспоненциального роста технологий ИИ в повседневной жизни должен стать не технологически-ориентированный, но человеко-ори-

ентированный подход к разработке и применению ИИ.

В-третьих, суть человеко-ориентированного подхода к разработке и применению ИИ в образовании заключается в том, что продуктивную мощь алгоритмов и инструментов ИИ следует поставить на службу людям, а не для их замены. Технология ради технологии (внедрения инноваций) и улучшения финансовых показателей не может рассматриваться как вариант развития ИИ в высшем образовании. Цифровые инструменты на базе искусственного интеллекта должны быть использованы для помощи преподавателям в организации образовательного процесса. Преподаватели и студенты должны понимать, с чем они имеют дело и в чём должно состоять улучшение их результатов в процессе образования.

Конкретные выводы

1. Образовательный процесс должен быть ориентирован не на получение всё новой и новой информации, а на то, чтобы понимать, для чего нужна новая информация и что с ней делать при решении конкретных задач, как анализировать и обобщать информацию, чтобы выработать навыки и приёмы работы с инструментами ИИ, способными предоставлять информацию, и на что обращать внимание при получении информации.

2. Соответственно, следует пересмотреть технологию оценки полученных знаний и умений в процессе образования. Скорее всего, будет нужно выработать новые критерии для преподавателей, оценивающих письменные работы и устные ответы учащихся¹².

3. Следует обратить внимание на практики развития и обучения вычислительному/компьютерному мышлению. Компьютерное

¹² Возможно, следует обратиться к опыту судейства в фигурном катании, где выставляются разные оценки: за технику исполнения программы и артистизм. Существует также опыт двух оценок за сочинение и изложение в рамках программы средней школы: одна оценка за содержание и речевое (стилистическое) оформление, другая – за грамотность.

мышление нужно не для того, чтобы быть похожим на компьютеры, а для того, чтобы понимать логику и специфику взаимодействия человек–компьютер/алгоритм, особенно в ситуациях, когда происходит технический сбой машины.

4. Принципиальным моментом становится необходимость разработки «дорожных карт» развития ИИ-университета на основе Human-Centered AI. Более того, нужно будет создавать организационные структуры, которые бы специально занимались регулированием использования технологий ИИ в высшем образовании – как на уровне страны, так и на уровне конкретных организаций.

5. Наконец, тем, кто сегодня осмысляет трансформации высшего образования, нужна новая терминология, новые концептуальные рамки, которые позволили бы зафиксировать процессы, связанные с развитием технологий ИИ.

Литература

1. Лебедев О. Необходимость реформирования высшей школы при переходе к рынку // Высшее образование в России. 1992. № 1. С. 76–79.
2. Юдин В.К. Роль и место вуза в системе рыночных отношений // Высшее образование в России. 1994. № 1. С. 96–107.
3. Гребнев А.С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 36–42. EDN: IBMYHH.
4. Никольский В.С. Тенденции Болонского процесса // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 156–170. EDN: IBNFSJ.
5. Rezaev A.V. Bologna Process: On the Way to a Common European Higher Education Area. International Encyclopedia of Education. 2010. P. 772–778. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00169-X
6. Rezaev A.V., Starikov V.S. The Transformation of Higher Education Systems in Six Post-Soviet Countries: Causes and Consequences of Organizational Change // Comparative Sociology. 2017. Vol. 16. No. 1. P. 127–146. DOI: 10.1163/15691330-12341418
7. Chu H.-Cb., Hwang G.-H., Tu Y.-F., Yang K.-H. Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles // Australasian Journal of Educational Technology. 2022. Vol. 38. No. 3. P. 22–42. DOI: 10.14742/ajet.7526
8. Соловов А.В., Меньшикова А.А. Модели проектирования и функционирования цифровых образовательных сред // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 144–155. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-144-155
9. 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
10. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. «Искусственный интеллект», «онлайн-культура», «искусственная социальность»: определение понятий // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 6. С. 35–47. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.03
11. Rezaev A.V., Maletz O.V. Higher Education Studies: Toward a New Scholarly Discipline. As the World Turns: Implications of Global Shifts in Higher Education for Theory, Research and Practice. 2012. P. 169–196. DOI: 10.1108/S1479-358X(2012)0000007011
12. Rezaev A.V. Twelve Theses on Artificial Intelligence and Artificial Sociality // Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes. 2021. No. 1. P. 20–30. DOI: 10.14515/monitoring.2021.1.1894
13. Xu W. Toward Human-Centered AI: A Perspective from Human-Computer Interaction // Interactions. 2019. Vol. 26. No. 4. P. 42–46. DOI: 10.1145/3328485
14. Shneiderman B. Human-centered AI // Issues in Science and Technology. 2021. Vol. 37. No. 2. P. 56–61. URL: <https://issues.org/wp-content/uploads/2021/01/56%E2%80%93Shneiderman-Human-Centered-AI-Winter-2021.pdf> (дата обращения: 31.03.2023).
15. Renz A., Vladova G. Reinventing the Discourse on Human-Centered Artificial Intelligence in Educational Technologies // Technology Innovation Management Review. 2021. Vol. 11. No. 5. P. 5–16. DOI: 10.22215/timreview/1438
16. Yang S.J.H., Ogata H., Matsui T., Chen N.-Sh. Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021. Vol. 2. Article no. 100008. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100008

17. Yang S.J.H., Ogata H., Matsui T. Guest Editorial: Human-centered AI in Education: Augment Human Intelligence with Machine Intelligence // *Educational Technology & Society*. 2023. Vol. 26. No. 1. P. 95–98. DOI: 10.30191/ETS.2023-1_26(1).0007
18. Обухов А.С. Исследование образования в ситуации глобальных социальных трансформаций и «шоковых инноваций», вызванных пандемией COVID-19 // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2022. № 6. С. 4–10. DOI: 10.14515/monitoring.2022.6.2351
19. Университеты России в эпоху пандемии: монография. М.: изд-во МГУ, 2022. 391 с. ISBN: 978-5-19-011807-0.
20. СоциоДиггер. 2020. Октябрь. Т. 1. Выпуск 3: Цифровизация и искусственный интеллект. URL: <https://sociodigger.ru/3d-flip-book/2020vol1-3/> (дата обращения: 31.03.2023).
21. Радина Н.К., Балакина Ю.В. Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // *Вопросы образования*. 2021. № 1. С. 178–194. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-178-194
22. Болзова В.В., Гафанин М.А., Краснова Е.А., Христофорова Л.В. Образование после пандемии: падение, или подготовка к прыжку? // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 7. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30
23. Захарова И.Г., Воробьева М.С., Боганюк Ю.В. Сопровождение индивидуальных образовательных траекторий на основе концепции объяснимого искусственного интеллекта // *Образование и наука*. 2022. Т. 24. № 1. С. 163–190. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-163-190
24. Sabzalieva E., Valentini A. ChatGPT and Artificial Intelligence in Higher Education: Quick Start Guide. UNESCO, 2023. URL: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf (дата обращения: 11.05.2023).
25. Gimpel H., Hall K., Decker S., Eymann T., Lättemann L., Mäde A., et al. Unlocking the Power of Generative AI Models and Systems such as GPT-4 and ChatGPT for Higher Education. University of Hohenheim, 2023. URL: https://digital.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/digital/Generative_AI_and_ChatGPT_in_Higher_Education.pdf (дата обращения: 11.05.2023).
26. Hong W.Ch.H. The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research // *Journal of Educational Technology and Innovation*. 2023. Vol. 5. No. 1. P. 37–45. URL: <https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103> (дата обращения: 11.05.2023).
27. Baskara R., Mukarto M. Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education // *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. 2023. Vol. 7. No. 2. P. 343–358. DOI: 10.21093/ijeltal.v7i2.1387
28. Стельников С.С., Ушакова О.М., Вохминцев А.П., Скудных А.С. Роль эссе в процессе преподавания и освоения естественнонаучных дисциплин в медицинском вузе // *Медицинская наука и образование Урала*. 2023. Т. 24. № 1. С. 148–153. DOI: 10.36361/18148999_2023_24_1_148
29. 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 // *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. Article no. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274
30. Farrokhnia M., Banibashem S.K., Noroozi O., Wals A. A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research // *Innovations in Education and Teaching International*. 2023. DOI: 10.1080/14703297.2023.2195846
31. Sok S., Heng K. ChatGPT for Education and Research: A Review of Benefits and Risks. 2023. DOI: 10.2139/ssrn.4378735
32. Firaina R., Sulisworo D. Exploring the Usage of ChatGPT in Higher Education: Frequency and Impact on Productivity // *Buletin Edukasi Indonesia*. 2023. Vol. 2. No. 1. P. 39–46. DOI: 10.56741/bei.v2i01.310
33. Raghu R., Santanu M., Payel D., Tavleen K., Sanjanasri J.P. Prema N. University students as early adopters of ChatGPT: Innovation Diffusion Study. 2023. URL: <https://assets.research-square.com/files/rs-2734142/v1/9ffe410e-fcdf-4932-9780-e06843ffc33c.pdf?c=1679953967> (дата обращения: 11.05.2023).
34. Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning // *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2023. Vol. 6. No. 1. DOI: 10.37074/jalt.2023.6.1.17

35. Malinka K., Perešini M., Firc A., Hujňák O., Januš F. On the Educational Impact of ChatGPT: Is Artificial Intelligence Ready to Obtain a University Degree? URL: <https://arxiv.org/abs/2303.11146> (дата обращения: 11.05.2023).
36. Bishop L. A Computer Wrote this Paper: What ChatGPT Means for Education, Research, and Writing. 2023. DOI: 10.2139/ssrn.4338981
37. 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: 11.05.2023).
38. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // *Innovations in Education and Teaching International*. 2023. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148
39. Benmuyenab V. Commentary: ChatGPT use in higher education assessment: Prospects and epistemic threats // *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 2023. Vol. 16. No. 1. P. 134–135. DOI: 10.1108/JRIT-03-2023-097
40. Другова Е.А., Журавлева И.И., Захарова У.С., Сотникова В.Е., Яковлева К.И. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений // *Вопросы образования*. 2022. № 4. С. 107–153. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-4-107-153
41. Новикова Т.В., Воробейчикова О.В. Модель компьютерного обучения врачей // *Высшее образование в России*. 2010. № 3. С. 102–107.
42. Esposito E. Artificial Communication? The Production of Contingency by Algorithms // *Zeitschrift für Soziologie*. 2017. Vol. 46. No. 4. P. 249–265. DOI: 10.1515/zfsoz-2017-1014
43. Wing J.M. Computational Thinking // *Communications of the ACM*. 2006. Vol. 49. No. 3. P. 33–35. URL: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf> (дата обращения: 31.03.2023).

Статья поступила в редакцию 04.04.2023

Принята к публикации 12.05.2023

References

1. Lebedev, O. (1992). [The Inevitability of Reforming Higher Education in the Transition to a Market]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 1, pp. 76–79. (In Russ.).
2. Yudin, V.K. (1994). [The Role and Place of the University in the System of Market Relations]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 1, pp. 96–107. (In Russ.).
3. Grebnev, L.S. (2004). [Higher Education in the Bologna Dimension: Characteristics and Limitations in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 1, pp. 36–42. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9573531> (accessed 31.03.2023). (In Russ.).
4. Nikolsky, V.S. (2005). [Trends of Bologna Process]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 10, pp. 156–170. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9574033> (accessed 31.03.2023). (In Russ.).
5. Rezaev, A.V. (2010). Bologna Process: On the Way to a Common European Higher Education Area. *International Encyclopedia of Education*. Pp. 772–778, doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00169-X
6. Rezaev, A.V., Starikov, V.S. (2017). The Transformation of Higher Education Systems in Six Post-Soviet Countries: Causes and Consequences of Organizational Change. *Comparative Sociology*. Vol. 16, no. 1, pp. 127–146, doi: 10.1163/15691330-12341418
7. Chu, H.-Ch., Hwang, G.-H., Tu, Y.-F., Yang, K.-H. (2022). Roles and Research Trends of Artificial Intelligence in Higher Education: A Systematic Review of the Top 50 Most-cited Articles. *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol. 38, no. 3, pp. 22–42, doi: 10.14742/ajet.7526
8. Solovov, A.V., Menshikova, A.A. (2021). Models for the Design and Operation of Digital Educational Environments. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. Vol. 30, no. 1, pp. 144–155, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-144-155 (In Russ., abstract in Eng.).
9. 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.).

10. Rezaev, A.V., Tregubova, N.D. (2019). Artificial Intelligence, On-line Culture, Artificial Sociality: Definition of the Terms. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny* = *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 6, pp. 35-47, doi: 10.14515/monitoring.2019.6.03 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Rezaev, A.V., Maletz, O.V. (2012). Higher Education Studies: Toward a New Scholarly Discipline. *As the World Turns: Implications of Global Shifts in Higher Education for Theory, Research and Practice*. Pp. 169-196, doi: 10.1108/S1479-358X(2012)0000007011
12. Rezaev, A.V. (2021). Twelve Theses on Artificial Intelligence and Artificial Sociality. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 1, pp. 20-30, doi: 10.14515/monitoring.2021.1.1894
13. Xu, W. (2019). Toward Human-Centered AI: A Perspective from Human-Computer Interaction. *Interactions*. Vol. 26, no. 4, pp. 42-46, doi: 10.1145/3328485
14. Shneiderman, B. (2021). Human-centered AI. *Issues in Science and Technology*. Vol. 37, no. 2, pp. 56-61. Available at: <https://issues.org/wp-content/uploads/2021/01/56%E2%80%939361-Shneiderman-Human-Centered-AI-Winter-2021.pdf> (accessed 31.03.2023).
15. Renz, A., Vladova, G. (2021). Reinvigorating the Discourse on Human-Centered Artificial Intelligence in Educational Technologies. *Technology Innovation Management Review*. Vol. 11, no. 5, pp. 5-16, doi: 10.22215/timreview/1438
16. Yang, S.J.H., Ogata, H., Matsui, T., Chen, N.-Sh. (2021). Human-centered Artificial Intelligence in Education: Seeing the Invisible through the Visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 2, article no. 100008, doi: 10.1016/j.caeai.2021.100008
17. Yang, S.J.H., Ogata, H., Matsui, T. (2023). Guest Editorial: Human-centered AI in Education: Augment Human Intelligence with Machine Intelligence. *Educational Technology & Society*. Vol. 26, no. 1, pp. 95-98, doi: 10.30191/ETS.2023-1_26(1).0007
18. Obukhov, A. S. (2022). Studying Education in the Context of Global Social Transformations and “Shock Innovations” Caused by the COVID-19 Pandemic. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 6, pp. 4-10, doi: 10.14515/monitoring.2022.6.2351 (In Russ., abstract in Eng.).
19. *Universitety Rossii v jepobu pandemii: monografiya* [Universities in Russia in the age of the pandemic]. (2022). Mocsow: Moscow State University Press, 391 p. ISBN: 978-5-19-011807-0. (In Russ.).
20. *SocioDigger*. (2020). Vol. 1, issue 3: Digital Transformation and Artificial Intelligence. Available at: <https://sociodigger.ru/3d-flip-book/2020vol1-3/> (accessed 31.03.2023). (In Russ.).
21. Radina, N.K., Balakina, J.V. (2021). Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*. No. 1, pp. 178-194, doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-178-194 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Bolgova, V.V., Garanin, M.A., Krasnova, E.A., Khristoforova, L.V. (2021). Post-Pandemic Education: Falling or Preparing for a Jump? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 9-30, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Zakharova, I.G., Vorobeva, M.S., Boganyuk, Yu.V. (2022). Support of Individual Educational Trajectories Based on the Concept of Explainable Artificial Intelligence. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 24, no. 1, pp. 163-190, doi: 10.17853/1994-5639-2022-1-163-190 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Sabzalieva, E., Valentini, A. (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in Higher Education: Quick Start Guide*. UNESCO. Available at: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf (accessed 31.03.2023).

25. Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., et al. (2023). *Unlocking the Power of Generative AI Models and Systems such as GPT-4 and ChatGPT for Higher Education*. University of Hohenheim. Available at: https://digital.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/digital/Generative_AI_and_ChatGPT_in_Higher_Education.pdf (accessed 31.03.2023).
26. Hong, W.Ch.H. (2023). The Impact of ChatGPT on Foreign Language Teaching and Learning: Opportunities in Education and Research. *Journal of Educational Technology and Innovation*. Vol. 5, no. 1, pp. 37-45. Available at: <https://jeti.thewsu.org/index.php/ciet/article/view/103> (accessed 31.03.2023).
27. Baskara, R., Mukarto, M. (2023). Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. Vol. 7, no. 2, pp. 343-358, doi: 10.21093/ijeltal.v7i2.1387
28. Strelnikov, S.S., Ushakova, O.M., Vokhmintsev, A.P., Skudnykh, A.S. (2023). The Role of Essays in the Process of Teaching and Mastering Natural Science Disciplines in a Medical University. *Medicinskaja nauka i obrazovanie Urala* [Medical science and education of the Urals]. Vol. 24, no. 1, pp. 148-153. doi: 10.36361/18148999_2023_24_1_148 (In Russ., abstract in Eng.).
29. 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. *Learning and Individual Differences*. Vol. 103, article no. 102274, doi: 10.1016/j.lindif.2023.102274
30. Farrokhnia, M., Banihashem, S.K., Noroozi, O., Wals, A. (2023). A SWOT Analysis of ChatGPT: Implications for Educational Practice and Research. *Innovations in Education and Teaching International*, doi: 10.1080/14703297.2023.2195846
31. Sok, S., Heng, K. (2023). *ChatGPT for Education and Research: A Review of Benefits and Risks*, doi: 10.2139/ssrn.4378735
32. Firaina, R., Sulisworo, D. (2023). Exploring the Usage of ChatGPT in Higher Education: Frequency and Impact on Productivity. *Buletin Edukasi Indonesia*. Vol. 2, no. 1, pp. 39-46, doi: 10.56741/bei.v2i01.310
33. Raghu, R., Santanu, M., Payel, D., Tavleen, K., Sanjanasri, J.P. Prema, N. (2023). *University students as early adopters of ChatGPT: Innovation Diffusion Study*. ResearchSquare. Available at: <https://assets.researchsquare.com/files/rs-2734142/v1/9ffe410e-fcdf-4932-9780-e06843ffc33c.pdf?c=1679953967> (accessed 31.03.2023).
34. Sullivan, M., Kelly, A., McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in Higher Education: Considerations for Academic Integrity and Student Learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*. Vol. 6, no. 1, doi: 10.37074/jalt.2023.6.1.17
35. Malinka, K., Perešini, M., Firc, A., Hujňák, O., Januš, F. *On the Educational Impact of ChatGPT: Is Artificial Intelligence Ready to Obtain a University Degree?* Available at: <https://arxiv.org/abs/2303.11146> (accessed 31.03.2023).
36. Bishop, L. (2023). *A Computer Wrote this Paper: What ChatGPT Means for Education, Research, and Writing*, doi: 10.2139/ssrn.4338981
37. 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 31.03.2023).
38. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. (2023). Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, doi: 10.1080/14703297.2023.2190148
39. Benuyenah, V. (2023). Commentary: ChatGPT Use in Higher Education Assessment: Prospects and Epistemic Threats. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. Vol. 16, no. 1, pp. 134-135, doi: 10.1108/JRIT-03-2023-097

40. Drugova, E.A., Zhuravleva, I.I., Zakharova, U.S., Sotnikova, V.E., Yakovleva, K.I. (2022). Artificial Intelligence for Learning Analytics and Instructional Design Steps: An Overview of Solutions. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*. No. 4, pp. 107-153, doi: 10.17323/1814-9545-2022-4-107-153 (In Russ., abstract in Eng.).
41. Novikova, T.V., Vorobeychikova, O.V. (2010). Model of Medical Students Computer Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 3, pp. 102-107. (In Russ., abstract in Eng.).
42. Esposito, E. (2017). Artificial Communication? The Production of Contingency by Algorithms. *Zeitschrift für Soziologie*. Vol. 46, no. 4, pp. 249-265, doi: 10.1515/zfsoz-2017-1014
43. Wing, J.M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*. Vol. 49, no. 3, pp. 33-35. Available at: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf> (accessed 31.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 04.04.2023

Accepted for publication 12.05.2023

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

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

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

Подписные индексы:
«Пресса России» — 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

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

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

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

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 2,298; показатель Science Index – 9,236**



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



Предпринимательское образование как предмет научного исследования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-38-53

***Аннотация.** 5 апреля 2023 г. в рамках Международного научного конгресса «Роль бизнеса в трансформации общества – 2023» состоялся круглый стол «Предпринимательское образование как предмет научного исследования», организованный редколлегией журнала «Высшее образование в России» совместно с Московским финансово-промышленным университетом «Синергия». Становление предпринимательского образования находится в фокусе внимания как учёных, так и практиков во всём мире. На круглом столе был поставлен ряд актуальных исследовательских вопросов, требующих пристального внимания академической среды. Выделены направления исследований, связанные: 1) с ценностями, идентичностью и нравственным измерением; 2) с опытом наставников; 3) с опытом студентов.*

***Ключевые слова:** предпринимательское образование, высшее образование, научные исследования, образовательные исследования, студенческий опыт, наставничество*

В работе круглого стола приняли участие:

Никольский Владимир Святославович – д-р филос. наук, проф. Центра проектной деятельности Московского политехнического университета, главный редактор журнала «Высшее образование в России»

Рубин Юрий Борисович – д-р экон. наук, президент Университета «Синергия»

Сорокин Павел Сергеевич – канд. соц. наук, заведующий лабораторией исследований человеческого потенциала и образования, НИУ ВШЭ

Морозова Екатерина Владимировна – директор Открытого университета Сколково
Газиева Инна Александровна – канд. соц. наук, директор Центра общеакадемических образовательных инициатив, РАНХиГС

Харина Ольга Сергеевна – канд. экон. наук, декан факультета технологического предпринимательства, Университет «Синергия»

Леднев Владимир Алексеевич – д-р экон. наук, проф., вице-президент Университета «Синергия»

Лукашенко Марианна Анатольевна – д-р экон. наук, проф., вице-президент, проректор Университета «Синергия», член редколлегии журнала «Высшее образование в России»

Вятская Юлия Алексеевна – эксперт Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования НИУ ВШЭ

Платонова Елена Дмитриевна – д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой экономической теории и менеджмента, МПГУ

Ведущие круглого стола: главный редактор журнала «Высшее образование в России» Никольский Владимир Святославович; президент Университета «Синергия», член-корреспондент Российской академии образования Рубин Юрий Борисович.

Продолжительность: 02:15, публикуются избранные выступления.

Для цитирования: Предпринимательское образование как предмет научного исследования / Ю.Б. Рубин, В.С. Никольский, П.С. Сорокин, Е.В. Морозова и др. // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 38–53. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-38-53

Entrepreneurship Education as a Subject of Research

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-38-53

Abstract. On April 5, 2023 a round-table discussion on “Entrepreneurship Education as a Subject of Research” was organized by the Editorial Board of the “Higher Education in Russia” Journal with the Moscow University for Industry and Finance “Synergy” in the framework of the International Scientific Congress “The Role of Business in Society Transformation – 2023”. Entrepreneurship education formation is a focus of interest as for scientists, and for practitioners as well all around the world. During a round-table there were discussed the actual research issues required attention of academic society. Research trends were defined and connected: 1) with values, identity and moral dimension; 2) with mentors’ experience; 3) with students’ experience.

Keywords: entrepreneurship education, higher education, research, educational research, student experience, mentorship

Participants of the round-table discussion:

Vladimir S. Nikolsky – Dr. Sci. (Philosophy), Prof. of the Project Center of Moscow Polytechnic University, Chief-Editor of “Higher Education in Russia” Journal

Yuri B. Rubin – Dr. Sci. (Economics), President of Synergy University

Pavel S. Sorokin – Cand. Sci. (Sociology), Head of the Laboratory for the Human Potential and Education Research, Higher School of Economics

Ekaterina V. Morozova – Director of Open University “Skolkovo”

Inna A. Gazieva – Cand. Sci. (Sociology), Director of Academic Educational Initiatives Center of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Olga S. Kharina – Cand. Sci. (Economics), Dean of Technological Entrepreneurship Faculty, Synergy University

Vladimir A. Lednev – Dr. Sci. (Economics), Prof., Vice-President of Synergy University

Marianna A. Lukashenko – Dr. Sci., Prof., Vice-President, Deputy Rector of Synergy University, Member of the Editorial Board of Higher Education in Russia Journal

Yulia A. Viatskaya – Expert of the Laboratory for the Human Potential and Education Research of Higher School of Economics,

Elena D. Platonova – Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of Economical Theory and Management Department, Moscow Pedagogical State University)

Round-table Moderators: Chief-Editor of Higher Education in Russia Journal Vladimir Nikolsky, President of Synergy University, Member of the Russian Academy of Education Yuri Rubin.

Cite as: Entrepreneurship Education as a Subject of Research / Yu.B. Rubin, V.S. Nikolsky, P.S. Sorokin, E.B. Morozova et al. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 38-53, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-38-53 (In Russ., abstract in Eng.).

Рубин Юрий Борисович:

Уважаемые коллеги, добрый день. Чрезвычайно рад отметить, что впервые в биографии журнала «Высшее образование в России» проводится академическая сессия с подобной повесткой. Журнал уже не один год является одним из общепризнанных драйверов конструктивных методологических подходов в развитии наук об образовании, создавая условия для последовательного генерирования новых векторов эволюции российской образовательной среды.

В конце прошлого года по инициативе главного редактора журнала «Высшее образование в России» состоялась презентация новой актуальной и перспективной рубрики «Предпринимательское образование». Нет ничего удивительного в том, что темы обучения предпринимательству в России, в частности в системе высшего образования, выносятся на столь значимую дискуссионную площадку. Предприниматели – существенный, жизненно важный компонент современного российского социума, а развитие российско-центричного предпринимательства отвечает запросам страны в укреплении конкурентоспособности отраслей национальной экономики в интересах российских граждан, регионов и социальных групп общества, особенно в обстановке нарастания противоречий в глобальном экономическом и политическом пространствах. Мы благодарны Владимиру Святославовичу за возможность обсудить эти темы в рамках научного конгресса «Роль бизнеса в трансформации российского общества», который мы проводим уже 18-й раз. Бизнес трансформирует не только российское общество, но и российское научно-образовательное сообщество, и мы неизбежно становимся участниками – не только свидетелями – та-

кой трансформации. В нашем университете, например, обучение предпринимательству с той или иной степенью последовательности ведётся на факультетах бизнеса, ресторанного и гостиничного дела, менеджмента и индустрии спорта, технологического предпринимательства, дизайна, информатики.

Слово – главному редактору журнала Владимиру Святославовичу Никольскому.

Никольский Владимир Святославович:

Коллеги, добрый день. Прежде всего я благодарю Юрия Борисовича за то, что он поддержал мою инициативу, и мы вместе с ним сделали эту рубрику в ноябре прошлого года. Постоянные авторы журнала очень много сделали для того, чтобы тематика предпринимательского образования была достойно представлена в нашем журнале. И те вопросы, которые хотелось бы сегодня обсудить, это вопросы, связанные, прежде всего, с фронтиром науки, то есть, с тем, где мы сейчас находимся и в каких направлениях необходимо двигаться. Нужно наше научное понимание, чтобы дискуссию о предпринимательском образовании развивать, не топчась на месте, а посмотрев в прошлое и в день сегодняшний, понять в каком направлении эти исследования необходимо развивать, потому что мы сейчас во многом находимся на переломном моменте.

Система высшего образования в ближайшее время будет переосмысливаться, претерпевать изменения. Что это значит для предпринимательского образования, для предпринимательской среды, для формирования личности предпринимателя? Что это означает для преподавателей и какова их роль в этом процессе? Есть не то чтобы предположения, а некая внутренняя, моя в том числе, убеждённость, что роль преподавателя меняется.

Можно ли воспитать личность предпринимателя, не выходя, условно говоря, «за стены» университета? Как можно сформировать способность к деятельности, не погружаясь в саму деятельность? И как это делать по отношению к студентам? Деятельность предпринимателя – это деятельность высокозначимая с социальной точки зрения, важная для общества и в том числе рискованная для общества. Как сделать так, чтобы студенты получили не придуманный, а релевантный опыт в рамках своего обучения в университете? Эти вопросы не только методические, но и исследовательские, поскольку наше сообщество, прежде всего, должно отвечать на вопросы именно с содержательной и исследовательской позиции.

Очень хотелось бы обсудить такие вопросы на нашем круглом столе, чтобы выйти на передний край науки и сказать, как когда-то в средние века говорил Бернар Шартрский, что мы – карлики, которые забрались на плечи титанов. Надо понять, на плечи кого мы взбираемся и куда мы смотрим. Спаси-

бо, коллеги, очень надеюсь на продуктивную дискуссию сегодня.

Рубин Юрий Борисович:

Спасибо большое, Владимир Святославович, по состоянию на утро сегодняшнего дня зарегистрировано 92 участника Круглого стола, в том числе, 22 – очных.

В качестве одного из авторов журнала хотел бы поддержать позицию главного редактора журнала о чрезвычайной актуальности темы обсуждения, я бы сказал – мегаактуальности. О предпринимательстве в российской экономике мы знаем, явление постоянно наблюдаем, а вот россыпи обоснованных подходов к проектированию и реализации образовательных программ в системе российского высшего образования усмотреть не получается. В отличие от образовательных систем экономически развитых и развивающихся стран. Как, к примеру, осмыслить задачи программы «Стартап как диплом» без обращения к глубинным смыслам специализации образовательных про-



грамм на формирование компетенций в сфере профессиональной предпринимательской деятельности? Не будет в стране профессионально компетентных, квалифицированных предпринимателей – не увидим мы и конкурентоспособной по мировым меркам национальной экономики. Ведь организационной основой любой экономики, её фундаментом, направляющей мотивацию платформой во всём мире являются владельцы бизнеса – частные лица, долевые собственники, коллективные владельцы или государство в качестве рачительного хозяина.

Владение бизнесом, осуществляемое предпринимателями – вовсе не привилегия или синекура, как иногда наивно считают. В действительности это непростой труд, каждодневная работа, профессиональная деятельность по решению предпринимательских задач, квалифицированному и добросовестному исполнению предпринимательских функций. Чтобы достичь успехов, нужно обладать набором профессиональных, общепрофессиональных, универсальных компетенций современного предпринимателя – недостаточно иметь лишь задатки и способности, быть от природы предприимчивым. Скажем, мало быть носителем конкурентного духа и выразителем конкурентного образа мышления, необходимо знать и иметь навыки умелого применения совокупности конкурентных действий – ведь предпринимателям приходится работать в интенсивной конкурентной среде.

Профессиональному, квалифицированному, на подходящем компетентностном уровне выполнению профессиональных функций в сфере предпринимательства современную молодёжь следует обучать не на улице и не в процессе освоения краткосрочных курсов по бизнес-планированию, а в вузовских аудиториях, коворкингах, в процессе изучения учебных дисциплин, прохождения учебной и производственной практики, во всей экосистеме современного университетского образования. Поиски рационального смысла университетского предприни-

мательского образования делают необратимым наш с вами интерес к таким вопросам, как теория, методология, практическая ориентация обучения предпринимательству, инфраструктура обучения, вузовские основные образовательные программы по предпринимательству, матрица компетенций, закладываемые в основание образовательных программ, контент предпринимательских дисциплин и разнообразие видов практических занятий по ним, включая ситуационные и лабораторные практикумы, тренинги, мастерские, хакатоны, погружения с элементами геймификации.

Самое актуальное – программа «Стартап как диплом», реализуемая Министерством науки и высшего образования, в том числе резидентами федеральной инновационной площадки по отработке модели непрерывного предпринимательского образования. Важно, чтобы вузы, которые включались бы в её реализацию, в полном объёме осознавали её значение для страны. России нужны не предприниматели как таковые, тем более не имитация предпринимательской активности и возгонка отчётов о мнимых стартапах с десятками тысяч бумажных стартаперов, а компетентные выпускники, на деле показавшие свою конкурентоспособность в профессии предпринимателя, а затем отразившие свой персональный опыт в предпринимательстве в выпускных квалификационных работах.

Между тем, обретение выпускниками предпринимательских программ вузов реальной конкурентоспособности в определяющей степени зависит от уровня конкурентоспособности по мировым меркам образовательных программ по предпринимательству. Эволюционируя в этом направлении, нам с вами следует прежде всего сделать конкурентоспособным ядро идентичности таких программ, которые содержательно отличали бы их от образовательных программ, проектируемых для обучения иным видам профессиональной деятельности. Надо договориться о том, что должен представлять собой блок учебных

дисциплин и содержание практического обучения, нацеливаемые на формирование профессиональных предпринимательских компетенций. В нашей парадигме в их основе – компетенции в области решения предпринимательских задач и исполнения предпринимательских функций по созданию, текущему ведению, развитию, прекращению собственного бизнеса, в том числе в качестве предпринимателей-стартаперов.

Сорокин Павел Сергеевич:

Спасибо, коллеги, добрый день. Учитывая такую большую аудиторию и круг участников, я буду максимально краток. Юрий Борисович уже много про образование сказал того, что я хотел тоже отметить. Я дополню, потому что я согласен с тем, что он обозначил.

То, что я сейчас представлю, отражает наш опыт исследований российской и мировой практики обучения и поддержки предпринимательства, анализ национальных государственных политик, анализ органи-

зационных мер и отдельных образовательных программ и в России, и за рубежом. Эти результаты отражены в достаточно большом количестве публикаций, в том числе в журнале «Высшее образование в России». Поэтому я сейчас некоторые цифры не буду называть, но общую рамку постараюсь очертить.

Очень важно понимать, что сегодня проблема становления предпринимательского образования или обучения предпринимательству – это по-настоящему фронтир мировой не только науки, но и практики.

Даже если мы возьмём страны, относящиеся к постсоветскому пространству (и шире) к постсоциалистическому пространству, то уровень их национальных политик достаточно высокий. Во многих случаях явным образом зафиксирована задача формирования предпринимательской системы обучения, в том числе с акцентом на высшее образование. Во многих этих странах прописаны конкретные образовательные результаты, которых надо до-



стичь: формировать навыки, компетенции, установки, знания. То есть речь идёт о том, что предпринимательский элемент человеческого капитала – это передний край современных задач в образовательной политике.

Некоторая проблема кроется в том, что на самом деле, несмотря на экспоненциальный рост исследований вопроса обучения предпринимательству, и в России, и в мире не существует консенсуса в рецептах, как именно выстраивать дизайн этого обучения, в конкретных подходах к образовательным практикам, и даже, что самое интересное, в подходах к выстраиванию тех самых матриц компетенций, в оценке результатов образования.

Мы с коллегами в прошлом году опубликовали статью в зарубежном журнале, где рассмотрели практики предпринимательского образования ведущих вузов, входящих в топ мирового рейтинга *Times Education*, и увидели там абсолютную несогласованность. То есть единого консенсуса, как выстраивать обучение предпринимательству, нет, что необходимо учитывать. Это значит, что есть национальная специфика, специфика культурная, специфика региональная. Это всё имеет значение. И в дискуссии о том, как в России выстраивается обучение предпринимательству, важно это учитывать. Просто копировать из Стенфорда или MIT учебные программы не только бессмысленно, но и вредно. Рассмотрим простой факт. Мы с АО «РВК» провели анализ и обнаружили, что чем больше времени преподаватель уделяет освоению онлайн-курса по предпринимательству, разработанного с участием зарубежных коллег, тем меньше вероятность, что у студентов этого преподавателя будут проекты – тут есть статистически значимая закономерность.

В то же время, что является предикторами обучения предпринимательству при всей их размытости – то, на что уже указал Юрий Борисович как на фронт – это включён-

ность студента в практическую предпринимательскую деятельность, но с поддержкой соответствующих специальных структур и специалистов.

Я обозначу два направления, которые кажутся очень важными. Во-первых, это наставничество. Я думаю, что про это будет много говориться. Я предчувствую, что наставничество как инструмент обучения предпринимательству – это некоторого рода лакмусовая бумажка для возможной перестройки всей системы образования. Потому что обучение предпринимательству – это задача более широкая, чем просто подготовка предпринимателей.

Уже имеется масса исследований и в России, и за рубежом о том, что обучение предпринимательству помогает, например, карьере корпоративного предпринимателя. То есть, если я наёмный работник в организации, мне сегодня тоже нужно стать инновационным, создавать новые разработки, двигать компанию. Для России с её крупным бизнесом это очень важная задача. Показана эффективность такого рода инициатив. Наставник – это человек, который в индивидуальном формате «ведёт за руку» учащегося, помогает ему самостоятельно осваивать нужные компетенции и пробовать себя в практике. И сегодня об этом много будут говорить.

Во-вторых, это стартап-студии. Это тоже важная история, которую нужно изучать. Это то, где Россия на самом деле является одним из мировых лидеров. Мы понимаем, что существуют разные оценки того, как это идёт – пока это только запущено и трудно оценивать эффективность. Но сама идея создания специализированной структуры, в которой студент оказывается в окружении специалистов, работающих поточно именно на генерацию новых бизнесов – это не просто возможное решение проблемы недостаточной самостоятельности студента, но это также возможный образ организации будущего. Потому что всякая компания когда-то была

стартапом. И, наверное, дорабатывать и совершенствовать интеграцию студентов в организационные формы, которые генерируют регулярные и поточные стартап-проекты – это суперважная задача.

Подчеркну то, что мне кажется здесь проблемой, – это вопрос о том, где возникает чувство собственности студента по отношению к тому, что он делает. Если я работаю с наставником – понятно. Потому что есть проект, наставник помогает его провести. Но вот со стартап-студиями есть вопросы. Потому что, как показывает наш анализ мировой практики, в том числе американской, у них по-другому. У них стартап-студия работает с проектами, которые принесли сами студенты. Более того, у них если стартап-идея, которую принесли ребята, не сработала, то они с командой расстаются, потому что есть большой поток новых команд. Это всё надо понимать с учётом национальной специфики. Но сама по себе идея структурных форм, устойчиво работающих в поточном режиме над соз-

данием стартапов, – это очень актуальная задача.

И последнее. Если смотреть на эффективность российского мер поддержки предпринимательства: и инициативы «РВК», и «стартап, как диплом», и другие инициативы, то сразу можно обратить внимание, что рыночная эффективность не очень бросается в глаза. И в этом отношении не нужно думать, что обучение предпринимательству имеет смысл только лишь в той мере, что спустя короткое время после завершения обучения появляется новый продукт на рынке, компания на IPO и будущий единорог. Это не совсем так. Есть куча полезных экстерналий, в частности, развитие человеческого капитала, создание команд, разработка вопросов развития локальных сообществ и попытка на них ответить. То есть, есть множество положительных экстерналий, которые генерируют обучение предпринимательству, и их тоже надо изучать, это тоже очень важная часть повестки. Если ограничиться только рыночными



предприятиями, то мы рискуем упустить очень важный аспект.

На этом я выступление закончу. Большое спасибо за внимание. Если вопросы будут, рад буду ответить. Спасибо.

Рубин Юрий Борисович:

Сегодня с нами онлайн Екатерина Владимировна Морозова – директор Открытого университета Сколково. Пожалуйста, Вам слово.

Морозова Екатерина Владимировна:

Спасибо большое за возможность поучаствовать в дискуссии, которая достаточно редко происходит в сфере предпринимательского обучения и направлена именно на научные аспекты. Обычно на подобного рода совещаниях и встречах обсуждаются уже какие-то практические инициативы или их результаты, но мало кто говорит о создании какого-то серьёзного теоретического фундамента.

Я поддерживаю Павла Сергеевича в том, что дискуссионное поле в литературе сейчас достаточно большое, и, наверное, нет какого-то консенсуса относительно того, как правильно учить. В своей части выступления хочу поддержать предыдущих докладчиков о важности наставнического сопровождения и о роли предпринимателя в качестве такого наставника по обучению студентов предпринимательству. Мы провели целый ряд исследований, которые статистически наглядно показывают, что те студенты, у которых в обучении предпринимательству был опыт взаимодействия с действующими предпринимателями в качестве наставников, менторов или трекеров, – с большей степенью вероятности и с большей частотой создают «юридические лица», что является материальным, безусловным выражением того, что они для себя выбрали этот профессиональный путь.

И, возможно, что у них действительно выше степень осознанности, когда они идут в эту профессиональную деятельность, по-

тому что предприниматели влияют сразу на несколько вещей, происходящих со студентами. В первую очередь, предприниматели помогают набрать те навыки и умения, формировать те компетенции, которые нужны именно для профессиональной предпринимательской деятельности.

Второе, что мы прослеживаем: предприниматель, который охотно делится своими контактами и даёт студентам возможность познакомиться с его окружением, с другими экспертами, с другими предпринимателями, существенным образом влияет на социальный капитал наших будущих предпринимателей в виде студентов.

Третье – это своего рода качественная профориентация, то есть понимание того, «хочу ли я выбрать этот путь профессиональной деятельности как свою траекторию». И здесь, как ни парадоксально это звучит, отказ студента от того, чтобы быть предпринимателем, это тоже отличный результат, потому что, наблюдая за предпринимателем, общаясь с ним, он понимает суть этой деятельности. Поэтому отказываются от этой деятельности уже достаточно осознано: «Я не буду этим заниматься, это не моё».

Четвёртое, и наиболее дискуссионное сейчас, – это влияние предпринимателя как наставника на качество самого предпринимательского проекта как продукта, который является таким результатом деятельности студента как начинающего предпринимателя. Это нас ставит уже в такую междисциплинарную позицию с точки зрения оценки этой степени влияния, но, с другой стороны, мы понимаем, что по-прежнему находимся в ходе педагогических дискуссий, потому что это проектная форма обучения.

С другой стороны, когда мы пытаемся оценить результативность, посмотреть на результативность обучения через призму оценки качества студенческого проекта, мы смотрим через педагогические позиции, поскольку проектное обучение является общепринятым стандартом обучения как такового. Мы смотрим на результатив-

ность этого проекта с рыночной, экономической, предпринимательской позиции и пытаемся понять, по каким метрикам нам это качество проекта оценивать для того, чтобы мы могли ретроспективно посмотреть, на какие метрики результативности повлиял наставник. Какие метрики студент вывез на своих плечах, какие метрики он улучшил за счёт обучения на теоретической части, например, какого-то курса по предпринимательству, а что в проекте сложилось именно благодаря влиянию конкретного человека, который был ментором или трекером.

Это действительно очень любопытная развилка. Мы с Павлом Сергеевичем много раз это обсуждали. И кажется, что сейчас у нас точка зрения, учитывающая контекст, с учётом того, что мы работаем со студентами, которые только пробуют свою предпринимательскую деятельность.

Оценивать их результативность через проект, применяя к ним стандартные стартаперские метрики, – это дело риско-

ванное, потому что, как известно из мира стартапов: успешен только тот, кто до этого три-четыре проекта завалил, сжёг и только на четвёртом-пятом, уже набравшись опыта, в том числе и ошибок, начинает делать что-то по-настоящему востребованное. Поскольку у нас студент-предприниматель делает чаще всего один проект, то его результативность мы можем объективно оценивать за счёт так называемой экспертной оценки.

У нас есть гипотеза, что в качестве такого рода экспертов могут выступать разного рода грантовые комиссии, которые выдают студентам деньги на реализацию проекта. Есть практика выделения 1 млн руб. на студенческий стартап. Есть практика Фонда содействия инновациям – 500 тыс. руб. на проект «Умник», который тоже является почти стартапом.

Любопытно было бы с участниками нашего круглого стола продолжить взаимодействие – у кого есть интерес к этой тематике, именно как к исследовательскому полю.



Огромное вам спасибо за возможность выступить и поделиться нашими наработками.

Рубин Юрий Борисович:

Спасибо Вам, Екатерина Владимировна. Вы ведёте, в том числе по наставничеству, действительно чрезвычайно актуальный пласт инициативных проектов, который, конечно, нуждается и в теоретическом осмыслении. Спасибо большое. Идём дальше.

Газиева Инна Александровна:

Добрый день, коллеги. У нас в Президентской академии есть свой акселератор инициатив, и я не могла не отреагировать на призыв включать такую деятельность в образовательные процессы. Уже 11-й сезон в этом году проводим, но самое главное, что помимо каких-то практических вещей, мы параллельно проводим большое количество исследований. И та дискуссия, которая сегодня проводится, очень важна, потому что есть действительно много чего показать и о чём поспорить, что обсудить и о чём высказать свою позицию. Потому что мы изучаем несколько лет уже тот опыт, который есть и в нашей стране, и за рубежом. И видно, что за рубежом есть прекрасные примеры встраивания. В Мексике, например, как это ни странно. Там очень хорошо встроена акселерационная деятельность в образовательный процесс и происходит взаимозачёт учебных единиц. И сейчас в нашей стране стараются идти по этому пути. Мы сейчас начали сотрудничать с ассоциацией волонтерских центров и начали диалог в этом отношении.

У нас действительно есть интересные исследования и в части замера компетенций, с чем ребята заходят в процесс, и с чем они выходят, какие у них потребности. Мы провели в декабре предыдущего календарного года очень любопытное исследование, замешанное на традиционных ценностях. Мы постарались пропустить через традиционные ценности то, чем они занимаются в ходе образовательной и предпринимательской

деятельности. Это тоже очень интересный момент и тренд.

Я просто хочу обратить внимание на то, что сейчас нужно немного по-новому смотреть на эти процессы и не только на образовательные истории, не только на то, что мы получили зачётные единицы, не просто на компетенции, готовность к какой-то реализации, но ещё и на ценностный настрой. На формирование каких ценностей влияет то, чем мы занимаемся? И завершая свой краткий эмоциональный спич, скажу, что предпринимательская деятельность, в нашем случае социально-предпринимательская, хороша в образовательном плане тем, что она прекрасна для студентов любой направленности, любого образовательного направления.

Помимо этого, мы говорим не про теоретическую работу, а именно про реальные проекты. Потому что команда предпринимательского проекта предполагает ребят, которые могут провести исследование социологически-маркетинговое на входе, на выходе; проектная работа предполагает и юридические компетенции ребят, которые занимаются юриспруденцией, находят себе место в этих командных проектах, они там оформляют документы, подаются на гранты, финансисты разрабатывают бизнес-планы.

Здесь уникальность истории в том, что на примере предпринимательства и социального предпринимательства действительно не просто закладываются какие-то знания и умения, а именно формируется реальная способность к практической деятельности.

И дальше человек не обязательно остаётся предпринимателем. Кто-то остаётся предпринимателем, кто-то уходит на госслужбу, но с вполне конкретными рабочими компетенциями и с конкретным сложившимся ценностным базисом.

Поэтому сегодня у нас очень значимая и содержательная дискуссия. В нашем отечественном научном дискурсе, к сожалению, этого не хватает. Я надеюсь, что отправная

точка сегодня будет положена. Спасибо большое коллеги.

Рубин Юрий Борисович:

Я могу добавить, что команда стартап-проекта – это очень интересная тема. Надо понимать, что есть проект, есть бизнес-проект, а ещё есть стартап-проект. И далеко не всякий проект является бизнес-проектом, а тем более стартап-проектом. Это очень интересная дискуссия, на мой взгляд.

Коллеги, давайте послушаем следующее мнение.

Харина Ольга Сергеевна:

Добрый день, коллеги. Я столкнулась в рамках обсуждаемых нами ключевых вопросов с некоторыми моментами, которые предлагаю дополнительно исследовать.

Это, прежде всего, то, что касается мотивации ребят, которые приходят в университет. Первоначально у них есть желание развивать свои компетенции, у них есть идеи, они хотят заниматься предпринима-

тельством. Но не у всех сохраняется такая мотивация, когда они попадают в среду вуза. На мой взгляд, это частично связано с тем, что многие образовательные программы построены так, что практико-ориентированные дисциплины у них стоят на старших курсах. Они приходят, изучают теорию и им становится немножко грустно.

В школьном образовании другой подход. Если смотреть, как сейчас организована эта практико-ориентированная деятельность в школе, то практически во всех московских школах есть предпринимательские классы. Там ребята очень плотно интегрируются в предпринимательство, знакомятся с бизнесом и бизнес-процессами. У них появляется живой интерес. И часто, когда они приходят в вуз, у них этот интерес несколько падает. Здесь, на мой взгляд, имеет смысл внедрять инструменты геймификации, чтобы поддержать у ребят этот стимул и сохранить интерес.

Но если рассматривать то, как часто реализуется геймификация, здесь нужно



очень аккуратно внедрять эти методики, чтобы у ребят не только сформировались практические навыки, они могли их реализовывать, но и оставались какие-то теоретические знания и понимание процесса. Здесь я могу судить по своим студентам – очень позитивная роль практических навыков: в ходе дисциплины они учатся решать кейсы, мыслить. Это всё интересно. Но, когда у них проходит проверка остаточных знаний, тут сразу видно, что теоретическая база у них немного «западает». Здесь нужно грамотно сочетать процент теории и практики, и как не терять интерес, когда они изучают теорию.

И ещё один момент, с которым я столкнулась при привлечении бизнесменов к процессу обучения. У них действительно много знаний и опыта, но они, к сожалению, не умеют обучать. Здесь роль вуза заключается в том, чтобы помочь им передать практический опыт при помощи педагогических инструментов. Просто узнать о чужом опыте недостаточно. Нужно найти методики, которые помогут сформировать у студентов свой опыт. Это отдельная тема для глубокого исследования.

Морозова Екатерина Владимировна:

Я хочу дополнить выступление Ольги Сергеевны. Вовлечение предпринимателей в процесс обучения – очень важная задача для повышения качества бизнес-обучения в российских вузах. И для её решения необходимо двигаться по трём направлениям: во-первых, формировать систему мотивации для предпринимателей со стороны вуза как организатора обучения и систему поддержки участия предпринимателя в образовательном процессе, в том числе за счёт его подготовки к работе со студентами. Во-вторых, встраивать взаимодействие с предпринимателем в проектное обучение и акселерационные программы, а не в чтение лекций. В-третьих, активнее взаимодействовать с сообществом выпускников вуза, чтобы именно предприниматели-выпускники включались в работу

со студентами, так как они хорошо понимают культурный и ценностный код вуза.

Рубин Юрий Борисович:

Лукашенко Марианна Анатольевна, член редколлегии журнала «Высшее образование в России».

Лукашенко Марианна Анатольевна:

Спасибо огромное за организацию круглого стола. Я бы хотела высказаться в развитие предыдущих выступлений по поводу наставничества. Возникает очень серьёзный вопрос: должны ли все наставники быть преподавателями? Не возникнет ли ситуация, которая была в начале 90-х, когда мы начали обучать по программе второго высшего образования? Не возникнет ли такая же ситуация, когда предприниматели не смогут обучить предпринимательству?

Сейчас выясняется, что наставник должен быть лидером, предпринимателем и психологом. Коллеги, где же нам таких найти? Хорошо, чтобы их хватило на всех наших студентов. И было бы интересно выяснить корреляцию между качествами наставников и успехами студентов. Вот это вопрос номер один. Я бы это с удовольствием исследовала. А если он – не предприниматель, а какой-то талантливый педагог, каковы могут быть успехи студента в части стартапа?

По поводу стартапа как диплома. На мой взгляд, сейчас очень важно создание межкаультетских связей. Это мощнейший ресурс для ребят, которые занимаются предпринимательством или собираются заниматься. Если возникает идея создания стартапа как диплома, то почему бы к стартапу не привлечь студентов, которые обучаются, например, маркетингу? Почему бы не создать диплом общий, который касается студентов разных направлений?

Когда набирается курс в театральном вузе, он создаётся как мини-театр, в котором все амплуа находят себе место. Почему бы при создании таких групп не делать микрохолдинги? Одному человеку интересно одно

направление предпринимательства, другому – другое. Почему не формировать такое сообщество? На мой взгляд, очень интересно исследовать такой опыт.

В связи с этим важен всё-таки акцент на развитии «мягких» навыков при обучении предпринимательству. Сейчас очень интересные процессы происходят в аспирантуре из-за того, что пришло много предпринимателей, они быстро находят точки пересечения, зовут друг друга в свои проекты.

Хотелось бы обратить внимание на формирование таких сообществ в группах студентов, обучающихся предпринимательству, посредством обучения «мягким» навыкам в других сферах.

Рубин Юрий Борисович:

Марианна Анатольевна, большое спасибо. В Вашем выступлении я выделил несколько тем. Первая тема – аспирантура. Аспиранты как предприниматели и их возможные роли в образовательном процессе вуза. Второй момент – аспирант как потребитель образовательной программы по предпринимательству. Должны появиться программы, по которым мы обучаем преподавателей в аспирантуре по предпринимательству. Аспирантам, как и студентам, нужны свои наставники в сфере предпринимательства, например.

Вятская Юлия Алексеевна:

Я являюсь исследователем лаборатории человеческого потенциала ВШЭ. Мы сделали исследование по 48 российским вузам на предмет экосистемы поддержки предпринимательства. Мы посмотрели вузы, где стартап идёт как диплом, и зафиксировали следующее: в вузах существует различный пул методов поддержки предпринимателей. Говорить о том, что вузы ничего не делают, не приходится точно. Как раз вузы делают много. Но мы заметили в своём исследовании проблему: в вузах есть некоторые структуры, выполняющие дублирующую функцию. Например, функции инкубатора и акселератора. У некоторых вузов есть

оба формата и при этом есть дублирование функций. И вопрос, который будет стоять перед студентами и нами как исследователями: что будет наиболее эффективным? Возможно, нам придётся какие-то форматы модернизировать и перейти к формату стартап-студий. Таким образом, на наш взгляд, проблема в том, что не до конца выстроена экосистема.

Рубин Юрий Борисович:

Я думаю, что проблема экосистемы – это очень интересная тематика. Она тоже дискуссионная, потому что есть две позиции. Экосистема предпринимательства в вузе и экосистема обучения предпринимательству в вузе. На мой взгляд, эта тема была бы интересна для серьёзных научных исследований.

Леднев Владимир Алексеевич:

Коллеги, хочу поделиться опытом, как мы на факультете индустрии спорта пришли к предпринимательству. Это было сложно. Мы готовили 20 лет спортивных менеджеров. Ключевое слово – это «менеджер». Много программ разных, в том числе отраслевых и функциональных. Некоторое время назад мы поняли, что чего-то не хватает в наших программах, потому что в России в индустрии спорта начали появляться предприниматели. Начали создаваться спортивные клубы, организации частных соревнований. И мы поэтапно пришли к тому, что начали добавлять элементы предпринимательства в дисциплины, маленькие вопросы по разным темам. В магистратуре мы сделали курс предпринимательства в спорте. В этом году мы запускаем предпринимательство в спорте, но на уровне переподготовки. И только через год будем запускать предпринимательство в спорте на бакалавриате.

Очень маленькие шаги. Почему? Потому что надо хорошо подготовиться. Самое главное – в спортивной отрасли нет понимания, что это кому-то нужно. Хотя отклик со стороны рынка есть. Поэтому мы стараемся работать на опережение.

По поводу стартапа. Это, конечно, замечательная инновация. Другое дело, что достаточно сложно в рамках нашей области это использовать. Но я думаю, что будущее в индустрии спорта за такими программами. Потому что, если государство говорит, что 70% населения страны к 2030 г. должны заниматься спортом, то мы должны будем создавать клубную систему по всей стране, а большая часть клубов – это частные клубы.

Платонова Елена Дмитриевна:

Я бы хотела обратить внимание на такой аспект, как предпринимательское обучение иностранных студентов. У нас на кафедре учатся более 300 студентов из Китая. Есть программы стратегического менеджмента, стратегического управления международным бизнесом. Они привносят свой опыт в программы бакалавриата.

Ученическая виза дешевле рабочей. Поэтому действительно таких студентов, которых привлекает российский бизнес, мы редко видим на занятиях. Хотя специально для них у нас есть дистанционная технология. Мы не теряем эту технологию для них. Она очень важна. Но магистры китайские – очень интересны сами по себе. Обмен преподавательскими практиками очень ценный. Поэтому мы делаем проект, чтобы сравнить, какие компетенции востребованы иностранными студентами, какие компетенции сформированы.

Мы делаем опрос, просим студента отметить, что они сформировали, что они не сформировали и что бы они хотели сформировать. Эти ребята, которые работают не только в китайском бизнесе, но и в российском, генерируют очень ценные идеи. Поэтому я думаю, что эта идея обмена практиками с иностранными студентами может оказаться интересна коллегам.

Рубин Юрий Борисович:

Елена Дмитриевна, а надо ли обучать конкурентноспособному предпринимательству граждан других государств? Ведь окончив

вуз, они вступят в конкуренцию с отечественными предпринимателями.

Платонова Елена Дмитриевна:

Многие говорят о том, что многие китайские студенты думают остаться в России. Это не совсем так. Из них 90% уезжают и развивают свой бизнес в других странах. Моя идея заключается в том, чтобы при помощи знаний, которые мы получаем от китайских студентов, их анализа, улучшить предпринимательское образование в России. Возможно, их взгляд на программы, на компетенции поможет нам не плодить конкурентов, как Вы сказали, а именно улучшить нашу программу и подготовку.

Рубин Юрий Борисович:

Возможно, образовательные программы для иностранных студентов должны быть другими. Да, мы не можем позволить себе их плохо учить и плохо готовить. К тому же, обучая иностранцев, мы хотим, чтобы они остались в итоге нашими друзьями. Вот какие смыслы мы должны воспроизвести и в модели обучения предпринимательству.

Итак, коллеги, подводя итоги нашего Круглого стола, могу сегодня констатировать: главное достижение – мы смогли вести разговор об обучении предпринимательству на одном языке. Согласитесь, нечасто наблюдается. Как следствие – многообразие конструктивных сюжетов будущих статей, которые, я надеюсь, украсят страницы журнала.

Владимир Святославович, Вам слово для завершения дискуссии.

Никольский Владимир Святославович

Коллеги, большое спасибо за сегодняшнюю встречу и за продуктивную дискуссию.

Я перейду к тому, что для себя отметил в качестве перспективных тем научных исследований. Начну с самого главного для меня – вопросы ценностей и смыслов. Это сквозная тема. Кто такой российский предприниматель? Почему он не уводит свой

бизнес за рубежом? Почему развивает бизнес именно в своей стране? Потому что это его страна. Он не просто умеет деньги зарабатывать. Мы обучили его это делать. Но он делает это здесь, потому что здесь его Родина. Об этом ценностном измерении надо говорить и о том, как его правильно разворачивать в учебном процессе. Представляется важным продумать форматы единства обучения и воспитания и с теоретической, и с методической точек зрения.

Идея единства обучения и воспитания была сформулирована Константином Дмитриевичем Ушинским. Ещё он сказал прекрасную вещь, что труд отличается от работы. Труд основан на ценностях и морально обоснован, а работу могут делать механизмы и им не нужно ценностного измерения. О каких ценностях должна идти речь сегодня? Для Ушинского это были православные ценности, в советское время – ценности строителя коммунизма. Ценностное измерение – это одна из главных тем на сегодняшний день.

Следующая важная тема – это тема опыта и как он влияет на результаты предпринимательского образования. С одной стороны, студенческий опыт. Если мы говорим о проектном обучении, то это должен быть опыт максимально приближенный к профессиональной деятельности. Опыт студентов, каким он может оказаться в рамках учебного процесса, с какими проблемами из реальной жизни может столкнуться студент, какие проекты он может реально воплотить внутри вуза – это тоже отдельная тема.

С другой стороны, опыт наставника. Может ли преподаватель быть наставником предпринимательской деятельности? Какого рода опытом он должен обладать? Каким опытом он может поделиться, если у него нет опыта соответствующей деятельности? Как мы можем помочь сформировать базовые элементы этого опыта? А если мы привлекаем именно практиков, предпринимателей, которые не имеют опыта образовательной деятельности? В этом случае перед

нами стоит вопрос, как «доращивать» его в педагогическом плане.

Один из вопросов касается того, какие предприниматели готовы работать с молодёжью на самом деле. Для этого нужно проводить реальные исследования и разговаривать с реальными людьми. Пока мы системно, грамотно с методологической точки зрения, не поговорим с людьми, пока мы не поймём их «боль», мы не научимся её снимать.

Также есть сложная проблема – это оценка результативности программ. Когда мы говорим об образовательной программе, то имеем в виду не формальный, а «живой» документ, в котором внятно зафиксированы цели, ресурсы для их достижения и прочее. И тогда мы можем их оценить. Программа как паспорт проекта может меняться «в пути». Но он даёт возможность понять, куда мы идём и где окажемся через какое-то время. Оценка программ – это сложнейшая тема. Чтобы научиться оценивать программы предпринимательского образования можно и нужно нащупать консенсус относительно того, как и чему обучать.

Я не верю в идеальный образ предпринимателя, который мы можем создать и к нему идти, но я верю, что это хороший повод для академической дискуссии.

Пожалуй, я выделил три больших фокуса, связанных 1) с ценностями, идентичностью и нравственным измерением; 2) с опытом наставников; 3) с опытом студентов. Я бы ещё добавил фокус, связанный с инфраструктурой и тем, как и на что она влияет. Важность экосистемы и инфраструктуры не вызывает сомнения, но, как она работает на самом деле и как должна работать без соответствующих исследований, не понятно.

Ещё раз благодарю всех за интересную дискуссию. Всем спасибо. Всего доброго.

Статья поступила в редакцию 17.04.2023

Принята к публикации 28.05.2023

The paper was submitted 17.04.2023

Accepted for publication 28.05.2023

Демонстрационный экзамен для непрерывного предпринимательского образования в образовательной траектории СПО–ВО

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-54-75

Романова Ольга Анатольевна – научный сотрудник Центра развития навыков и профессионального образования Института образования НИУ ВШЭ, SPIN-code: 6599-2337, ORCID: 0000-0003-0429-8310, Researcher ID: GNP-4446-2022, oromanova@hse.ru

Анисимова Ксения Васильевна – эксперт Центра развития навыков и профессионального образования Института образования НИУ ВШЭ, SPIN-code: 1835-7552, ORCID: 0000-0002-5429-5858, Researcher ID: HPI-2616-2022, kanisimova@hse.ru

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

***Аннотация.** Достижение национальных целей развития Российской Федерации и поддержание устойчивости экономики в условиях санкционного давления предъявляют особые требования к формированию предпринимательских компетенций у студентов послешкольного образования. Одной из ключевых инноваций в области совершенствования предпринимательского образования последнего десятилетия стало внедрение демонстрационного экзамена (ДЭ) по компетенции «Предпринимательство» в среднее профессиональное образование (СПО) и высшее образование (ВО). Результаты его сдачи свидетельствуют о высокой разнородности в подготовленности студентов. При этом опыт образовательных организаций, эффективно справляющихся с массовой подготовкой к ДЭ, ещё недостаточно изучен. Помимо этого, не изучена специфика формирования предпринимательских компетенций в СПО, несмотря на устойчивый рост доли выпускников колледжей в абитуриентской базе вузов. С целью обеспечения преемственности предпринимательского образования для студентов, обучающихся по траектории СПО–ВО, а также изучения лучших практик по формированию предпринимательских компетенций в призме ДЭ было реализовано качественное исследование поискового типа.*

Исследование выполнено с опорой на качественную методологию. В его рамках были проведены глубинные полуструктурированные интервью с экспертами-преподавателями из четырёх образовательных организаций с наиболее высокими результатами участия в ДЭ по компетенции «Предпринимательство». Также для триангуляции данных были проведены четыре углублённых полуструктурированных интервью с обучающимися СПО и ВО, имеющими успешный опыт подтверждения результатов освоенного предпринимательского обучения. Анализ интервью строился на смешанном подходе.

Выявлены и описаны структурно-процедурные компоненты, показывающие способы интеграции предпринимательского образования для создания комплексной образователь-

ной среды. Изучены интерактивные компоненты, используемые при обучении предпринимательству. Согласно полученным данным, как и в случае ведущих зарубежных практик, лучшие отечественные практики характеризуются использованием конструктивистской педагогики, при этом ключевым методом обучения являются долгосрочные междисциплинарные проекты студентов. Выявлена специфика формирования предпринимательских компетенций в СПО – это практикоориентированность и установка на рутинное предпринимательство.

Ключевые слова: непрерывное предпринимательское образование, среднее профессиональное образование, предпринимательские компетенции, демонстрационный экзамен, лучшие практики

Для цитирования: Романова О.А., Анисимова К.В. Демонстрационный экзамен для непрерывного предпринимательского образования в образовательной траектории СПО–ВО // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 54–75. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-54-75

Demonstration Exam in Continuing Entrepreneurial Education within the VET¹ and HE² Systems

Olga A. Romanova – Research Fellow, Centre for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, HSE University, SPIN-code: 6599-2337, ORCID: 0000-0003-0429-8310, Researcher ID: GNP-4446-2022, oromanova@hse.ru

Ksenia V. Anisimova – Expert, Centre for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, HSE University, SPIN-code: 1835-7552, ORCID: 0000-0002-5429-5858, Researcher ID: HII-2616-2022, kanisimova@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Address: 20, Myasnetskaya str., Moscow, 101000, Russia

Abstract. Achieving the national development goals of the Russian Federation and maintaining the sustainability of the economy in the face of sanctions pressure impose special requirements on the development of entrepreneurial competencies among students of postsecondary education. One of the key innovations of the last decade in the field of entrepreneurial education in Russia was the introduction of a demonstration exam (DE) based on WorldSkills Russia methodology. Its results reveal high heterogeneity in the quality of entrepreneurial competencies acquisition among the students. Meanwhile, the experience of educational organizations that effectively cope with mass preparation for DE has not yet been sufficiently studied. Moreover, the specifics of the formation of entrepreneurial competencies in VET have not been studied, despite the steady growth in the share of college graduates in the university applicant base. In order to ensure the continuity of entrepreneurial education for students studying along the VET–HE trajectory, as well as to study the best practices for the formation of entrepreneurial competencies in the prism of DE, qualitative research of the search type was implemented.

The study was carried out based on qualitative methodology. Within its framework, in-depth semi-structured interviews were conducted with expert teachers from four educational institutions with the highest results in the DE. For the triangulation? The data also included 4 in-depth semi-structured interviews with VET students who have successful experience in confirming the

¹ VET – vocational education and training.

² HE – higher education.

results of mastered entrepreneurial competencies. The interview analysis was based on a mixed approach.

Structural and procedural components are identified and described, showing ways to integrate entrepreneurial education into traditional VET and to create a comprehensive educational environment. Interactive components used in teaching and learning entrepreneurship are investigated. According to the research results, as in the case of leading foreign practices, the best domestic practices are characterized by the use of constructivist pedagogy, while the key teaching method is long-term interdisciplinary student projects. The specificity of the formation of entrepreneurial competencies in VET has been revealed – this is a practice orientation and an orientation towards routine entrepreneurship.

The results obtained can be used by practitioners to improve the quality of entrepreneurial education in VET schools.

Keywords: continuing entrepreneurial education, vocational education and training, entrepreneurial competencies, demonstration exam, best practices

Cite as: Romanova, O.A., Anisimova K.V. (2023). Demonstration Exam in Continuing Entrepreneurial Education within the VET and HE Systems. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 54-75, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-54-75

Введение

Совершенствование условий для эффективного, достойного труда и успешного предпринимательства указано среди национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года³. В число количественных индикаторов её достижения входит «увеличение численности занятых в сфере малого и среднего предпринимательства, включая индивидуальных предпринимателей и самозанятых, до 25 миллионов человек»⁴ – в 2020 г. соответствующая численность составила только 22,95 млн чел. С учётом отрицательного демографического тренда [1] это означает существенный рост доли предпринимателей среди трудоспособного населения в ближайшее десятилетие.

Подобные изменения ландшафта рынка труда требуют комплексных социально-политических решений, и одним из ключевых инструментов их реализации является образование.

В последние пятнадцать лет за системой среднего профессионального образования (СПО) закрепились новая функция – института среднего образования. Около половины выпускников 9-х классов стабильно выбирает колледжи вместо старшей школы [2]. Для вузов это означает необходимость учитывать изменения в составе абитуриентской базы, в которой увеличивается доля выпускников СПО: с 28,6% в 2013 г. до 36,9% в 2022 г.⁵

Выпускники колледжей отличаются от вчерашних школьников по многим параметрам, например: по возрасту, наличию специальных навыков, реалистичности представлений о рынке труда и характеристиках востребованного работника, а также заделу

³ Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 18.04.2023).

⁴ Единный план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 01.10.2021 № 2765-р (с изм. от 24.12.2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_398015/ (дата обращения: 18.04.2023).

⁵ Расчёты авторов на данных форм федерального статистического наблюдения СПО-1, ВПО-1, Минпросвещения России и Минобрнауки России. URL: <https://edu.gov.ru/activity/statistics/>, <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 26.05.2023).

предпринимательских компетенций. Задача выстраивания эффективной системы непрерывного предпринимательского образования в траектории СПО–ВО требует понимания и учёта специфики формирования предпринимательских компетенций в колледжах. Особенно принимая во внимание то, что в последние шесть лет в СПО реализуется политика модернизации предпринимательского образования, сопровождающая внедрением практик бизнес-ориентированного воспитания и стандартизированного оценивания – демонстрационного экзамена (ДЭ) по компетенции «Предпринимательство» [3].

Демонстрационный экзамен реализуется по стандартам «Ворлдскиллс Россия» (ВСР) и чаще всего применяется как форма государственной итоговой аттестации или промежуточной аттестации студентов/выпускников программ СПО в образовательных организациях среднего и высшего профессионального образования. Механизм ДЭ также может использоваться в корпоративном сегменте, в программах переподготовки и оценки образовательных достижений по другим образовательным продуктам⁶.

Демонстрационный экзамен по предпринимательству предполагает оценку способности выпускников планировать предпринимательскую активность. С 2017 г. он был успешно внедрён в качестве формы парного итогового оценивания в СПО, где получил распространение преимущественно среди студентов профессиональных образовательных программ социально-экономического профиля⁷. Чуть позже ДЭ по компетенции «Предпринимательство» начал проходить

апробацию как средство стандартизированного оценивания и в высшем образовании, однако ещё не успел получить там широкого распространения. Для сравнения масштабов приведём данные за «пандемийный» 2020 г.: в СПО демонстрационный экзамен по оценке предпринимательства прошли 1623 человека, в вузах лишь 60 чел.⁸

Несмотря на то, что механизмы формирования выборки предполагают самоотбор на уровне образовательных организаций, в том числе в части представления тех или иных студентов к участию в ДЭ, результаты экзамена и в вузах, и в колледжах оставляют желать лучшего. Менее половины участников экзамена (40–46%) справляются с заданием на уровне, соответствующем международным стандартам⁹. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что обучение предпринимательству в среднем профессиональном и высшем образовании зачастую реализуется малоэффективно. Вместе с тем следует отметить, что демонстрационный экзамен – это стандартизированное независимое оценивание, которое открывает беспрецедентную возможность для выявления лучших практик развития предпринимательских компетенций на разных уровнях послешкольного образования.

Согласно Плану развития движения Ворлдскиллс до 2030 г. запланировано существенное расширение практики проведения демонстрационного экзамена среди студентов высшего образования, т. к. этот механизм доказал свою эффективность по повышению качества образовательного процесса в рамках СПО¹⁰. Это обуславливает актуальность изучения накопленного опыта

⁶ Ворлдскиллс Россия, Демонстрационный экзамен (инструкции и ответы). URL: <https://answer.worldskills.ru/de/first-de.html> (дата обращения: 26.05.2023).

⁷ Данные Ворлдскиллс Россия. URL: <https://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstracionnyj-ekzamen/arxiv/demonstracionnyj-ekzamen-2020/rezultaty/> (дата обращения: 26.05.2023).

⁸ Там же.

⁹ Расчёты авторов на данных о сдаче ДЭ, Ворлдскиллс Россия.

¹⁰ Эксперты обсудили роль вузов как центров практико-ориентированной подготовки. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/26459/> (дата обращения: 26.05.2023).

колледжей, однако работа по обобщению лучшего опыта формирования предпринимательских компетенций с использованием приемы ДЭ ещё не была систематически проведена и представлена в исследованиях. Не изучена и специфика формирования предпринимательских компетенций в СПО, которая позволила бы организовать их эффективное «доращивание» в вузах. Цель настоящей работы – восполнить этот дефицит, изучив специфику формирования предпринимательских компетенций в СПО и ключевые компоненты лучших педагогических практик в четырёх образовательных организациях, показывающих наиболее выдающиеся результаты по итогам сдачи демонстрационного экзамена по компетенции «Предпринимательство».

Обзор литературы

Предпринимательское образование

Предпринимательское образование – сравнительно молодое направление в образовательной науке и практике. Один из первых курсов по предпринимательству был организован в Гарвардском университете США в 1947 г. [4; 5]. Полноценное же формирование предпринимательского образования как академической области на западе произошло в конце 1970-х – начале 1980-х гг. Предпринимательство получило в те годы широкую поддержку со стороны западного истеблишмента на волне перехода от либерализма к неолиберальной политике, при которой предприниматель и владелец малого бизнеса рассматривались как ключ к экономическому развитию общества [6].

К началу 2000-х гг. формирование предпринимательских компетенций рассматривалось как стратегическая задача для всех уровней образования стран Европы¹¹, выйдя

за пределы университетов и дополнительных профессиональных образовательных программ. В отношении СПО эта задача реализовывалась по-разному. В некоторых странах ЕС 90–100% всех студентов профобразования в том или ином объёме осваивали предпринимательские компетенции, в других – предпринимательское образование охватывало только ряд профессий и специальностей¹². Курс на дальнейшее расширение и всеохватность предпринимательским образованием был закреплён за счёт утверждения перечня ключевых компетенций для непрерывного образования¹³. Предпринимательство названо в нём одной из восьми компетенций, необходимых для обеспечения долгосрочной конкурентоспособности Европейского союза.

Что касается отечественной истории предпринимательского образования, то в силу идеологических причин его обсуждение началось только в 1990-х гг. Переход к рыночной экономике поставил вопрос о необходимости поддержки предпринимательства средствами существующих образовательных институтов. В подготовке специалистов среднего звена эта идея отразилась в государственных образовательных стандартах СПО 2002 г., согласно которым в рамках общих требований к образованности все выпускники должны были «знать основы предпринимательской деятельности и особенности предприни-

education and learning. Brussels, 2006. 12 p. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52006DC0033> (дата обращения: 18.04.2023).

¹² European Commission/DG ENTR et al. Entrepreneurship in Vocational Education and Training. Final report of the Expert Group. 2009. 46 p. URL: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/10446/attachments/1/translations> (дата обращения: 18.04.2023).

¹³ European Parliament and the Council. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning // Official Journal of the European Union. 2006. Vol. 394. No. 12. P. 10-18.

¹¹ European Commission/DG ENTR. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through

мательства в профессиональной сфере»¹⁴. В отношении программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих, до 2012 г. являвшихся отдельным уровнем профессионального образования – начальным, подобные ожидания были сформулированы значительно позже. Требования к предпринимательской подготовке распространились на квалифицированных рабочих только в федеральных государственных образовательных стандартах СПО 2015 г. и более поздних версиях.

В федеральных государственных стандартах высшего образования универсальное требование по обучению предпринимательству не появилось до сих пор. Однако уже с 1990-х гг. в учебные планы внедрялись дисциплины типа «Основы предпринимательства», а в перечнях профессиональных компетенций фигурировали отдельные компоненты предпринимательской деятельности, например «консультативная деятельность в области... организации ветеринарного дела и вете-

ринарного предпринимательства»¹⁵. Таким образом, задача формирования предпринимательских компетенций вменена всем уровням послешкольного образования.

Необходимость формирования предпринимательских компетенций неизбежно поставила вопрос об образовательных целях: каким именно навыкам необходимо обучать студентов, и что мы вкладываем в понятие предпринимательских компетенций и обучения предпринимательству в целом? [7]. В зарубежной литературе традиционно разграничивают узкое и широкое понимание обучения предпринимательству; зачастую это разграничение проводится посредством двух различных терминов: обучение предпринимательству (*entrepreneurship education*) и обучение предпринимчивости (*enterprise education*) [8–11]. Изначально обучение предпринимательству понималось узко: как формирование навыков и установок, необходимых молодым людям для создания и ведения бизнеса. По мере развития этой области получила распространение вторая трактовка, согласно которой обучение предпринимательству (предпринимчивости) подразумевает формирование у учащихся широкого спектра компетенций и навыков, позволяющих адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, способствующих раскрытию творческого потенциала и актуальных не только в предпринимательской деятельности, но и в иных сферах жизни¹⁶. Это понимание

¹⁴ См., напр.: Государственный образовательный стандарт СПО. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0101 «Гидрология» (базовый уровень среднего профессионального образования). Утв. Минобрнауки России 29 января 2002 г. Рег. № 21-0101-Б; Государственный образовательный стандарт СПО. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0201 «Правоведение» (базовый уровень среднего профессионального образования). Утв. Минобрнауки России 21 февраля 2002 г. Рег. № 04-0201-Б; Государственный образовательный стандарт СПО. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 1706 «Техническая эксплуатация подъёмно-транспортных, строительных, дорожных машин и оборудования (по отраслям) (на железнодорожном транспорте)» (базовый уровень среднего профессионального образования). Утв. Минобрнауки России 27 мая 2002 г. Рег. № 06-1706 (ж/д)-Б.

¹⁵ Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 декабря 2010 г. № 2021 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 111801 Ветеринария (квалификация (степень) «специалист»)». URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/63/20110330132113.pdf> (дата обращения: 18.04.2023).

¹⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, Bourgeois, A., Zagordo, M., Antoine, A., et al. Entrepreneurship education at school in Europe: Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. 238 p. DOI: 10.2797/301610

официально утверждено как ориентир образовательных результатов в перечне ключевых компетенций ЕС для непрерывного образования¹⁷. В отечественной нормативно-закреплённой практике пока доминирует узкая или традиционная трактовка предпринимательства, связанная в первую очередь с планированием своего дела. Именно это понимание предпринимательских компетенций лежит в основе оценочных материалов демонстрационного экзамена для колледжей и вузов.

Учитывая широкую концептуализацию предпринимательства в качестве контекста, для целей данного исследования авторы, тем не менее, используют узкую трактовку этого понятия, сформулированную в спецификации стандарта Ворлдскиллс по соответствующей компетенции. Предпринимательство здесь трактуется как навык создания компании и управления её развитием, а предприниматель описывается как лицо, которое проявляет инициативу и организует предприятие с целью воспользоваться возможностью, а также принимает решения о том, какой товар/услуга, как и в каком количестве будут произведены. В спецификации также различают предпринимательство как самостоятельная форма занятости и внутреннее предпринимательство (интрапренёрство), при котором предпринимательские навыки используются сотрудниками компании для развития внутренних инициатив и проектов¹⁸.

¹⁷ European Commission/Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. Final Report of the Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2014. 73 p. URL: <https://omk-obrazovanie.gov.rs/wp-content/uploads/2015/02/Final-Report-of-the-Thematic-Working-Group-on-Entrepreneurship-Education.pdf> (дата обращения: 18.04.2023).

¹⁸ Союз «Ворлдскиллс Россия», 2019. Техническое описание компетенции «Предпринимательство». URL: <https://ssd.worldskills.ru/storage/ZXFQUxyfsGDlCswIhB92KTDQE-F8y4yqF0fBJ3r.pdf> (дата обращения: 26.05.2023).

Независимо от широты понимания предпринимательских компетенций, они, как правило, внедряются в профессиональные образовательные программы через одну из трёх стратегий: 1) отдельный курс; 2) внедрение в отдельные уже существующие учебные курсы; 3) внедрение в виде факультативного междисциплинарного проекта практической направленности¹⁹. Что касается отдельных педагогических методов, накопленный мировой опыт предпринимательского образования отличается большим разнообразием [8; 12]²⁰. При этом для наиболее современных практик характерно использование конструктивистской педагогики, включающей обучение действием, эмпирическое/экспериментальное и проблемно-ориентированное обучение [6]. Набор предлагаемых в отечественной литературе практик фор-

¹⁹ UNESCO-UNEVOC International Centre for TVET, McCallum, E. Entrepreneurial learning in TVET. Discussion paper. 2019. 32 p. URL: https://unevoc.unesco.org/pub/entrepreneurial_learning_discussion_paper1.pdf (дата обращения: 18.04.2023); OECD/European Union. Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Austria. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing, 2019. 142 p. DOI: 10.1787/1c45127b-en

²⁰ European Commission/DG GROW, Curth A. Entrepreneurship education, a road to success: a compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 115 p. DOI: 10.2769/408497; European Commission/DG EAC, Halbfas, B., Volkmann, C., Bischoff, K., et al. Supporting the entrepreneurial potential of higher education: final report: executive summary. Luxembourg, 2016. 10 p. DOI: 10.2766/508157; OECD/European Union. Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing, 2019. 175 p. DOI: 10.1787/43e88f48-en; OECD/European Union. Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Hungary. OECD Skills Studies. Paris/European Union, Brussels: OECD Publishing, 2017. 144 p. DOI: 10.1787/9789264273344-en

мирования предпринимательских компетенций также довольно широк [13–15], однако на практике наиболее распространёнными остаются традиционные форматы преподавания. Недостатки массового предпринимательского образования – его избыточная теоретическая направленность и устаревшие методы обучения, которые приводят к крайне низкой оценке гражданами уровня своей подготовленности и компетентности для создания собственного дела [15].

Вопрос эффективности обучения предпринимательству тесно связан с оцениванием результатов такого обучения. Различают прямой и косвенный тип оценивания. В случае прямого – оценка предпринимательских навыков проводится в процессе обучения преподавателями и/или студентами по отношению друг к другу или к самому себе (взаимное оценивание, самооценка). Косвенное оценивание (например, отслеживание стартапов, проведение мониторингов) подразумевает оценку долгосрочных эффектов программ и инициатив в сфере обучения предпринимательству. Основная проблема при косвенном оценивании – выбор показателей для данной оценки. Если возможность выявления причинно-следственной связи между обучением предпринимательству и количеством стартапов в литературе встречает однозначную критику [6], то результаты исследований связи между предпринимательскими намерениями и предпринимательской деятельностью остаются очень противоречивыми [13; 16; 17].

Говоря об оценивании, следует отметить, что оно является известным способом изменения повседневных образовательных практик [18; 19]. Воздействие от оценивания (так называемый обратный эффект, или *washback effect*) происходит, с одной стороны, из-за переориентации преподавателей к новым формам проверки образовательных результатов при планировании и реализации своей работы. С другой стороны, студенты тоже изменяют свои подходы к учению для того, чтобы успешнее пройти итоговую проверку знаний. В связи с этим внедрение принци-

пиально иных процедур итогового оценивания – важнейшее новшество, комплексно трансформирующее образование.

В 2017 г. впервые в рамках пилотной апробации была запущена новая процедура оценки образовательных результатов в системе СПО – демонстрационный экзамен по стандартам «Ворлдскиллс Россия». Среди компетенций, доступных для участия, было представлено «Предпринимательство». Экзамен по этой компетенции проводится в парном формате²¹. Перед началом экзамена участники разрабатывают и представляют для заочного оценивания экспертами бизнес-план компании (проекта) с приложениями. Лимит времени на подготовку материалов участниками не установлен, кроме того, что их нужно предоставить за четыре дня до прохождения ДЭ. В ходе экзамена студенты защищают свой заранее подготовленный бизнес-план по отдельным блокам экзамена: бизнес-план команды; технико-экономическое обоснование проекта, включая финансовые инструменты и показатели; целевая группа; маркетинговое планирование; специальный этап. Единственная часть экзамена, которую нельзя подготовить заранее, – специальный этап. В его рамках экзаменуемым предлагается секретное задание, содержание которого студенты узнают непосредственно перед его выполнением. Такое же содержание и порядок демонстрационного экзамена реализуется и среди студентов вузов.

²¹ Оценочные материалы для демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия», утв. рабочей группой по вопросам разработки оценочных материалов в 2021 г. для проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» по образовательным программам среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Протокол от 21.12.2021 г. № Пр-21.12.2021-1. URL: https://cdn.dp.worldskills.ru/esatk-prod/public_files/28b3afbc-2ca7-4fab-8cc7-5fe9e4bc2a41-919e0c7a88bb48cead033f9c5fb3a9d1.pdf (дата обращения: 18.04.2023).

Несмотря на то, что оптимальность концептуализации предпринимательских компетенций и процедуры ДЭ по стандартам «Ворлдскиллс Россия» дискуссионна, экзамен является ключевой инновацией в сфере отечественного предпринимательского образования в последнее десятилетие. Являясь стандартизированным оцениванием, ДЭ обнаруживает высокую гетерогенность качества обучения студентов навыкам планирования своего дела в разных образовательных организациях. Так, лишь некоторые организации СПО демонстрируют массовое участие студентов в ДЭ по предпринимательству, которое сочетается с относительно высокой долей обучающихся, успешно преодолевших испытание. Большинство профессиональных образовательных организаций не участвуют в экзамене или участвуют с единичными успешными командами студентов, что указывает на «штучную» подготовку.

В силу малой вовлечённости студентов вузов пока что не представляется возможным обоснованно говорить о паттернах их участия в демонстрационном экзамене. Однако опасения вызывает то, что даже при очевидно сильных искажениях выборки в сторону наиболее сильных студентов – по последним имеющимся данным за 2020 г., лишь 60 человек приняли участие в этой форме оценивания, менее половины экзаменуемых смогли продемонстрировать уровень компетенций, соответствующий национальным стандартам. Это косвенно указывает на ту же проблему «штучной» подготовки, которая наблюдается и среди обучающихся СПО.

Теоретические основания для изучения лучших практик

Использование результатов ДЭ в качестве объективного индикатора успешности или неуспешности обучения традиционному предпринимательству открывает возможность для выявления и изучения лучших практик. Остановимся подробнее на этом концепте.

В отечественной традиции лучшие практики, как правило, обозначаются в терми-

нах передового педагогического опыта. По крайней мере, именно этот термин широко использовался в советский период. Проблематика обобщения и распространения передового педагогического опыта представлена в работах Ю.К. Бабанского, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского и других исследователей. С конца 80-х гг. передовой опыт всё чаще стал заменяться термином «инновация» или же использоваться как его синоним [20–23]. Что касается англоязычной литературы, то в ней исторически сложилась традиция описания новшеств в образовании как инноваций. При этом основными направлениями исследований стало описание отдельных образовательных инноваций [24]²² и выявление условий их масштабирования [25–27].

Известно, что базовым условием для распространения инноваций считается достаточная информированность педагогов об удачном решении, найденном их коллегами [26]. При этом особую роль играет описание новшества, которое охватывает его основное содержание и характеристики. С целью комплексного описания педагогических практик, характерных для образовательных организаций с высокими результатами обучения предпринимательству в призме ДЭ, в настоящей работе используется адаптированная версия концептуальной рамки по реализации инноваций – *the innovation implementation framework* [28]. Данная рамка была разработана для того, чтобы создавать детальные описания инновационных педагогических практик, которые позволяют в дальнейшем отслеживать, насколько точно они воспроизводятся в других контекстах [29].

В выбранной концептуальной разработке выделяются два типа ключевых компонентов любой образовательной инновации:

²² European Commission/JRC, Punie, Y., Ferrari, A., Cachia, R., et al. Creative learning and innovative teaching: final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. 61 p. DOI: 10.2791/52913

Таблица 1

Выборка экспертов по формированию навыков предпринимательства студентов программ СПО

Table 1

The Sample of Expert Teachers Specializing in the Entrepreneurship Skills Formation of the VET Students

Информант (условный код наблюдения)	Пол	Уровень образования	Наличие сертификата эксперта «Ворлдскиллс Россия»	Стаж педагогической работы
Эксперт (Э1)	Жен.	Высшее	Сертифицированный эксперт	22 года
Эксперт (Э2)	Жен.	Высшее	Сертифицированный эксперт	21 год
Эксперт (Э3)	Жен.	Высшее	Сертифицированный эксперт	20 лет
Эксперт (Э4)	Жен.	Высшее	Сертифицированный эксперт	10 лет

1) структурный компонент охватывает организационные и вспомогательные элементы, из которых состоит образовательный опыт. Этот компонент подразделяется на:

- структурно-процедурный субкомпонент (например, как именно организована образовательная программа, в каком порядке идут уроки или излагается учебный материал);

- структурно-образовательный субкомпонент (например, что должны знать преподаватели для реализации образовательной программы, какие документы или учебные материалы обязательны для их ознакомления);

2) интерактивный компонент включает типы взаимодействия, поведение и конкретные действия отдельных участников учебного процесса.

В настоящей работе эти компоненты были сохранены с одновременным уточнением их содержания для исследования экосистемы предпринимательского образования в образовательных организациях, где работают или учатся/учились информанты, и учётом специфики сбора данных. Помимо этого, для изучения специфики предпринимательских компетенций на уровне СПО в исследование был включён соответствующий тематический блок.

Материалы и методы

Исследование выполнено с опорой на качественную методологию. Частные методы включают сбор восьми полуструктурированных глубинных интервью (средняя про-

должительность 1 ч.) и их анализ. Интервью были собраны в режиме онлайн с помощью программы «Яндекс Телемост» в октябре 2022 г.

С целью изучения лучших практик в исходную выборку были отобраны преподаватели, формирующие предпринимательские компетенции у студентов СПО, из четырёх образовательных организаций, характеризующихся высокой вовлечённостью и результативностью участия в демонстрационном экзамене по компетенции «Предпринимательство» (табл. 1). Под высокой вовлечённостью понимается количество студентов, участвующих в ДЭ. Результативность участия означает количество студентов организации, сдавших экзамен на уровне соответствия национальным стандартам.

Для лучшего понимания образовательного опыта, предшествующего успешной сдаче ДЭ по компетенции «Предпринимательство» и участия в соответствующих соревнованиях профессионального мастерства, в выборку был включён второй тип информантов – обучающиеся СПО, имеющие успешный опыт подтверждения результатов освоенного предпринимательского обучения (табл. 2). Два студента всё ещё обучаются в колледже, а другие два являются уже студентами вуза.

Анализ интервью строился на смешанном подходе. Вначале была разработана система тематических категорий на основе обзора литературы и теоретической рамки «Реализации инноваций»:

А.1. Структурно-процедурные компоненты – категорией кодируются отрезки

Таблица 2

Выборка обучающихся: студентов и выпускников СПО

Table 2

The Sample of the VET Students and Graduates

Информант (условный код наблюдения)	Пол	Успешный опыт сдачи ДЭ по пред- принимательству	Предпринимательские намерения / вовлечённость в предпринимательство	Совмещение работы и учёбы	Программа СПО
Студент 1 (СТ-1)	Жен.	Да	Имеет действующий бизнес-проект. Есть намерение продолжать заниматься предпринимательской деятельностью.	Совмещает	Коммерция по отраслям
Студент 2 (СТ-2)	Жен.	Да	Был опыт предпринимательства, но в настоящее время вовлечённости в бизнес-проект нет. Есть предпринимательские намерения.	Совмещает	Коммерция по отраслям
Выпускник 1 (СТВ-1)	Жен.	Нет (участвовала в чемпионате, но не ДЭ, призовое место на национальном уровне)	Был опыт предпринимательства. В настоящее время не вовлечена в бизнес-проект. Работает по найму в профессиональной образовательной организации преподавателем по формированию предпринимательских компетенций. Есть предпринимательские намерения. Продолжила образование в вузе.	—	Реклама
Выпускник 2 (СТВ-2)	Муж.	Да	Имеет действующий бизнес-проект, но уже слабо заинтересован в нём. Есть предпринимательские намерения, но слабо выраженные. Больше заинтересованность в работе по найму. Продолжил образование в вузе.	—	Коммерция по отраслям

интервью, содержащие ответы на вопросы: как организовано обучение предпринимательству? в каких формах/форматах оно реализуется?

А.2. Структурно-образовательные компоненты – что включается в содержание компетентности преподавателя, формирующего предпринимательские компетенции? каковы источники поддержания этой компетентности?

А.3. Интерактивные компоненты – как на уровне конкретных учебных активностей/задач происходит формирование предпринимательских компетенций?

А.4. Специфика формирования предпринимательских компетенций в СПО.

На втором этапе анализа происходило индуктивное извлечение кодов из ранее закодированных тематических категорий.

Индуктивно выведенные коды описаны в соответствующих блоках результатов анализа.

Результаты исследования и обсуждение

Структурно-процедурные компоненты

Анализ интервью позволил выделить следующие организационно-процедурные компоненты лучших практик формирования предпринимательских компетенций в СПО:

- внедрение ДЭ в качестве формы итогового оценивания формирования предпринимательских компетенций;
- введение специальной учебной дисциплины для обучения предпринимательству;
- развитие междисциплинарных связей между существующими дисциплинами для обеспечения комплексного формирования

предпринимательских компетенций в рамках основной образовательной программы;

- организация структурного подразделения, предоставляющего возможности для углублённого изучения предпринимательских компетенций, в том числе подготовку к чемпионатам «Ворлдскиллс Россия»;

- организация других видов внеурочной деятельности, нацеленной на формирование предпринимательских компетенций (кружки, викторины (в том числе в сотрудничестве с другими образовательными организациями), экскурсии, встречи с предпринимателями и т. п.);

- проведение конкурсов при поддержке бизнеса или государственных предприятий с возможностью выигрыша грантов для обучающихся;

- реализация дополнительных образовательных программ по предпринимательству;

- внедрение практики наставничества.

В профессиональных образовательных организациях, демонстрирующих высокие результаты через призму демонстрационного экзамена «Ворлдскиллс Россия», используются различные сочетания этих элементов. Однако общим правилом является сочетание не менее 4-5 компонентов, в обязательном порядке затрагивающих основной образовательный процесс и расширяющих возможности для внеурочной, в том числе самостоятельной, деятельности студентов.

Введение отдельной специальной дисциплины, курса для обучения предпринимательству во все специальности связывается экспертами с задачей массового формирования компетенций, необходимых для участия в соответствующем ДЭ. Это, судя по всему, часто рассматривается в качестве базовой меры в рамках задачи формирования предпринимательских компетенций: *«Если говорить про наш колледж, то как я уже говорила, у нас во всех специальностях введена учебная дисциплина «Введение в предпринимательство». Это связано с тем, что, как говорится, мы участвуем в Ворлдскиллс»* (Э4). При этом специаль-

ный раздел в образовательной программе не всегда предполагает отдельную дисциплину. Один из экспертов описала кейс, в котором под задачи предпринимательского образования был выделен один из профессиональных модулей: *«Вот эту предпринимательскую подготовку зашили в учебный план в профессиональный модуль. У них очень интересно. Во-первых, там профессиональный модуль «Выполнение работ по профессии или специальности». Модуль такой. И плюс там же было бизнес-планирование (дисциплина МДК) и третий МДК (планирование предпринимательской деятельности и финансовое моделирование). То есть, изучая собственно профессию, они могли посмотреть, прикинуть, какие возможности есть у этой профессии, и дальше на основе своих идей, своих придумок написать бизнес-план и финансово обчислить это. Это, с одной стороны, готовило их к демонстрационному экзамену, потому что они к демонстрационному экзамену уже подходили с собственным бизнес-планом, с собственным бизнес-проектом. И им какая-то специальная подготовка внеурочная не требовалась. Они всё это делали, обучаясь в колледже»* (Э3).

Интервью позволяют выделить другой подход к переосмыслению профессиональных образовательных программ, возможность реализации которого, судя по всему, сильно зависит от направления подготовки студентов или даже их конкретной образовательной программы. Ряд специальностей включает экономику, маркетинг и другие ассоциированные с предпринимательством дисциплины в качестве профессиональных или общепрофессиональных учебных предметов основной профессиональной образовательной программы. В случае таких профессий и специальностей переход к новым требованиям по формированию предпринимательских компетенций осуществляется за счёт укрепления межпредметных связей: *«Вы знаете, у нас в основном предпринимательская подготовка ведётся как внеуроч-*

ная подготовка, как внеурочная деятельность. Хотя, безусловно, у нас применяется системный подход. Потому что наряду с такими основными предметами, которые включены в учебный план, как экономика, как маркетинг, менеджмент, правовое обеспечение профессиональной деятельности, риск-менеджмент и другие, которые являются основной теоретической базой для дальнейшей профессиональной деятельности, в том числе и предпринимательской деятельности, у нас в учебный план включены дисциплины вариативной части, например, такие как «Основы предпринимательской деятельности», «Бизнес-планирование» и так далее» (Э3).

Два из четырёх экспертов по формированию предпринимательских компетенций сообщили о том, что в их организации создано специальное подразделение для предоставления возможности углублённо изучать предпринимательство: «Мы открыли Специализированный центр компетенций предпринимательства национального уровня, потому что наши ребята – призёры по предпринимательству, и мы почти всегда в тройку лидеров попадаем на чемпионатах. Поэтому открыли центр» (Э4).

В целом наиболее распространённой практикой является проведение различных мероприятий в рамках внеурочной деятельности. К представляющим интерес практикам относится проведение так называемого запускового семинара: «То есть у нас для первокурсников есть запусковой семинар, где как раз в течение недели, – то есть мы жертвуем целую неделю учебного процесса, – ребята разрабатывают бизнес-идеи, генерируют их, у них там проходит мозговой штурм. И потом эту бизнес-идею они смотрят, целевую аудиторию подбирают, часть маркетингового планирования задействуем. С финансами это как раз проблематично. Мы стараемся просто доходы подсчитать и расходы, ну, возможно, срок окупаемости. И они представляют проекты» (Э4). Другим интересным примером такой

деятельности является организация встреч с действующими предпринимателями: «Мы приглашаем представителей бизнес-сообщества, наших выпускников успешных и так далее. Это, кстати, очень неплохо, потрогать, поддержать за них, объяснить маме, что на работу приглашают кого-то, что, опять же, очень неплохо. Мы своё комьюнити формируем» (Э1).

К числу успешных решений также относится развитие сотрудничества с различными крупными государственными и частными партнёрами. В фокусе такого сотрудничества находится создание возможностей для студентов выиграть грант на реализацию своих предпринимательских планов: «Также мы взаимодействуем с Торгово-промышленной палатой. И у нас председатель Торгово-промышленной палаты буквально приходит на все наши мероприятия, которые внеаудиторно проходят. Там даже ребятам хорошие призы они выдают» (Э4).

Помимо этого, достаточно широко распространена и практика наставничества, открывающего возможность для студентов работать над собственными проектами с помощью более опытных сверстников, экспертов или тренеров: «Сейчас же я считаю, что нашим ребятам, которые сейчас обучаются, достаточно повезло в этом плане, потому что есть люди, которые помогут им и после того, как они выйдут, если нужна консультация. Люди, которые поддерживают, – наставники. Те люди, которые будут твоей спиной и защитой. Всем нам они нужны» (СТВ-1). Практика наставничества связывается с расширением возможностей студентов для подготовки качественных проектов для участия в чемпионатах по компетенции «Предпринимательство».

Следует отметить, что взаимодействие с работодателями мало ассоциируется с целенаправленным формированием предпринимательских компетенций, хотя одна из экспертов отметила, что такой опыт несёт в себе огромный потенциал исходя из известного ей примера прохождения произ-

водственной практики одной из студенток: *«У нас девушка одна (я сейчас не помню, на какой специальности она обучалась) пошла на практику в [название предприятия]. Причём на практику пришла в такое время, когда, собственно говоря, особо и нет посетителей. Какое-то такое было межсезонье. Но, придя и изучив, чем занимаются, что там конкретно интересного в [название предприятия], она спросила: «А почему вы не организуете, например, какие-то мастер-классы по уходу за растениями? Почему не организуете вот такие тематические экскурсии, не рассказываете?» На самом деле им даже в голову не приходило, администрации. Они очень заинтересовались, они эту девушку взяли. Девушка разработала им экскурсионную программу, она разработала им программу мастер-класса. На самом деле стало проходить это и приносить доход. И работодатели были приятно удивлены, что девушка оказалась такой инициативной, помогла действительно им организовать какой-то доход» (Э3).* Однако задача анализа и разработки рационализаторских предложений, как правило, не входит в план производственных практик. Основная же роль привлечения работодателей и приглашённых предпринимателей в колледжах заключается в демонстрации студентам привлекательной ролевой модели.

Выявленные результаты в целом соотносятся с основными формами интеграции предпринимательского образования в мировой практике [19]. При этом отечественный опыт характеризуется комплексностью, искусным сочетанием разных моделей для получения многокомпонентной среды, учитывающей различия в основных профессиональных образовательных программах и уровне готовности студентов к вовлечённости в предпринимательское образование.

Структурно-образовательные компоненты

Первоочередным требованием к компетентности эксперта-преподавателя по фор-

мированию предпринимательских компетенций является владение знаниями, навыками и опытом, которые ему предстоит развить у студентов: *«У преподавателя, естественно, должны быть профессиональные навыки, знания, умения и он должен самообразовываться. Конкурсы... Не только дети должны участвовать. Сам преподаватель в конкурсах профмастерства. Почему бы не поучаствовать? Участвовать в форумах, изучать новые программы. То есть быть в тренде, не отставать от молодёжи, а быстрее эти навыки осваивать» (Э4).*

Примечательно, что ключевой задачей при этом является не только владение компетенциями, помещёнными в фокус предпринимательского образования в СПО, но и умение ориентироваться в потоке современных образовательных возможностей. Таким образом одна из ключевых функций преподавателя – это способность отсеять лишнюю информацию при её избыточности.

К основным характеристикам эффективного преподавателя по предпринимательству относится умение коммуницировать со студентами и выстраивать с ними доверительные отношения: *«Необходимо развивать свою собственную способность устанавливать коммуникацию с ребятами. Потому что очень часто, Вы знаете, преподаватели надевают такую корону на себя и ребятам очень трудно коммуницировать. То есть они чувствуют себя незнающими, неумеющими. И как бы отсутствие вот этой коммуникации, такого доверительного отношения не способствует развитию умения, не способствует их собственным росту. Они даже иногда могут бросить, предположим, и перестать заниматься именно потому, что они не могут уловить, не могут понять и не находят общий язык со своим наставником» (Э3).* По сути описываемый тип коммуникации связан с предоставлением студентам возможности для проявления самостоятельности и постепенного принятия на себя большей ответственности за результаты учебной деятельности.

Коммуникационные задачи, решаемые преподавателями предпринимательских компетенций, делятся на три типа.

1. Противостояние негативным установкам в отношении предпринимательства: *«И, может быть, ещё как трудность можно отметить, что взрослые делятся, как правило, негативным опытом от предпринимательской деятельности. И если у кого-то из ребят предприниматели родителей и вдруг они, ну, скажем так, не очень удачны по предпринимательству, они это передают, они это транслируют»* (Э2); *«Да, страхи. Всё очень просто. Всё берёт начало со страха. Даже когда мы говорим про продажи или покупки и вообще про любого человека. Страх. Наша задача, как преподавателей, наставников, – устранить этот страх, объяснить, что можно вот так, можно так, что бояться не стоит, что будет сложно, могут отказать, сказать «нет», можно прогореть. То есть, да, действительно, плохие варианты могут быть, их даже больше, чем позитивных. Но бояться не стоит, надо пробовать»* (СТВ-1).

2. Формирование ролевой модели для успеха: *«И, глядя на вот этого молодого преподавателя, вернее, молодого предпринимателя, который совсем недавно буквально закончил колледж, а это всегда действует очень ободряюще, мотивирующе на студентов, они понимают, что «Я тоже так смогу». Они смотрят..., нет ничего невозможного. У них появляется, как Вам сказать, такая уверенность, что нет ничего невозможного. «Если вот это он смог, значит, и я смогу»* (Э3).

3. Информирование о специальных знаниях, а также существующих возможностях для развития навыков предпринимательства, включая, например, информацию о конкурсах и грантах.

Помимо этого, в задачи преподавателя входит умение выстроить образовательный процесс с учётом поэтапно нарастающей сложности задач и внимания к психологическим аспектам состояния студентов, в т. ч. с

вниманием к их самооценке и внутренней готовности к принятию тех или иных решений. Для работы в комплексной среде по формированию предпринимательских компетенций от экспертов также требуются развитые навыки работы в команде для эффективного взаимодействия с другими преподавателями: *«И на выходе, как результат нашего взаимодействия, команды из четырёх преподавателей, у нас получается бизнес-проект под защиту. Вот так»* (Э1).

Источниками компетентности для преподавателей предпринимательских компетенций является: собственный опыт предпринимательства или участия в мероприятиях «Ворлдскиллс Россия» по компетенции «Предпринимательство», опыт педагогической работы, широкий перечень тематических ресурсов, связанных с маркетингом, продажами, предпринимательством (книги, телеграмм-каналы, группы в соцсетях, видео и подкасты на популярных ресурсах).

Интерактивные компоненты

Интерактивные компоненты во многом зависят от педагогических практик отдельных преподавателей, однако в целом в исследуемых кейсах были выявлены три ключевые типа организации учебной деятельности, которые сочетаются в разных пропорциях:

- 1) традиционная педагогическая работа;
- 2) проектное обучение;
- 3) другие типы активного и интерактивного обучения.

Традиционная педагогическая работа предполагает построение занятия с выделением времени на теоретические объяснения, лекции, выполнение типовых практических заданий, таких как, например, решения серии задач по расчёту финансовых показателей: *«Причём, вот эта подготовка, она как раз и базируется на теоретической подготовке, которая получена в процессе обучения. Именно эти дисциплины, которые я Вам перечисляла, они и составят тот серьёзный теоретический базис, на котором и будет осуществляться... Ну, в процессе раз-*

работки, я думаю, бизнес-плана, в процессе подготовки к демонстрационному экзамену. Вот эта связь будет осуществляться. Это связь теоретически полученных знаний именно с практической подготовкой» (Э3). В более «продвинутом» варианте практическая отработка предполагает решение кейсов, основанных на реальном предпринимательском опыте: «Обязательно всё равно у нас стандартно строятся занятия, по стандартной схеме. Это уже однозначно, потому что у нас ещё эта дисциплина теперь обязательная. Единственно, что практические работы построены на реальных предпринимательских кейсах» (Э2).

Проектное обучение предполагает организацию долгосрочной работы над студенческим проектом. В фокусе подобной работы, как правило, находится создание проекта бизнес-плана, соответствующего критериям демонстрационного экзамена Ворлдскиллс по компетенции «Предпринимательство»: «В чём разница? Там они просчитывают реальный проект. То есть они выбрали идею, и они просчитывают свой проект, реальный проект. А когда ты работаешь в группе, там, возможно, меньше занятий групповых (я стараюсь их делить по группам, но меньше), а здесь они уже делятся по группам и прорабатывают лично свой проект. То есть вот в этом именно разница. То есть они исключительно на свой результат работают. То есть они при выпуске уже имеют свой проработанный бизнес-план» (Э4). Студенты высоко оценивают опыт участия в такой учебной деятельности для развития их предпринимательских компетенций. Именно проектная деятельность ассоциируется ими с приобретением навыков для своего дела: «Да-да-да. Потому что, во-первых, мы научились «упаковывать» эти проекты. Вот, всем основам мы научились: целевую аудиторию находить, рынок, ёмкость рынка. Вот, в маркетинге, как эту рекламу, и так далее. Что такое воронка. Рассчитывать себестоимость, рассчитывать инвестиции (то есть за сколько окупится наш бизнес) и так

далее. То есть всему вот этому, всем основам. По крайней мере, как открыть хотя бы бизнес, мы научились. Хотя бы как «упаковать» проект, как его подготовить» (СТ-1); «В процессе проектной деятельности ты думаешь, как лучше сделать, как будет правильнее, и чтобы это понравилось заказчику. Работая с заказчиком, ты начинаешь лучше понимать людей, что им нужно и как это в жизни выглядит. Да, конечно, это сейчас на базовом таком уровне и в жизни будет всё иначе немного. Но это даёт понимание и расширяет твои границы» (СТ-2).

Другие типы интерактивного и активного обучения включают мини-проекты, ментальные карты, выполнение упражнений на генерацию идей, расчёт доступного рынка (с помощью статистики и других открытых данных), решение бизнес-кейсов, планирование и организацию мероприятий для внеурочной деятельности: «Ну, например, методы генерации идей проходим. Что делаем? Даю упражнение на закрепление. Изучите материал дома, посмотрите по разным сайтам. Не ограничиваю. Выделите основные проблемы развития молодёжного предпринимательства. Возьмите одну проблему. И дальше мы для выработки путей её решения прогоняем её через разные методы генерации идей. Интересные в итоге получаются варианты. Мозги по-другому работают» (Э1).

В целом практики экспертов, принявших участие в интервью, тяготеют к прогрессивной, конструктивистской педагогике, что соответствует тенденциям, описанным в международной литературе [4]. В нарративах всех педагогов подчёркивалась важность активного, деятельного участия студентов в решении учебных задач, направленных на развитие креативности, аналитических навыков и умений планировать свою работу.

Специфика формирования предпринимательских компетенций в СПО

Обсуждение специфики предпринимательских компетенций (ПК) в СПО с экспер-

тами позволило индуктивно выделить следующие компоненты: возрастная специфика; прикладной характер ПК; вариативность между различными программами СПО.

В рамках первой проблематики эксперты указывали на то, что существуют особенности формирования предпринимательства, связанные с возрастной спецификой студентов профессиональных образовательных программ. С одной стороны, они старше учеников основного общего образования, что предполагает более критическое осмысление перспектив занятия предпринимательской деятельностью. С другой стороны, они в среднем младше обучающихся вузов, что сказывается на их способности принимать самостоятельные решения и идти на риски: *«Потому что ребята в СПО младше, чем обучающиеся с высшим образованием. Они ещё очень ориентированы на семью и на родителей. То есть они менее самостоятельны во многом. И, выпускаясь из колледжа, они ещё как бы боятся начинать это. Ну, они привыкли полагаться на родителей»* (Э3).

Примечательно, что преподаватели отмечают снижение предпринимательских намерений по мере взросления студентов и освоения ими выбранной программы СПО: *«Малыши, которые приходят после школы, они готовы участвовать в проектах, они готовы изучать какие-то новые программы, заниматься дополнительно. А четвёртый курс, они уже более настроены на профессию. Даже, возможно, они боятся уже открывать своё дело. Если на первом курсе мы проводили опрос, то из группы из 30 человек 10 человек готовы открыть свой бизнес, а на четвёртом курсе – один-два»* (Э4). Они связывают это с улучшением оценки рисков тех или иных инициатив, увеличением понимания сложности ведения бизнеса и издержек этой траектории по сравнению с работой по найму.

Обращаясь к содержанию предпринимательских компетенций, информанты из группы экспертов подчёркивают их прикладной характер в профессиональных образова-

тельных организациях. Обучение предпринимательству студентов СПО носит практический, осязаемый характер, не предполагающий погружение в теоретические основы: *«С точки зрения СПО даётся больше практика. На вышке, к сожалению, возможно, мне сейчас даётся больше теоретика, теория»* (СТВ-1). Помимо этого, ожидания от будущей предпринимательской деятельности выпускников связываются не с инновационными проектами, а с извлечением прибыли за счёт более эффективного использования приобретённых в колледже профессиональных компетенций: *«Вы же знаете, что сейчас университеты... они же тоже которые раньше были колледжи, это под их эгидой... Вот эти студенты СПО участвуют и с высшим. Они больше инновационными какими-то занимаются проектами. Вот в этом разница. Там больше, наверное, научные, инновационные. Больше какой-то теоретической части, чем практической»* (Э4); *«Многие СПО (колледжи) готовят не только специалистов, как я говорила, но и ребят с рабочей профессией. Поэтому часто вот такие предпринимательские навыки у них какие-то носят такой прикладной характер. То есть они изготавливают какой-то готовый продукт, они привыкли работать своими руками. Поэтому, чаще всего, собственно говоря, их такие предпринимательские какие-то усилия направлены именно на реализацию того продукта, который они умеют делать»* (Э3).

Эксперты делают вывод о том, что предпринимательские компетенции в СПО не только отличаются некоторой спецификой по сравнению с другими уровнями образования, но и отличаются в разрезе разных профессиональных образовательных программ. Чем лучше монетизируются профессиональные компетенции (например, специальности в сфере ИТ или земельно-имущественных отношений), тем легче студенты формируют идеи о тех услугах и продуктах, которые они могут предложить в качестве самозанятого. С другой стороны, специалисты с

меньшим количеством специализированных навыков (коммерция, банковское дело) лучше справляются с коммуникативными задачами и более открыты для традиционных предпринимательских траекторий по открытию предприятий малого и среднего бизнеса. Информанты не сообщили о практиках, которые бы были нацелены на укрепление предпринимательских компетенций студентов разных программ за счёт, например создания смешанных команд для разработки предпринимательских проектов.

Заключение

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов о характеристиках, которыми обладают организации СПО – источники лучших практик в призмах демонстрационного экзамена по компетенции «Предпринимательство»:

1. Организация обучения предпринимательству в исследуемых отечественных практиках характеризуется многокомпонентностью. Ключевыми элементами являются трансформация основного учебного процесса (внедрение отдельной дисциплины/курса/модуля или выстраивание межпредметных связей между существующими дисциплинами, которые связаны с предпринимательской деятельностью, и расширение их содержания), а также развитие внеурочной деятельности различных видов (отдельные тематические мероприятия, кружки, конкурсы, экскурсии, семинары с предпринимателями и т. д.).

2. Важной задачей, которая решается в колледжах – носителях лучших практик, является создание среды, в которой заинтересованные студенты могут получить доступ к экспертной поддержке: для этого создаются специальные структурные подразделения, организуются системы наставничества, оказывается поддержка заполнения документов для получения грантов и т. д.

3. Ключевыми элементами компетентности экспертов по формированию предпринимательских компетенций являются специ-

альные знания, навыки работы с информацией, позволяющие отбирать для студентов наиболее важную информацию и ресурсы в условиях её избытка, а также навыки коммуникации и работы в команде.

4. Основные коммуникационные задачи, которые решают преподаватели предпринимательских компетенций в учебном процессе: противостояние негативным установкам в отношении предпринимательства, формирование ролевой модели для успеха, информирование о специальных знаниях и существующих возможностях для развития навыков предпринимательства.

5. Лучшие практики по формированию предпринимательских компетенций характеризуются тремя типами педагогических взаимодействий со студентами: традиционная педагогика; проектное обучение; другие типы интерактивного и активного обучения. Проектное обучение играет наиболее важную роль и, как правило, представляет собой долгосрочную работу студентов по созданию бизнес-планов для их последующей презентации.

6. Специфика формирования предпринимательских компетенций в СПО заключается в прикладном характере обучения, а также в обеспечении связей с приобретаемой студентами специальностью. В отличие от вузов в колледжах студентов готовят не к высокотехнологичному и инновационному, а к рутинному предпринимательству: открытию предприятий малого и среднего бизнеса в сфере услуг и торговли.

Полученные результаты исследования позволяют предложить двухкомпонентный алгоритм совершенствования обучения предпринимательству и повышения эффективности подготовки к ДЭ по соответствующей компетенции: 1) анализ наличия вышеперечисленных характеристик 1–5 в образовательной организации; и 2) восполнение недостающих компонентов. При этом выстраивание преемственности предпринимательского образования в траектории СПО–ВО предполагает особое внимание к инициативам по созданию

интегрированных образовательных сред, создающим возможности для обмена идеями и компетенциями между студентами разных уровней профессионального образования. В случае с организациями высшего образования, имеющими колледжи в качестве структурных подразделений, такая работа может быть реализована за счёт включения студентов и СПО, и ВО в совместную внеаудиторную работу на базе имеющихся/создаваемых проектов по поддержке предпринимательства: клубов предпринимателей, бизнес-инкубаторов. Что касается вузов, не имеющих в своём составе колледжей, интеграция предпринимательского образования может проводиться одновременно с работой по привлечению потенциальных абитуриентов за счёт организации региональных конкурсов, викторин, мастер-классов или олимпиад по предпринимательству для студентов СПО и ВО.

Учёт специфики предпринимательских компетенций, формируемых в колледжах, указывает на то, что их эффективное доращивание в вузе требует внимания к двум аспектам: углубление теоретического понимания бизнес-процессов, а также работа над проблематикой масштабирования бизнес-модели ещё на этапе разработки. Кроме того, представляется важным усовершенствовать содержание демонстрационного экзамена для студентов вузов за счёт включения блока с анализом инновационности предлагаемой бизнес-идеи, содержащего изучение возможностей для повышения её эффективности с помощью инноваций – наиболее передовых технологий, разрабатываемых в академической среде.

Литература

1. *Денисенко М.Б., Мкртчян Н.В.* Демографические изменения и предложение рабочей силы в регионах России // Научный дайджест. 2022. Т. 5. № 10. С. 1–10. EDN: UIDYFI.
2. Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала: аналитический доклад/ *Ф.Ф. Дудырев, К.В. Анисимова, И.А. Артемьев и др.*; под общ. ред.
3. *Я.И. Кузьмина, Л.М. Гохберга, Н.Б. Шугаля.* М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. 100 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2678-1
4. *Панов Н.А., Тафаканова А.Н.* Пилотный проект демонстрационного экзамена (на примере колледжей Санкт-Петербурга) // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 99–102. EDN: BVGNSN.
5. *Katz J.A.* The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education: 1876–1999 // Journal of Business Venturing. 2003. Vol. 18. No. 2. P. 283–300. DOI: 10.1016/S0883-9026(02)00098-8
6. *Kuratko D.F.* The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges // Entrepreneurship Theory and Practice. 2005. Vol. 29. No. 5. P. 577–597. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x
7. *Hägg G., Kurczewska A.* Entrepreneurship Education. Scholarly Progress and Future Challenges. New York: Routledge, 2021. 100 p. DOI: 10.4324/9781003194972
8. *Чепуренко А.Ю.* Как и зачем обучать студентов предпринимательству: полемические заметки // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2017. № 3. С. 250–276. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-250-276
9. *Crammond R.J.* Advancing Entrepreneurship Education in Universities. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2020. 249 p. DOI: 10.1007/978-3-030-35191-5
10. *Jones B., Iredale N.* Enterprise and Entrepreneurship Education: Towards a Comparative Analysis // Journal of Enterprising Communities. 2014. Vol. 8. No. 1. P. 34–50. DOI: 10.1108/JEC-08-2012-0042
11. *Entrepreneurship Education: by ed. Sawang S. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2020. 144 p. DOI: 10.1007/978-3-030-48802-4*
12. *Garavan T. et al.* Entrepreneurship Education and Training Programmes: A Lifespan Development Perspective // The Emerald Handbook of Work, Workplaces and Disruptive Issues in HRM. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2022. P. 335–366. DOI: 10.1108/978-1-80071-779-420221033
13. *Gibb A., Price A.* A Compendium of Pedagogies for Teaching Entrepreneurship. 2014. 215 p. URL: <https://ncee.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/Compendium-of-Pedagogies.pdf> (дата обращения: 18.04.2023).

13. *Сорокин П.С., Повалко А.Б., Черненко С.Е.* Обучение предпринимательству в вузах России и мира: зачем, как и с какими результатами? М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. 2020. Т. 9 (39). 48 с. URL: <https://publications.hse.ru/books/380038688> (дата обращения: 18.04.2023).
14. *Барман И., Туили К., Лаала М.* Роль педагогики в обучении предпринимательству // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2017. Т. 4. № 65. С. 40–61. DOI: 10.21295/2223-5639-2017-4-40-61
15. *Щеголев В.В., Николаев Н.А.* Изучение и поддержка предпринимательских намерений студентов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 605. EDN: TGQNAP.
16. *Широкова Г.В. и др.* Факторы формирования предпринимательской активности студентов. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2017. 344 с. URL: <https://znanium.com/catalog/document?id=332733> (дата обращения: 18.04.2023).
17. *Беляева Т.В., Ласковская А.К., Широкова Г.В.* Обучение предпринимательству и формирование предпринимательских намерений студентов: роль национальной культуры // Российский журнал менеджмента. 2016. Т. 14. № 1. С. 59–86. EDN: TSCSIK.
18. *Watkins D., Dublin B.O., Ekholm M.* Awareness of the Backwash Effect of Assessment: A Phenomenographic Study of the Views of Hong Kong and Swedish Lecturers // Instructional Science. 2005. Vol. 33. No. 4. P. 283–309. DOI: 10.1007/s11251-005-3002-8
19. *Leber J. et al.* When the Type of Assessment Counteracts Teaching for Understanding // Learning: Research and Practice. 2018. Vol. 4. No. 2. P. 161–179. DOI: 10.1080/23735082.2017.1285422
20. *Юсуббекова Н.Р.* Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании: метод. пособие. М.: Педагогическое общество, 1991. 91 с.
21. *Кожевников С.М.* Формы распространения инноваций в школах России: практики и перспективы развития // Человек и образование. 2021. Т. 68. № 3. С. 28–33. DOI: 10.54884/S181570410019244-3
22. *Васильева А.Е.* Обобщение педагогического опыта учителя в современных условиях: теория и практика // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 186–190. EDN: SHAYRD.
23. *Бронников С.А., Бронникова Э.П.* Передовой педагогический опыт в современных условиях: монография. Уфа: Изд-во БИРО, 2009. 187 с.
24. *Tosey P., Mathison J.* Neuro-Linguistic Programming as an Innovation in Education and Teaching // Innovations in Education and Teaching International. 2010. Vol. 47. No. 3. P. 317–326. DOI: 10.1080/14703297.2010.498183
25. *Havelock R.G.* The Change Agent's Guide to Innovation in Education. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1973. 279 p.
26. *Hazen B.T. et al.* A Proposed Framework for Educational Innovation Dissemination // Journal of Educational Technology Systems. 2012. Vol. 40. No. 3. P. 301–321. DOI: 10.2190/ET.40.3.f
27. *Agélie Genlott A., Grönlund Å., Viberg O.* Disseminating Digital Innovation in School – Leading Second-Order Educational Change // Education and Information Technologies. 2019. Vol. 24. No. 5. P. 3021–3039. DOI: 10.1007/s10639-019-09908-0
28. *Century J., Cassata A.* Conceptual Foundations for Measuring the Implementation of Educational Innovations // Treatment Integrity: A Foundation for Evidence-Based Practice in Applied Psychology: by ed. Sanetti L.M.H., Kratochwill T.R. Washington, D.C: American Psychological Association, 2014. P. 81–108. DOI: 10.1037/14275-006
29. *Gale J. et al.* Exploring Critical Components of an Integrated STEM Curriculum: An Application of the Innovation Implementation Framework // International Journal of STEM Education. 2020. Vol. 7. No. 1. Article no. 5. DOI: 10.1186/s40594-020-0204-1

Статья поступила в редакцию 24.04.2023

Принята к публикации 28.05.2023

References

1. *Denisenko, M.B., Mkrtchyan, N.V.* (2022). Demographic Changes and Labor Supply in Russian Regions. *Science Digest*. Vol. 5, no. 10, pp. 1-10. Available at: https://www.hse.ru/data/2022/05/30/1872644620/Human_Capital_NCMU_Digest_10_Demographic..Supply_in_Russian_Regions_2022.pdf (accessed 18.04.2023). (In Russ.).

2. Dudyrev, F.F. et al. (2022). *Vocational Education in Russia: A Resource for Economic Development and Human Capital Formation: Analytical Report*/ Kuzminov Y.I., Gokhberg L., Shugal N.B. (ed.). Moscow: National Research University Higher School of Economics, 100 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2678-1 (In Russ.).
3. Panov, N.A., Tarakanova, A.N. (2019). Demonstration Exam Pilot Project (on the Example of St. Petersburg Colleges). *Problems of Modern Teacher Education*. No. 63-3. pp. 99-102. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_38165890_80243508.pdf (In Russ., abstract in Eng.).
4. Katz, J.A. (2003). The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education: 1876-1999. *Journal of Business Venturing*. Vol. 18, no. 2, pp. 283-300, doi: 10.1016/S0883-9026(02)00098-8
5. Kuratko, D.F. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 29, no. 5, pp. 577-597, doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x
6. Hägg, G., Kurczewska, A. (2021). Entrepreneurship Education. Scholarly Progress and Future Challenges. New York: Routledge, 100 p., doi: 10.4324/9781003194972
7. Chepurensko, A. (2017). How and Why Entrepreneurship Should Be Taught to Students: Polemical Notes. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies*. No. 3, pp. 250-276, doi: 10.17323/1814-9545-2017-3-250-276 (In Russ., abstract in Eng.)
8. Crammond, R.J. (2020). Advancing Entrepreneurship Education in Universities. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 249 p., doi: 10.1007/978-3-030-35191-5
9. Jones, B., Iredale, N. (2014). Enterprise and Entrepreneurship Education: Towards a Comparative Analysis. *Journal of Enterprising Communities*. Vol. 8, no. 1, pp. 34-50, doi: 10.1108/JEC-08-2012-0042
10. Ed. Sawang, S. (2020). Entrepreneurship Education. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 144 p., doi: 10.1007/978-3-030-48802-4
11. Garavan, T. et al. (2022). Entrepreneurship Education and Training Programmes: A Lifespan Development Perspective. In: *The Emerald Handbook of Work, Workplaces and Disruptive Issues in HRM*. Bingley: Emerald Publishing Limited, pp. 335-366, doi: 10.1108/978-1-80071-779-420221033
12. Gibb, A., Price, A. (2014). A Compendium of Pedagogies for Teaching Entrepreneurship, 215 p. Available at: <https://ncee.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/Compendium-of-Pedagogies.pdf> (accessed 18.04.2023).
13. Sorokin, P., Povalko, A., Chernenko, S. (2020). Entrepreneurship Education in Higher Education in Russia and International Context: Why, How and with What Results? *Moscow: National Research University Higher School of Economics, Institute of Education*. Vol. 9, no. 39, pp. 48. Available at: <https://publications.hse.ru/books/380038688> (accessed 18.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Barman, I., Touili, K., Laala, M. (2017). The Role of Pedagogy in the Teaching of Entrepreneurship. *Vestnik Belgorodskogo Universiteta kooperatsii, ekonomiki i prava* [Herald of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law]. Vol. 4, no. 65, pp. 40-61, doi: 10.21295/2223-5639-2017-4-40-61 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Schegolev, V.V., Nikolaev, N.A. (2014). Investigation and Support of Students Entrepreneurial Intentions. *Modern Problems of Science and Education*. No. 6, p. 605. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_22877802_87109963.pdf (accessed 18.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Shirokova, G.V. et al. (2017). Factors in the Formation of Entrepreneurial Activity of Students. Saint Petersburg: St Petersburg University, 344 p. Available at: <https://znanium.com/catalog/document?id=332733> (accessed 18.04.2023). (In Russ.).

17. Beliaeva, T.V., Laskovaia, A.K., Shirokova, G.V. (2016). Entrepreneurial Learning and Students' Entrepreneurial Intentions: The Role of National Culture. *Russian Management Journal*. Vol. 14, no. 1, pp. 59-86. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26002139_43540933.pdf (accessed 18.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
18. Watkins, D., Dahlin, B.O., Ekholm, M. (2005). Awareness of the Backwash Effect of Assessment: A Phenomenographic Study of the Views of Hong Kong and Swedish Lecturers. *Instructional Science*. Vol. 33, no. 4, pp. 283-309, doi: 10.1007/s11251-005-3002-8
19. Leber, J. et al. (2018). When the Type of Assessment Counteracts Teaching for understanding. *Learning: Research and Practice*. Vol. 4, no. 2, pp. 161-179, doi: 10.1080/23735082.2017.1285422
20. Yusufbekova, N.R. (1991). *General Fundamentals of Pedagogical Innovation: Experience of Developing a Theory Of Innovative Processes In Education: A Methodical Guide*. Moscow: Pedagogical Society, 91 p. (In Russ.).
21. Kozhevnikov, S. (2021). Forms of Innovations Spread in Schools in Russia: Practices and Prospects of Development. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*. Vol. 3, no. 68, pp. 28-33, doi: 10.54884/S181570410019244-3 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Vassilyeva, L.Y. (2014). Synthesis of Pedagogical Experience of the Teacher in Modern Conditions: Theory and Practice. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. No. 3, pp. 186-190. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21708027_87950417.pdf (accessed 18.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
23. Bronnikov, S.A., Bronnikova, E.P. (2009). *Advanced Pedagogical Experience in Modern Conditions*: monograph. Ufa: BIRO, 187 p. (In Russ.)
24. Tosey, P., Mathison, J. (2010). Neuro-Linguistic Programming as an Innovation in Education and Teaching. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 47, no. 3, pp. 317-326, doi: 10.1080/14703297.2010.498183
25. Havelock, R.G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 279 p.
26. Hazen, B.T. et al. (2012). A Proposed Framework for Educational Innovation Dissemination. *Journal of Educational Technology Systems*. Vol. 40, no. 3, pp. 301-321, doi: 10.2190/ET.40.3.f
27. Agéll Genlott, A., Grönlund, Å., Viberg, O. (2019). Disseminating digital innovation in school – leading second-order educational change. *Education and Information Technologies*. Vol. 24, no. 5, pp. 3021-3039, doi: 10.1007/s10639-019-09908-0
28. Century, J., Cassata, A. (2014). Conceptual Foundations for Measuring the Implementation of Educational Innovations. In: Sanetti, L.M.H., Kratochwill, T.R. (Eds.). *Treatment Integrity: A Foundation for Evidence-Based Practice in Applied Psychology*. Washington, D.C: American Psychological Association, pp. 81-108, doi: 10.1037/14275-006
29. Gale, J. et al. (2020). Exploring Critical Components of an Integrated STEM Curriculum: an Application of the Innovation Implementation Framework.. *International Journal of STEM Education*. Vol. 7, no. 1, p. 5, doi: 10.1186/s40594-020-0204-1

The paper was submitted 24.04.2023

Accepted for publication 28.05.2023

The Genre of a Grant Proposal in the Modern Teaching Context: Challenges and Possibilities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-76-92

Tatiana B. Alenkina – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, ORCID: 0000-0003-0112-4921, tba2104@gmail.com
Moscow Institute of Physics and Technology, Dolgoprudny, Russia
Address: 9 Institutsky lane, Moscow region, Dolgoprudny, 141701, Russia

Abstract. Nowadays attaining a grant is a criterion of success for an early-career researcher and an important indicator of effective work of a university as a research-based and corporate institution. During its thirty-year history in Russia, grants have become a traditional and even routine practice for every Russian PhD student and an early-career researcher. Like their international colleagues, Russian researchers often don't get sufficient support from their scientific advisor and an academic writing expert. A few attempts to improve current situation have been made in a number of research universities. One of such cases is a course "Grant Writing" that has been recently implemented in the English-language writing-intensive program of the Moscow Institute of Physics and Technology. The complex aim of the paper can be explained by the multidimensional nature of a grant. After characterizing a grant proposal as an up-to-date text genre in the international and interdisciplinary context in the framework of Genre Field Analysis, we consider the full process of applying for a grant in real-life environment and classroom settings. Finally, in the lens of Critical Genre Analysis, the qualitative analysis of the introductory sections of Russian grant proposals is conducted. The modern genre theory gives the basis for using a combination of methods in our research. In the lens of Genre Field Analysis, the sociopragmatic approach to the grant proposal provides an opportunity to get acquainted with the modern practices of applying for a grant, while Critical Genre Analysis may contribute to the deeper understanding of the text production mechanisms. The synthesis of theory and practice and its role could be seen in the qualitative analysis of grant proposals written by PhD students, attendees of the course "Grant Writing" at the Moscow Institute of Physics and Technology. The findings give evidence for insufficient disciplinary expertise and substitution of one genre – a grant proposal – by another one, more familiar for Russian students, – a research paper and an abstract. The obtained results testify in favor of the implementation of the course "Grant Writing" as well as other genre-based courses deeply rooted in the cross-disciplinary context and aimed at developing the researcher competence.

Keywords: genre, grant, grant proposal, Genre Field Analysis, Critical Genre Analysis

Cite as: Alenkina, T.B. (2023). The Genre of a Grant Proposal in the Modern Teaching Context: Challenges and Possibilities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 76-92, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-76-92

Жанр заявки на грант в современном образовательном контексте: перспективы и вызовы

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-76-92

Аленькина Татьяна Борисовна – доцент, кандидат филологических наук, доцент Департамента иностранных языков, ORCID: 0000-0003-0112-4921, tba2104@gmail.com
Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), г. Долгопрудный, Россия
Адрес: 141701, Россия, Московская область, г. Долгопрудный, Институтский переулок, д. 9

Аннотация. В настоящее время грант является критерием успешности молодого исследователя и важным показателем продуктивности университета третьего поколения. За свою тридцатилетнюю историю гранты стали реальностью и повседневной практикой для российского аспиранта и учёного. Как и их зарубежные коллеги, российские молодые учёные часто не получают достаточной поддержки ни со стороны научного руководителя, ни со стороны лингвиста-эксперта по письму. Немногочисленные попытки изменить ситуацию к лучшему и внедрить жанрово-ориентированные курсы в программу обучения английскому языку делаются в некоторых российских университетах, в частности в МФТИ. Комплексная цель статьи объясняется многоаспектной природой гранта: охарактеризовать заявку на грант как актуальный академический жанр в междисциплинарном и междисциплинарном контексте в рамках анализа жанрового поля; рассмотреть процесс подачи заявки на грант «с нуля» в реальной жизни и образовательном контексте; с позиции критического анализа жанра провести качественный анализ письменных работ российских студентов. Современная концепция жанра даёт основание использовать совокупность методов в своём исследовании; в то же время применение смешанного метода в педагогической практике состоит из нескольких этапов. Так, в рамках анализа жанрового поля социопрагматический подход к жанру заявки на грант позволяет слушателям познакомиться с современными практиками подачи на грант, а критический жанровый анализ способствует глубокому пониманию механизмов текстопорождения. Эффективность сочетания теории и практики можно увидеть в качественном анализе письменных заявок на грант аспирантов – слушателей курса «Написание заявки на грант» в МФТИ. Анализ работ позволяет говорить о недостаточной подготовке аспиранта к написанию собственного проекта, а также частой подмене одного жанра – заявки на грант – на другие, более знакомые для аспиранта – статью или аннотацию к статье. Полученные данные свидетельствуют в пользу внедрения курса «Написание заявки на грант», а также других англоязычных курсов, направленных на развитие исследовательской компетентности студентов и аспирантов.

Ключевые слова: жанр, грант, заявка на грант, анализ жанрового поля, критический жанровый анализ

Для цитирования: Аленькина Т.Б. Жанр заявки на грант в современном образовательном контексте: перспективы и вызовы // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 76–92. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-76-92

Introduction

A grant is among the major productivity markers of the early researchers' career as well as an important criterion of effective work of any research university in Russia and abroad. In the business model of a modern research university, there is not only the vertical or state funding of a given laboratory but an individual or corporate initiative, which is getting to be a necessary prerequisite for obtaining a grant.

Russia was not a pioneer in setting up and developing a grant system. The first foundation in Europe to issue and administer grants was established in 1907 in France [1]. The first grant in the North American context is considered to be the foundation of the land-grant institutions under the Morrill Acts of 1862 and 1890. The major federal grant-giver, the National Institute of Health (NIH), was founded in the late 1870s, and its competitor, the National Science Foundation (NSF), was set up by the President Truman bill in 1950.

In contrast, Russia saw the abundance of international and national funding opportunities only in the 1990s. Thinking retrospectively, in the 2016 Decree "On the Strategy of Scientific and Technological Development of the Russian Federation", Vladimir Putin described two major stages of the state policy to financing science. The first stage (1991–2001) covers the period of transition toward the market economy and, as a result, a changing role of science in the development of the country. Symbolically, the first two federal funders were established in the 1990s: the Russian Foundation of Basic Research (1992) and the Russian Foundation for Humanities (1994). The foundations awarded grants on the principle of initiative and competitiveness; however, this principle coexisted with the targeted financing of leading scientific organizations known since the Soviet times. In the complex economic conditions of the emerging market economy, such a policy gave an opportunity to preserve the country's scientific and technological potential. On a different end, there were foreign grant givers that provided financial support to the Russian researchers, the most well-known of whom is the

Open Society Foundation. In 1993–1994 George Soros invested about 100 million dollars to Russian researchers [2]. As a result, the system of grant funding had been established by the beginning of the 21st century [3].

The second stage (2001–2016) is characterized by the transition of Russia to the innovative, knowledge-based economy, with a significant increase in the amount of funding science. One of the positive features of that time is the integration into the global trend of corporatization of a research university, "drawn from the world of business", which emphasized the "marketing visibility and public image promotion, research and other financial collaborations with the corporate world" [4, p. 31]. Russia is responding to the "third mission" of a research university, whose function is to be a platform of entrepreneurship along with fulfilling its traditional function in organizing scientific research and education [5]. The third mission of a university, interpreted as either corporatization and entrepreneurship or the benefit for the society, emphasizes a growing significance of grants and emphasized grants in the new model of financing science.

Along with the upraise of university science, Russia witnessed the process of mergers of research institutions in the academic sector. Such a process happened in 2013 when the Russian Academy of Sciences, the Russian Academy of Medical Sciences, and the Russian Academy of Agricultural Sciences started their work under the roof of the Russian Academy of Sciences.

The process of monopolization of the state policy to financing science is getting to be underway in the third stage (2016 – present time). One of the major federal funders, the Russian Foundation for Humanities, lost its independent status while getting to be a structural unit of the Russian Foundation of Basic Research in 2016. In November 2020, the Chairman of the Government of the Russian Federation Mikhail Mishustin announced the merger of the Russian Foundation of Basic Research and the Russian Science Foundation (founded in 2013). The Russian Science Foundation has obtained its monopoly in the market of federal foundations.

Adapting the structure of the NSF to the domestic context, the RSF has its own mission and policy. While implementing the strategic goal for scientific and technological development of the Russian Federation, the foundation has been working on the prioritized areas of science in the Presidential program of megagrants. The megagrants are aimed at “effective science”, emphasizing the need for the “transition to advanced digital, intelligent production technologies, robotic systems, new materials and design methods; personalized medicine; environmentally friendly and resource-saving power”¹. With the budget for 2023-25 to be 121.1 mn roubles, all these initiatives are possible through systemic support or interaction of large companies and government bodies of the Russian Federation with small and medium-sized innovative, scientific and educational organizations located in Russia and abroad. The program sponsors basic and exploratory research by international big collaborations and small-number research groups, with the major foreign partners of the foundation being Germany, France, and China.

Since 1991, Russia has created a new model of science organization with grants playing its own unique role. Despite the obvious positive results in the state policy of financing science, its effect is rather contradictory. One of the targets of criticism has been a poor process of expertise that prevents the applicants from considering the process of winners’ selection to be open and competitive [6; 7]. The quality of a grant proposal as a key factor of success is getting to be of increasing interest for potential grant writers. As the international cooperation has been of key priority and the English language is a language of science, a grant proposal is considered among the powerful academic genres in the global research context.

However, in the educational context, writing a grant “is a part of the hidden curriculum

where grant-writing skills are often taught informally with a PI (principal investigator) [8, n/p]. Such a trial and error method of “learning as you go” seems to be quite natural for many principal investigators and faculty. On the other hand, the need for formal grant proposal education for higher education instructors and its influence on the success is the focus of Kristin M. Shuman’s research [9]. No matter if there is any correlation between education and winning grants or not, for PhD students, such informal grant proposal education is most often replaced by “home-grown workshops taught by any combination of research office personnel and grant-savvy faculty” [10, p. 42]. Special courses on grant writing for final-year PhD training are offered by University of Washington, Emory University, Ludwig Maximilian University [11].

Especially dramatic is the teaching context in Russia. On the one hand, students face an increasing pressure to become members of international discourse community. On the other hand, they don’t get enough guidance in the world of grants due to an inadequate system of writing instruction both at university level and in emerging writing centers. The current political situation has made the process of integration in the global community even worse. Few attempts to change this situation are getting to be even more valuable.

Related work

An extensive literature on grants provides an insight into the complexity of the genre of a grant proposal. A big part of existing works is aimed at grantsmanship – the art of obtaining grants. These are guides, handbooks, and manuals that consider a grant as a bid with the funder and pay much attention to the budget [12–15]. As a rule, these books are focusing on the given funder, the most important of whom are the federal grants as a whole [16] or in particular the National Science Foundation [17] and the National Institutes of Health [18].

As a grant is about competition and peer review is the process of choosing the best grant proposal, parameters of success are of great

¹ Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation. URL: https://tadviser.com/index.php/Article:Strategy_for_Scientific_and_Technological_Development_of_the_Russian_Federation (accessed: 02.03.2023).

importance. The quality of research known as the scientific merit is a key factor of the peer review. For example, the major reviewing criteria for the NSF are intellectual merit and “broader impacts”, seen as the value for the society. Some researchers – Bornman and Marx – highlighted the “Anna Karenina principle”, applying it to three essential fields in contemporary science – peer review of research papers and grant proposals (funding and journal space), citations of publications (reception), and new scientific discoveries (recognition) [19]. All these achievements are seen as essential factors of success, and the resources that are scarce would inevitably lead to failure. Such a social constructivist view is also developed in the context of grant writing with the focus on a principal investigator (PI). Thus, Tohalino and Amancio [20] considered bibliometric parameters of the principal investigator – the affiliation, number of publications, and citation index to be of equal importance than a research topic itself.

Finally, substantial research is devoted to the writing product – a grant proposal. The genre of a grant proposal is put in the context of scientific writing [21–22], compared against a scientific research paper [10], a PhD dissertation [23], or an abstract defined as a subgenre of a grant proposal [24]. On the other hand, a grant proposal and its discursive features has become a center of research in multiple works. For example, Boyack et al. [25] distinguished five linguistic parameters: the length of the grant proposal; the Gunning fog index for writing clarity; male-oriented language, the language based on the general vocabulary, not the overuse of specific terminology; positive emotional language; the story arc of the emotional words. David Markowitz [24] explored the writing style of NSF grant abstracts. The results of his study “contradict the NSF’s call to communicate science in a plain manner” [24, p. 1]. European scholars continued to consider the correlation of the writing style and success of grant applications. Abstracts, project descriptions, and CVs are analyzed according to the following categories: discourse and thinking style complexity, clarity of the text, and confidence in the proposal

[25]. The findings showed that more complex texts have a positive effect as well as a more narrative style and the use of certainty words and causal words.

The wealth of sources and resources do not give emphasis on the real-life pedagogical cases of teaching a grant proposal in the Russian modern sociocultural context. Here we are trying to fill the gap by providing our own experience of teaching the course “Grant Writing”, launched at the Moscow Institute of Physics and Technology for the first-year PhD students in Fall 2022 semester. The course attracted much attention, with about 100 students enrolled in the course. As this is a semester-long course, its duration is 30 academic hours, with seminars conducted on a weekly basis. As I am a course designer and a teacher, the paper will present my own perspective in the authorial stance.

Aim and Objectives

In this paper, we examine the genre of a grant proposal in the Russian sociocultural and pedagogical context and explore the most effective method in teaching “Grant Writing” course. To achieve this aim, the following objectives should be addressed:

1. Seeing a grant proposal as a powerful academic genre that is deeply rooted in social practices, in the framework of Genre Field Analysis;
2. In the framework of Critical Genre Analysis, conducting the qualitative analysis of the specific cases of the introductory sections of Russian grant proposals.

We hypothesize that the course provides a good opportunity not only to see the genre of a grant proposal as a writing task but put it in the Anglo-American sociocultural professional context. The mixed-methods approach to teaching seems to have a great potential for integrating the rhetorical situation with the requirements of audience, purpose, and genre.

Methodology, materials and methods

The research exploits a mixed-methods approach that could be explained by the complex nature of genre in discourse analysis and writ-

ing studies. Along with the theoretical methods, the methods of data collection and data analysis are used. In the teaching context, we applied the Systemic Functional Linguistics approach in the so-called curriculum cycle [26]. The curriculum cycle has three major stages, and each of them has its own outcome as well as the theoretical concept.

Stage 1. Building the Field: Genre Field Analysis.

In the context of modern genre theory, a genre is seen as a “framework for social action” [27, p. 19]. Having a textual and socio-cultural dimension, genres are far more than just textual practices. The leading approach used in our research is the Genre Field Analysis that involves “no single method, qualitative or quantitative, rhetorical or social” [28, p. 51]. The mixed methods used in the GFA are rhetorical analysis (content and textual features), genre analysis (textual features and genre system), and social perspective (genre system and play theory).

The term “field” is defined as a “way to demarcate the space where mediation, or transformation, occurs” [29, p. 2]. Genre fields are understood through play theory where various agents play. Christensen et al. are making an analogy of a football field that “might be seen as a genre field, but each game played upon that field will have its own dynamics” [29, p. 3].

Genre analysis is an essential method offering both a theoretical and applied perspective, serving as a contextual launching pad for the text production. Genres are “linked together in a way that constitutes a more coordinated communicative effect” [29, p. 3]. In this way they are seen as key pedagogical objects and practice. Guided by the New Rhetoric proponents, genres are put in their professional context as complex, fluid, and dynamic entities. Their nature is explained by S. Auken (2021) in his concept of “embedded genre” – “a genre that is included within the framework of another genre” [30, p. 164].

Stage 2. Modeling the genre or deconstruction stage: Critical Genre Analysis.

Professor Vijay K. Bhatia suggests the term “Critical Genre Analysis”, which ranges from

“close linguistic studies of texts as products to investigations into the dynamic complexities of discursive practices of professional and workplace communities, and further to a broad understanding of sociocultural and critical practices often focusing on processes of interpreting these textual genres in real life settings” [31, p. 9].

At this stage, the source texts of grant proposals are analyzed holistically where the discursive features are in line with the discursive practices.

Stage 3. Independent writing: Case studies and data analysis.

While integrating the rhetorical analysis and social perspective along with the genre analysis, case studies method is used. Case studies method is defined as a “strategy of inquiry in which the researcher explores in depth a program, event, activity, process, or one or more individuals” [32, p. 13]. Forty-five academic research proposals that are the materials of our study are analyzed.

In classroom settings, a grant proposal is analyzed holistically in the sociocultural context (field). What is more, all constituent text genres are both analyzed and produced in the learning environment. The SFL and New Rhetoric approaches to genre analysis are used. Teaching classroom genres in academic settings or real-life dynamic genres in the professional settings is calling for the integration of the explicit genre pedagogy and implicit genre analysis.

Results

Systemic Functional Linguistics approach is the organizing principle of our work. First, the discursive practices and generic features of a grant proposal are set in the professional settings, while the students learn the funding opportunities and look for the appropriate grants, taking into account the eligibility criteria and the mission statement of the funder. Second, the discursive features of a grant proposal as a product are given in the academic settings; the introduction sections of PhD students are chosen for analysis. Finally, the students’ introduction errors are reported and interpreted.

Sociopragmatic approach to the genre of a grant proposal: Understanding discursive practices (Stage 1)

Being a social practice, applying for a grant is far beyond writing issues. "Total proposal building" is an "art, a science, a program, a system, a game, a way of doing business" [33, p. 7]. Knowing the diversity of funding opportunities is an essential step towards understanding discursive practices. Grants can be individual and collaborative, short-term and long-term, graduate study and research grants. As research grants are in focus of our course, it is good to specify the definition of a grant and apply it to a research context: "A grant is funding provided by a charitable giving foundation, public charity, or a government agency to a nonprofit university (in our case – university) that enables the nonprofit organization to perform specified activities (research) for the common good" [34, p. 1]. Research grants awarded to institutions usually cover costs of investigation and clinical trials. Research grants for individuals are called fellowships.

An essential product of the grant is a grant proposal. A grant proposal is seen as an academic genre as it contributes to the gaining of socio-academic excellence commitment to the truth, to academic integrity, to social justice, and to innovation and research [35]. Considering the socio-academic practices is an essential step toward the grant-writing socialization, known as the "process of learning the norms and expectations, associated with obtaining sponsored funding" [8, p. 315].

Sponsored funding can be from diverse sources and of different types: international and domestic, agencies, foundations, and corporations. The grant and contract marketplace comprises different sources of funding – individual giving, bequests, foundation grants, corporate giving, federal purchases for goods and services, non-defense non-compensatory procurement, grants-in-aid to state and local government, state and local non-compensatory procurement, federal, state, and local government accounts, corporate giving [33]. Among the

diversity of different types and formats of funding, we are focusing on three most well-known international Anglo-American federal funders: the European Research Council grants (ERC), the National Science Foundation (NSF), the National Institutes of Health (NIH). All of them have their own mission and eligibility criteria.

As a classroom activity, we used the Yellow Pages approach when each PhD student is looking for the funder that best fits his discipline, goals, and eligibility criteria. The mission and evaluation criteria of each funder can be seen in specific cases of the grant competition titles and RFP (request for proposals) that may take the format of "Dear Colleagues" letter or a synopsis. The analysis of the Big Ideas of the NSF gives a clue to the frontier areas of science with "innovation" and "impact" to be the most frequent nouns that are telling about the mission of the funder – the intellectual merit and broader impacts.

The search for real-life grant opportunities do develop the digital literacy of students and could give an insight into the research topics and fundable ideas. The landscape of science funding comprises different R&D (research and development) global science strands: basic research that "seeks to gain more complete knowledge or understanding of the fundamental aspects of phenomena; applied research; and development, "directed toward the production of useful materials, devices, development of prototypes and processes" [36, p. 4-5]. According to Shahar Avin, "universities, colleges, and charities provide 27% of basic research funds" [37, n/p].

The type of research across these three categories is called "transformative research", defined by the United States National Science Board as "a range of endeavors which promise extraordinary outcomes, such as: revolutionizing entire disciplines; creating entirely new fields, or disrupting accepted theories and perspectives" [Cited in 37, n/p].

Thinking of the transformative research brings us to the necessity of planning your research which implies the knowledge of rhetorical norms and conventions of a grant proposal.

The readers of a grant proposal are a wide range of specialist and non-specialist audiences, including disciplinary researchers, interdisciplinary scholars, industry professionals, government bodies, media representatives, and the general public. All these audiences are considered while addressing the evaluation criteria of frontier knowledge – timeliness and risk, similarity and disciplinarity, interdisciplinarity and pasteuresqueness, which seeks both fundamental understanding and social benefit [38].

The crossroads of different funding opportunities with mission and evaluation criteria add up to the complexity of a grant proposal as a genre, which is the focus of the next section.

Critical Genre Analysis: Understanding discursive features (Stage 2)

This section deals with the textual production of the grant proposal, which has traditionally been the most frequent topic of both grant research and teaching practice [39].

A grant proposal is an umbrella term of several documents whose function is to reach the international collaboration as well as individual purposes. All these documents that constitute the grant proposal macrostructure can be divided into six types: “project contents; budget matters; personal statement; publication samples; ethical issues; evaluation matters” [39, p. 2256]. The first three types comprise the subgenres of a grant proposal: a narrative that consists of several sections: aims, background, preliminary studies, methods; abstract; budget table and narrative; biographical note (C.V.). The narrative, budget, and biographical note could illustrate the interdiscursivity, with the dialogue of science, journalism, and business discourses. The text genres are also in dialogue with each other (intertextuality), forming the genre system and at the same time having an independent role and function in this system.

Seeing the genre of a grant proposal as interdiscursive and intertextual, the introductory part helps students see a complex nature of the narrative. The task is to write an introductory part of a grant proposal that should consist of

the following structural sections: the front matter (title and key words), the narrative, the back matter (references list). Drawing on Joshua Schimel’s semantic moves, the introduction consists of the opening paragraph (“context”), the “background” which forms a transition from “They Say” to “I Say”, as well as the “challenge” that states the aim and objectives of the research proposal. The introductory part reflects the hybrid nature of a proposal with its interdiscursivity principle. Its interdiscursive nature is seen in the combination of the narrative and science, with science being about telling stories. While viewing this perspective, stickiness is what really matters for the audience. Stickiness is explained through the lens of simple, unexpected, concrete, emotion, story [40]. Simple and unexpected means a hook, concrete and credible implies convincing and citable, whereas emotion is about the emotional involvement of the audience.

Case Studies: Collecting and analyzing data (Stage 3)

The analysis of the student introductions demonstrates the following results. The materials are the 45 PhD student introductions of research projects in the following disciplines: 45 introductory sections across the disciplines:

- Higher-Spin Theory and String Theory (3)
- Computer Architecture and Vision (4)
- Plasma Studies (5)
- Theoretical Physics (5)
- Applied Mathematics (3)
- Biomedicine (8) and Genetics (2)
- Bioengineering (2)
- Machine Learning (6)
- Meteorology (2)
- Space Research and Aeroelasticity (5).

Although all the mistakes are important (see Table below), the genre-related and academic style sensitive errors are of more interest for our analysis.

A grant proposal is considered a high-stakes genre of academic and professional writing; however, for many Russian students it was their first encounter with this genre. Students substi-

tuted the genre of a grant proposal by a more familiar genre of a research paper (1) or a research paper abstract (2):

(1) *In this paper, a synthesized non-linear Vortex lattice method for various types of aircraft is proposed. The main advantages of this method are high computational speed, low computational cost and ability to solve equations for unsteady flow for non-linear case.*

(2) *As the core unit of the intelligent transportation system, the intelligent vehicle integrates various technologies such as automatic control, artificial intelligence and computer vision, and is a cross-integration product of computer science, pattern recognition and intelligent control and so on. At present, intelligent vehicles have become an important indicator of a country's scientific and technological strength and industrialization level and have become the focus in both civil and military fields. Environmental perception and motion control are the key technologies to realize intelligent driving. However, the complex and varied driving environment of intelligent vehicles, the high nonlinearity and time delay of the vehicle's own dynamic model make high-precision real-time environment perception and high-performance motion control in complex environments become a challenging problem. In recent years, deep learning (DL) and deep reinforcement learning (DRL) methods have provided a new technical approach to solve this problem. However, the existing DL and DRL methods usually perform parameter optimization based on gradient descent. There are often problems such as the difficulty in generalization and avoiding local minimum values, together with huge training costs due to a large number of search and optimization calculations. As a result, DL and DRL methods for intelligent vehicle perception and motion control have problems of insufficient adaptability and low efficiency. So, we focus on the environment perception and motion control of intelligent vehicles in complex environments, aiming at the research of fast and high-precision object recognition methods based on deep*

neural networks, and efficient online learning control method for continuous motion in large-scale state space. The ultimate goal is to reduce the training time cost while maintaining or improving the performance.

The excerpt (1) explicitly uses the noun “paper” while the excerpt (2) provides an abstract to the paper in the “context” paragraph.

The “context” paragraph in which students have to tell a story and engage the readers has become one of the most common pitfalls in writing. The students followed two strategies. First, there is oversimplification of the subject matter for the sake of the hook. While writing about exchange correlation effects in liquid metals and plasma at finite temperatures, the writer emphasized an “incredibly complex problem” of using supercomputer simulation set in the context of high technology world (3):

(3) *Today is the time of high technologies. Giant corporations and businesses strive to create the highest quality and irreplaceable devices to improve human life. However, any innovation always means a challenge to science, which should develop ways to implement it, provide economic benefits, take care of the environment, etc. No technology is complete without materials that must satisfy engineering criteria such as durability, electrical conductivity, refractoriness, redshift, or even superconductivity. Therefore, researchers are faced with the aim of discovering a material with suitable properties. An experimental study of such properties is extremely expensive and time-consuming. The most effective solution to this incredibly complex problem is the use of supercomputer simulation, which allows one to obtain the information of interest relatively quickly and cheaply. But here we are limited by theoretical concepts, mathematical implementation and computational capabilities. The development of first-principles or ab initio approaches is at the center of condensed matter physics and quantum chemistry nowadays.*

Another example. While introducing reinforcement learning and artificial agents, the student used a quote as a hook. The quote, words

Table

Grant Proposal: Introduction Section Criteria

Criterion	Excellent (4 pt)	Satisfactory (3 pt)	Needs work (2 pt)	Insufficient (1 pt)
Stickiness	Your introduction has all the features of a good and effective story: simple, unexpected, concrete, credible, emotion, story.	Your introduction has some of the features of a good story.	The interdiscursivity of the introduction is missing: the text is bound to either science or journalism or narrative.	There is no story at all.
Focus	Your introduction to a grant proposal has a layout of a well-planned project with a key idea that is innovative and supported by scientific argumentation.	Grant proposal has a project description supported by evidence; however, the idea could be not fundable or doesn't align with the mission of the funding agency.	Grant proposal seems to have no well-thought plan with no sufficient scientific argumentation.	Grant proposal doesn't have an arguable idea and often diverts from the topic of the application.
Context	The opening paragraph of your introduction sets the general context of the proposed research, with a setting and characters.	The opening paragraph of your introduction sets the context of the research field; however, the text has more than two characters.	The opening paragraph doesn't set the area of proposed research. The general context seems to be missing.	No context.
Background	Your text has a concise literature review (LR) that justifies the research problem. The in-text citations are in place.	Your text has an incomplete LR with sources that are obsolete or irrelevant.	There are no in-text citations.	Your text lacks LR.
Challenge	The text provides a research question, a hypothesis, a goal and objectives. They are clearly stated.	The text does have an implicit research question, not clearly stated. There is no logical transition from "They say" to "I say".	Some of the research components are missing.	No goal and objectives.
Organization	Your introduction has all the required constituent components: title, key words, the link to the funder, References list. All the sections are coherent and cohesive.	Your introduction has the majority of the required components, with some of them missing. The introduction lacks coherence as some of sections seem to have more weight than the others.	Your introduction doesn't have the majority of key components. The submitted work lacks coherence and cohesion.	The organization is poor.
Language and style	Proofreading and careful editing is done to improve correctness. Sentences vary in length and structure. The introduction demonstrates the rhetorical and stylistic awareness of the project narrative vs the scientific component.	Some proofreading is done. Some sentences vary in length and structure. The introduction is stylistically homogeneous and doesn't take the audience into account.	Almost no proofreading attempts. Sentences lack variety in length and structure. Language choices demonstrate the absence of the rhetorical awareness.	The introduction needs thorough proofreading. Mostly simple, choppy sentences.
Conventions	Punctuation and capitalization are correct. The References section follows consistently the given style.	There are some punctuation and capitalization issues; the referencing style is inconsistent.	There are several punctuation and capitalization mistakes; the proposal doesn't meet any referencing standards.	There are plenty of punctuation and capitalization mistakes. The proposal demonstrates the lack of referencing style awareness and needs thorough editing.

said by the famous physicist Richard Feynman, links artificial agents to the fields of science – artificial intelligence and neurophysiology (4):

(4) *A defining aspect of intelligent behavior is the ability to actively adapt to changes in the adverse environment for survival and reproduction. Humans and other higher animals, as a result of natural selection, are exceptionally fit for this task. However, we still have a very limited understanding of the organization principles of these natural agents that lead to such a marvelous adaptability and autonomy. So no wonder, there are no artificial agents comparable in effectiveness to their natural counterparts until now. As Richard Feynman has said: "What I cannot create, I do not understand." In this case, the statement, likely, holds backwards too, since it took billions of years for blind natural selection to succeed in creating our brains. That's why artificial intelligence and neurophysiology should go hand in hand in order to make robust artificial agents—on the one side, and build a strong understanding of our minds—on the other.*

The hook can also be a definition of the main term. That brings us to the second strategy that is related to the disciplinary conventions. In biomedical proposals, the disease (leukemia) is contextualized and the key words are introduced: *leukemia-leukemic cells – stromal cells – bone marrow cells – bone marrow stromal and leukemic cells* (5):

(5) *Leukemia is a large group of blood diseases, including the most aggressive and common types of blood cancer, which are difficult to cure. Despite the development of modern therapeutic approaches, a huge number of patients faces a situation where the leukemic cells become resistant to classical drugs. As a result, 15–70% of patients with various types of leukemia have a relapse of the disease after the first course of chemotherapy. Leukemia starts in the bone marrow due to mutations in the genome of blood-forming cells. Thus, stromal cells, the main type of bone marrow cells, forms the environment and have a significant impact on the course of leukemia and the effec-*

tiveness of treatment. Therefore, an urgent task is to identify clear interactions among the bone marrow stromal and leukemic cells, which lead to leukemia drug resistance. This will improve therapies to prevent relapse before it becomes a serious danger to the patient.

Disciplinary conventions are an effective style guide in case of theoretical mathematics – “mirror symmetry” provides the context and introduces the key word, though the link between the context and “problems” is vague (6):

(6) *Mirror symmetry is an advanced modern mathematical theory that came from the physical theories of particles, namely from the topological string theory. There are still many open problems in this area that require deep mathematical analysis. One of the problems is the calculation of the so-called out to be rather complicated even in the case of relatively simple and seemingly understandable classes of spaces, such as Calabi-Yau toric hypersurfaces. On the one hand, there is a theory that allows us to reduce the calculation of some Hodge numbers in this case to combinatorics, on the other hand, the structure of these invariants remains mysterious and extremely nontrivial.*

The word “problem” is among the most frequently used ones in a proposal argument not without reason. The proposal argument consists of three constituent parts: description of the problem – proposed solution – justification. The description of the problem that should be set in the context of modern science often starts with the word “problem” (7):

(7) *The problem of developing a unified theory, encompassing both the Standard Model and a quantized theory of gravity, has seen little definitive progress since it was postulated more than a hundred years ago. That is not to say that no results have been achieved, as two parallel descriptions of such a theory were developed in the last 50 years. The string theory, proposing an elegant solution of substituting point particles for lengthy objects has been developed in multiple variations. All of them feature a spectrum of massive excitations, associated with particles. In the meantime, the higher spin the-*

ory, where the authors' scientific background lies, gave rise to a widely applicable mechanism of unfolded equations and allowed for effective perturbative analysis. Spectrum of this theory is nevertheless strictly massless. Hope remains that the two theories can be connected, with string theory being expressed as a spontaneously symmetry broken extension of the higher spin theory. Our work focuses on what this extension is, and the exact conditions, which the symmetry breaking should obey to, when it arrives at the correct masses.

Analyzing the most frequently used words, the results demonstrate the neglecting of the general academic vocabulary in the "challenge". Students either used the words *objective*, *aim*, *subtask* interchangeably or replaced *hypothesis* by *conjecture*. Our hypothesis is that many students do that subconsciously, acknowledging the lack of expertise. The excerpt (8) shows an attempt to make the Challenge part in a professional manner:

(8) *We are going to study GAM (geodesic acoustic mode) and, if seen, over counterparts of zonal flows and their interactions with turbulence using HIBP (heavy ion beam probe) and, whenever is possible, Langmuir probes. The HIBP setup for a Russian nuclear fusion research reactor T-15MD is specifically designed to study potential oscillations in most part of the plasma possible, considering high magnetic fields and powerful additional heating. All received data will be analyzed using Fourier, coherent and bispectral analysis, in order to provide the most complete information to our international crew. Then this data will be used to create a numerical model of plasmas, describing the interaction between zonal flows and broadband turbulence. We expect these model predictions to align with experimental results. The latter will be based on the already existing plasma codes, such as ASTRA.*

To achieve this ambitious goal, we need to go through several smaller steps. First of all, we should describe the frequency and radial structures of all observed zonal flows counterparts. Secondly, an important part of it is to show the

correlation between the zonal flow parameters, such as frequency or amplitude, as well as turbulence intensity. Research focused on aligning all the above-mentioned parameters to non-machine-specific parameters, such as safety, energy lifetime and others, will also be useful for further modeling.

The credibility and evidence that provide justification of the solution is one more difficulty for Russian students. The "background" that has to build credibility was often written in the narrative style. While providing a story of this or that phenomenon or theory, students used mainly the author-prominent citations (9):

(9) *A very interesting question arises about the origin of Moore-Rott-Sears point in viscous flows, the answer to which can be found in the article by Timoshin (1996). Timoshin considered the boundary layer on the surface moving downstream and under the effect of a given unfavourable pressure gradient of controlled intensity. For the analysis, Timoshin used the ideas of the marginal separation theory suggested by Ruban (1982) and Stewartson et al. (1982)*

At the same time students tend to retell the source they particularly liked (10):

(10) *A configuration is needed so that advantages of Reconfigurable intelligent surface (RIS) aided networks are realized. A work [3] contains a study of joint optimization transmit precoding and RIS elements phase shift. The goal is to find such a phase shift where a channel capacity, which directly relates to data rates, is maximum. Authors found that, when optimally configured, RIS substantially increases the channel capacity. Moreover, as results suggest, a complex configuration process is indeed essential since no configuration at all (random phase) almost cancels out the gain in the channel capacity. An important part of such an algorithm is input data, which is information about channels between RIS, base station and user device.*

Constructing the authorial identity is one more interesting issue that can be seen in the Background. In the excerpt (11), there is a ref-

erence to the article, which the author of the proposal has co-authored. At the same time an expression “our team” is used in order to refer to the research team that is involved in the current project they request funding:

(11) *We have found [8] that the process happens in a fundamentally different way – metal ions rigidly bound water as a ligand, blocking, as we think, the synthesis of Zundel cations (H_5O^+), but they also prevented the participation of bound water in the formation of mobile hydronium cations (H_3O^+) decreasing number of charge carriers in the system. However, our team has found that an addition of a strong chaotropic agent such as ethanol alcohol leads to an increase in conductivity for several orders under conditions of constant humidity.*

The academic identity which is unique and not collaborative is constructed with the help of the first-person narrative. The author is highlighting his personal contribution in excerpts (12) and (13):

(12) *The method I develop is based on the insertion of the oxygen-18 isotope label which includes two approaches: the first one is based on the mechanism of enzymatic oxidation of compounds with P450 cytochromes, which are the main metabolic enzymes [7].*

(13) *To date, I have conducted a number of experiments that have proven the effectiveness of the approach provided. Metabolism study of testosterone in $H_2^{18}O$ showed that each obtained metabolite contains one isotope label, which corresponds to the number of carbonyl groups. On the other hand, metabolism study of the local anesthetic bupivacaine using the second approach revealed more than 35 metabolites, with 20 new ones, which have not been previously described in the literature yet.*

The introduction helps students see a part as a whole: *context – background – challenge* moves can reveal both the potential and challenge of a grant proposal for Russian students. First, the set of documents under the umbrella term “Introduction” gives an opportunity to experience intertextuality and interdiscursivity in its cognitive and stylistic complexity.

Second, the task aligns the Critical Genre Analysis with the socio-rhetorical approaches, thus making the Genre Field Analysis at work. The Systemic Functional Linguistics approach helped us better organize the explicit teaching of the genre, deal with its sociocultural, rhetorical, and textual features, and produce the texts in accordance with them. At the same time, our researcher’s task was to collect the introductory sections and, in light of the theory, focus on the genre-related errors. These errors are the inconsistency with the genre requirements and disciplinary conventions, difficulties in writing a literature review and formulating a research question.

Finally, the constructing of a first-person viewpoint could serve as an evidence of the reluctance to model the learning context of a collaborative grant proposal.

Discussion

Teaching academic writing is often considered to be dealing with primarily language issues. However, focusing on just linguistic issues neglects the fact that “developing an argument is the overarching requirement” [41] of academic writing. Our research has demonstrated that the sociocultural and rhetorical landscape of the genre of a grant proposal is also about the evaluation criteria which comprise rather diverse factors: from research skills and intellectual merit to style and textual features [24] and ability to work in a team [42].

The qualitative analysis of introductory sections of Russian grant proposals gives evidence that the most serious errors are from the lack of disciplinary expertise and research skills. First, students used the informational “all about writing” [43], an extended context paragraph. The challenge paragraph with a clearly formulated research question was not as clear, which signals the reluctance of students to use the problem-solution text. Second, the rewriting of bits and pieces of a research article or a research article abstract, we argue, could be the result of the students’ acquaintance with the a posteriori writing, based on the obtained results, and the lack

of understanding of the promissory texts. On the whole such rewrites suggest a subconscious desire of students to hide their lack of interest in the research. Sadly, Russian PhD students like their American peers feel they “don’t have anything original to say” [43, p. 226]; such a “vicious cycle of cynicism” is perhaps the major reason of their misperception of a grant proposal.

Neglecting of the genre conventions stem from the lack of generalized writing skills. For example, poorly written literature review (background paragraph) or the use of the first-person viewpoint is the result of poor system (or no system) of academic writing education at the university level. In the Anglo-American universities, the four-stage schema of students’ development as writers has been suggested [44] and partially realized. It is aimed at the step-by-step academic writing acquisition, from nonacademic writing, generalized academic writing (first-year composition courses), novice approximations of particular disciplinary ways of making knowledge (early courses in the major) and, finally, expert, insider prose (advanced courses in the major).

Conclusion

Applying for a grant is considered to be a core professional research process [45]. In the modern research context of Russia, grants are getting to be an essential factor of the “effective science” in a research university. Being a real-life practice, applying for a grant and grantsmanship as well as the genre of a grant proposal is attracting more and more attention of PhD students and early-career scientists.

We share our own perspective how the course “Grant Writing” can contribute to the multitask objective: while putting a grant proposal in the Anglo-American rhetorical situation, build a learning context in which compos-

ing a grant proposal is more than just a writing task. In contrast to the majority of works that focus either on the sociocultural context of grantsmanship in a certain country or a certain funder, or purely language issues, we advocate a mixed-methods approach while considering the theoretical underpinnings (Critical Genre Analysis and Genre Field Analysis) as well as practical implications (Case Studies). As “professional discourse operates simultaneously at four rather distinct levels, i.e., text, genre, professional practice, and professional culture” [31, p. 9], we have found such a holistic approach to be the best one. Synthesizing the genre-based and process-based teaching, the SFL approach was proven to be the most helpful one in our classroom practice. The curriculum cycle managed to better organize the explicit teaching of the genre, see its sociocultural, rhetorical, and textual features, and produce the texts in accordance with them. At the same time, our researcher’s task was to collect the introductory sections and focus on the genre-related errors.

The introduction has become a test for student preparation for research and disciplinary expertise. In line with R. Steiner, we claim that “most proposal failures can be directly linked to the absence of fundable problems, good ideas or achievable solutions” [33, p. 96]. The most common errors – substitution of one genre by another genre, the absence of the scientific argumentation realized in the poor research question, an insufficient literature review – could testify in favor of the lack of research background and systematic academic writing practice.

We hope that the course “Grant Writing” provides more possibilities than challenges for Russian students and teachers in their search for effective professional communication and the best method how to reach it.

References

1. Provalinsky, D.I. (2017). Grants – Ways of Development: National and International Experience. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Kostroma State University*. Vol. 23, no. 2, pp. 191-194. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29303717_22789132.pdf (accessed: 02.03.2023) (In Russ., abstract in Eng.).

2. Dezhina, I.G. (2005). [Grant Funding of Russian Science: New Trends]. In: Allakhverdian, A.G., Semenova, N.N., Yurevich, A.V. (Eds.). *Naukovedenie i novye tendentsii v razvitiі rossiyskoy nauki* [Science Studies and Trends of Russian Science Development]. Moscow: Logos, pp. 139-158. Available at: <http://www.saveras.ru/wp-content/uploads/2014/03/mion-ino-center12.pdf> (accessed: 02.03.2023) (In Russ.).
3. Belivsky, O.V. (2019). *Pravovoi rezhim granta kak instrumenta gosudarstvennogo finansirovaniia fundamentalnykh nauchnykh issledovaniy v Rossiyskoy Federatsii: Avtoref. Diss... kand. yuridicheskikh nauk* [The Legal Regime of the Grant as an Instrument of State Financing of Basic Scientific Research: Cand. Sci. Thesis (Legal Sciences)]. Moscow, 159 p. Available at: <http://ig-pran.ru/about/about/Диссертация%20О.В.%20Белявского.pdf?ysclid=liat1jtawp142420819> (accessed: 02.03.2023) (In Russ.).
4. Gould, E. (2003). *The University in a Corporate Culture*. New Haven: Yale University Press. 243 p.
5. The Third Generation University in the Strategy of Modern Education Development (Round Table Discussion). (2018). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 59-73. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34933085_64640176.pdf (accessed: 02.03.2023) (In Russ. and Eng.).
6. Bubnova, E.Y. (2022). Challenges and Development Pathways for the Expert Examination of Grants. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravleniye = Proceedings of Voronezh State University. Series: Economics and Management*. No. 2, pp. 112-122, doi: 10.17308/econ.2022.2/8324 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Lazar, M.G., Streltsova, E.A. (2015). Grant Funding System of Russian Science: The Results of a Public Opinion Poll. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. Vol. 6, no. 3, pp. 38-49. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24253844_18607461.pdf (accessed: 02.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Windsor, L.C., Kronsted C. (2022). Grant Writing and the Hidden Curriculum: Mentoring and Collaboration across Disciplines. *PS: Political Science and Politics*. Vol. 55, no. 2, pp. 313-323, doi: 10.1017/S1049096521001827
9. Shuman, K.M. (2019). Grant Proposal Preparation Readiness: A Glimpse at the Education Level of Higher Education Faculty. *Journal of Research Administration*. Vol. 50, no. 1, pp. 89-107. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213259.pdf> (accessed: 02.03.2023).
10. Porter, R. (2007). Why Academics Have a Hard Time Writing Good Grant Proposals. *Journal of Research Administration*. Vol. 38, no. 2, pp. 37-43. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265012424_Why_Academics_Have_a_Hard_Time_Writing_Good_Grant_Proposals#fullTextFileContent (accessed: 02.03.2023).
11. McAlpine, L. (2020). Success? Learning to Navigate the Grant Funding Genre System. *Journal of Research Administration*. Vol. 51, no. 1, pp. 10-31. Available at: <https://www.srainternational.org/blogs/srai-jra1/2020/05/05/success-learning-to-navigate-the-grant-funding-gen> (accessed: 02.03.2023).
12. Reif-Lehrer, L. (2005). *Grant Application Writer's Handbook*. Mass: Jones and Bartlett. 362 p.
13. Browning, B.A. (2014). *Grant Writing for Dummies*. A Wiley Brand, 5th ed. 336 p.
14. Hall, M.S., Howlett, S. (2003). *Getting Funded: The Complete Guide to Writing Grant Proposals*. Portland: Continuing Education Press. 180 p.
15. Coley, S.M., Scheinberg, C.A. (2008). *Proposal Writing: Effective Grantsmanship for Funding*. Los Angeles: Sage Publications. XVI, 121 p.
16. Kester, Ch.L., Cassidy, K.L. (2015). *Writing to Win Federal Grants: A Must-have for Your Fundraising Toolbox*. Nashville: Charity Channel Press. 244 p.
17. Li, P., Marrongelle, K. (2013). *NSF: A Practical Guide*. Hoboken: Wiley-Blackwell. 128 p.

18. Yang, O.O. (2005). *Guide to Effective Grant Writing: How to Write a Successful NIH Grant*. New York: Kluwer Academic. XV, 93 p.
19. Bornmann, L., Marx, W. (2012). The Anna Karenina Principle: A Way of Thinking about Success of Science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. Vol. 63, no. 10, pp. 2037-2051, doi: 10.1002/asi.22661
20. Tohalino, J.A.V., Amancio, D.R. (2021). On Predicting Research Grants Productivity. *Journal of Informetrics*. Vol. 16, 101260. Available at: <https://arxiv.org/pdf/2106.10700.pdf> (accessed: 02.03.2023).
21. Oster, S., Cordo, P. (2015). *Successful Grant Proposals in Science, Technology, and Medicine: A Guide to Writing the Narrative*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. XII, 378 p.
22. Laplante, P.A. (2019). *Technical Writing: A Practical Guide for Engineers, Scientists, and Nontechnical Professionals*. 2nd ed. Boca Raton: Taylor and Francis Group. 300 p.
23. Chasan-Taber, L. (2014). *Writing Dissertations and Grant Proposals: Epidemiology, Preventive Medicine, and Biostatistics*. New York: Chapman and Taber/CRC. 448 p.
24. Markowitz, D.M. (2019). What Words Are Worth: National Science Foundations Grant Abstracts Indicate Award Funding. *Journal of Language and Social Psychology*. Vol. 38, no. 3, pp. 1-19, doi: 10.1177/0261927X18824859
25. Boyack, K., Smith, C., Klawans, R. (2018). Toward Predicting Research Proposal Success. *Scientometrics*. Vol. 114, pp. 449-461, doi: 10.1007/s11192-017-2609-2
26. Rothery, J., Stenglin, M. (1995). *Exploring Literacy in School English. (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
27. Bazerman, C. (1997). The Life of Genre, the Life in the Classroom. In: Bishop, W., Ostrom, H. (Eds.). *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth: Boynton/Cook-Heinemann, pp. 19-26. Available at: https://www.researchgate.net/publication/315112527_The_Life_of_Genre_the_Life_in_the_Classroom (accessed: 18.04.2023).
28. Christensen, D.M. (2011). Understanding the National Science Foundation CAREER Award Proposal Genre: A Rhetorical, Ethnographic, and System Perspective. *All Graduate Theses and Dissertations*. 923. Utah State University. Available at: <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1919&context=etd> (accessed: 02.03.2023).
29. Christensen, D. M., Cootey, J.L., Moeller, R.M.(2007). Playing in Genre Fields: A Play Theory Perspective on Genre. In: *Proceedings of the 25th Annual ACM International Conference on Design of Communication*. SIGDOC 2007, El Paso, Texas, USA, October 22-24, 2007, pp. 1-8, doi: 10.1145/1297144.1297146
30. Auken, S. (2021). Genres inside Genres: A Short Theory of Embedded Genre. *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing/Redactologie*. Vol. 31, pp. 163-178. Available at: <https://journals.sfu.ca/dwr/index.php/dwr/article/view/883/795> (accessed: 02.03.2023).
31. Bhatia, V.K. (2015). Critical Genre Analysis: Theoretical preliminaries. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*. No. 54, pp. 9-20, doi: 10.7146/HJLCB.V27I54.22944
32. Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd ed. Sage Publications, 260 p.
33. Steiner, R. (1988). *Total Proposal Building*. Albany, NY: Trestletree Publication. 228 p.
34. Smith, N.B., Works, E.G. (2006). *The Complete Book of Grant Writing: Learn to Write Grants Like a Professional*. Naperville: Sourcebooks. VIII, 258 p.
35. Molinari, J. (2022). *What Makes Writing Academic: Rethinking Theory for Practice*. London: Bloomsbury Academic. 210 p.
36. Kennedy, J.V. (2012). The Sources and Uses of U.S. Science Funding. *New Atlantis*. Vol. 36, pp. 3-22. Available at: <https://www.thenewatlantis.com/publications/the-sources-and-uses-of-us-science-funding> (accessed: 02.03.2023).

37. Avin, Sh. (2019). Mavericks and Lotteries. *Studies in History and Philosophy of Science*. Part A. Vol. 76, August, pp. 13-23, doi: 10.1016/j.shpsa.2018.11.006
38. Holste, D., Scherngell, T., Roche, I. et al. (2012). Capturing Frontier Research in Grant Proposals and Initial Analysis of the Comparison between Model vs. Peer Review. *STI*, pp. 389-402. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265633768_Capturing_Frontier_Research_in_Grant_Proposals_and_Initial_Analysis_of_the_Comparison_between_Model_vs_Peer_Review_1 (accessed: 02.03.2023).
39. Tseng, M-Y. (2011). The Genre of Research Grant Proposals: Toward a Cognitive-pragmatic analysis. *Journal of Pragmatics*. Vol. 43, no. 8, pp. 2254-2268, doi: 10.1016/j.pragma.2011.02.015
40. Schimel J. (2012). *Writing Science: How to Write Papers that Get Cited and Proposals that Get Funded*. New York: Oxford University Press. 221 p.
41. Wingate, U. (2014). Approaching in Acculturating Novice Writers into Academic Literacy. In: Lyda, A., Warchal, K. (Eds.) *Occupying Niches: Interculturality, Cross-culturality and Acculturality in Academic Research*. Heidelberg, New York: Springer, pp. 103-118.
42. Yousoubova, L., McAlpine, L. (2021). Why Is the Proposal Alone not Sufficient for Grant Success? Building Research Fundability through Collaborative Research Networking. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 59, no. 1, pp. 93-103, doi: 10.1080/14703297.2021.1997784
43. Bean, J.C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. 2nd ed., Jossey-Bass. 360 p.
44. MacDonald, S.P. (1994). *Professional and Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*. Carbondale: Southern Illinois University. 239 p.
45. Yan, Zh. (2021). *Publishing Journal Articles: A Scientific Guide for New Authors Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press. 200 p.

The paper was submitted 06.03.2023

Accepted for publication 04.05.2023



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

Трудности проектирования смешанного обучения в высшем образовании: опыт «Школ педагогического дизайна»

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-93-115

Другова Елена Анатольевна – канд. филос. наук, науч. сотрудник Центра социологии высшего образования, ORCID: 0000-0002-4373-4341, Researcher ID: D-4964-2018, e.a.drugova@gmail.com

Журавлёва Ирина Игоревна – младший науч. сотрудник Центра социологии высшего образования, ORCID: 0000-0002-0364-4819, Researcher ID: ABD-4378-2020, izhuravleva235@gmail.com

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

Аюшеева Марина Глебовна – канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, начальник отдела методического обеспечения образовательной деятельности учебно-методического управления, ORCID: 0000-0003-4916-0913, Researcher ID: ABD-4377-2020, marinvasil@yandex.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Россия
Адрес: 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

***Аннотация.** Понятие «смешанное обучение» плотно вошло в дискуссии о высшем образовании в России, однако встречаются разные его толкования, не до конца ясен его статус в российской нормативно-правовой среде, и несмотря на повсеместное указание на эффективность этого формата обучения, системные меры по внедрению смешанного обучения университетами пока не реализуются. Одним из факторов успешности такого внедрения выступает качественный педагогический дизайн смешанного обучения. Трудности в проектировании могут стать причиной отказа от смешанного обучения или применения не самых эффективных практик. В данной работе исследуется, с какими трудностями столкнулись представители российских университетов, вовлечённые в проектирование и преподавание учебных курсов в смешанном формате в период пандемии COVID-19. Исследование проводилось методом онлайн-опроса в 2020–2021 гг. Респондентами выступили участники программ повышения квалификации «Школа педагогического дизайна для смешанного обучения». Результаты исследования показали, что профессиональные дефициты респондентов в проектировании смешанного обучения были связаны с освоением новых способов проектирования и методик преподавания, повышением качества обучения и студентоцентричности, возможностью более эффективно распределять время и использовать онлайн-инструменты. Самым сложным для*

проектирования оказался этап разработки, подразумевающий создание или обновление цифровых ресурсов. Большинство респондентов использовали LMS, но не были удовлетворены качеством его применения; также большинство испытывало проблему удержания студенческой вовлечённости при смешанном обучении. Респонденты хотели бы улучшить свои практики формирующего и суммирующего оценивания и усилить практики оценки качества обучения. Ориентация на преодоление выявленных трудностей может способствовать созданию более эффективных практико-ориентированных курсов повышения квалификации для преподавателей, педагогических дизайнеров, методистов в российском высшем образовании по освоению проектирования смешанного обучения, приводя к повышению его качества.

Ключевые слова: педагогический дизайн, смешанное обучение, вовлечённость, цифровые инструменты, проектирование оценивания, оценка качества курса

Для цитирования: Другова Е.А., Журавлёва И.И., Аюшеева М.Г. Трудности проектирования смешанного обучения в высшем образовании: опыт «Школ педагогического дизайна» // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 93–115. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-93-115

Challenges in Designing Blended Learning: the Experience of the “Schools of Instructional Design”

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-93-115

Elena A. Drugova – Cand. Sci. (Philosophy), Research Fellow, Centre for Sociology of Higher Education, ORCID: 0000-0002-4373-4341, Researcher ID: D-4964-2018, edrugova@hse.ru

Irina I. Zhuravleva – Junior Researcher, Centre for Sociology of Higher Education, ORCID: 0000-0002-0364-4819, Researcher ID: ABD-4378-2020, izhuravleva235@gmail.com
National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia
Address: 20 Myasnikskaya str., 101000, Moscow, Russia

Marina G. Aiusheeva – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Foreign Languages Department, ORCID: 0000-0003-4916-0913, Researcher ID: ABD-4377-2020, marinvasil@yandex.ru
Buryat State University, Ulan-Ude, Russia
Address: 24a Smolina str., 670000, Ulan-Ude, Russia

Abstract. The concept of “blended learning” has been widely discussed in Russian higher education. However, there are different interpretations of the concept and its status is not completely clear in the Russian regulatory environment. Although the effectiveness of this mode of education has been repeatedly recognised, systematic measures for the introduction of blended learning by universities are not being implemented. One of the factors for the success of such an implementation is the high-quality instructional design for blended learning. Difficulties in instructional design use can lead to the abandonment of blended learning or the adoption of less efficient practices. This paper explores the challenges faced by representatives of Russian universities involved in designing and teaching courses in a blended mode during the COVID-19 pandemic. The method used in the study is an online survey which was conducted in 2020–2021. The respondents were participants in the professional development program “School of Instructional Design for Blended

Learning”. The results of the study showed that the respondents’ professional deficits in the design of blended courses were associated with the development of new ways of designing and teaching, growth of the course quality and student-centeredness, and more efficient allocation of time resources and use of online tools. The development stage, which involves the creation or updating of digital learning resources, turned out to be the most challenging for designing. Most respondents used LMS but were not satisfied with the quality of its application; also, the majority faced the problem of retaining student engagement in blended learning. The respondents would like to improve their formative and summative assessment practices and strengthen the course quality assessment practices. Commitment to overcome the identified difficulties can contribute to the creation of more effective practice-oriented professional development programs on teaching the blended learning design for educators, instructional designers and academic advisors in Russian higher education, leading to an increase in its quality.

Keywords: instructional design, blended learning, engagement, digital tools, assessment design, course evaluation

Cite as: Drugova, E.A., Zhuravleva, I.I., Aiusheeva, M.G. (2023). Challenges in Designing Blended Learning: the Experience of the “Schools of Instructional Design”. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 93-115, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-93-115 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Период 2020–2021 гг., совпавший с пандемией COVID-19, стал своеобразным стресс-тестом для российского высшего образования по срочному внедрению полноценного электронного обучения с вынужденным массовым переходом преподавателей на дистанционный формат обучения¹. Ведущие российские вузы, уже развивавшие онлайн-обучение ранее, адаптировались к новым обстоятельствам достаточно быстро; другим понадобилось больше времени и усилий для преодоления трудностей. Неравенство технических возможностей вузов усугублялось индивидуальными техническими и бытовыми сложностями преподавателей и студентов, а также разным уровнем цифровых компетенций как среди профессорско-преподавательского состава, так и обучающихся

ся [1]. Преподаватели были вынуждены срочно осваивать новые цифровые технологии, перепроектировать свои курсы в смешанный и онлайн форматы, создавать курсы в системах управления обучением (LMS – learning management system) [2]. При этом проектирования качественного цифрового обучения могло не происходить, цифровые инструменты могли выбираться по критерию доступности, а не эффективности [3]. В связи с этим среди преподавателей российских вузов проявился рост заинтересованности в освоении навыков педагогического дизайна, в частности проектирования смешанного обучения; появились новые программы обучения для университетских сотрудников. Так, в Национальном исследовательском Томском государственном университете в сотрудничестве с педагогическим дизайнером Университета Монаша (Австралия) была разработана программа повышения квалификации «Школа педагогического дизайна в смешанном обучении». Обучение в школах в 2020–2022 гг. прошли более тысячи человек из разных университетов РФ. В ходе проведения школ были зафик-

¹ Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после неё: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf (дата обращения: 09.03.2023).

сированы представления российских преподавателей о проектировании смешанного обучения, выявлены его основные сложности, определены зоны необходимого роста компетенций в этой области. Материалы опроса участников данных школ послужили основой для написания статьи. Результаты исследования призваны охарактеризовать трудности проектирования смешанного обучения в российском высшем образовании, проявленные при вынужденном переходе к такому обучению в период пандемии COVID-19, что может способствовать созданию более практико- и проблемно-ориентированных курсов по развитию профессионального мастерства для преподавателей, педагогических дизайнеров, методистов российских вузов.

Обзор литературы

Педагогический дизайн представляет собой «систематический и рефлексивный процесс применения принципов обучения и преподавания для создания учебного плана (дисциплины), учебных материалов, учебных активностей, информационных ресурсов, планов оценивания» [4]. Наряду с термином «педагогический дизайн» употребляются термины «педагогическое проектирование», «дизайн обучения» и другие [5]. Некоторые исследователи полагают, что «педагогический дизайн» – более широкое понятие, чем «педагогическое проектирование», так как помимо непосредственного планирования этапов, задач и методологии их решения, что традиционно включается в процесс проектирования, педагогический дизайн должен охватывать среду как обязательный компонент, влияющий на продуктивность процесса [6]. Тем не менее, часто исследователи употребляют эти понятия как равнозначные. В данной работе понятие «педагогическое проектирование» используется синонимично понятию «педагогический дизайн» для удобства восприятия текста и ввиду незначительности упомянутых различий

в контексте данной работы. При этом под термином «смешанное обучение» подразумевается проектирование как одного, так и нескольких курсов (программы) в формате смешанного обучения, а «педагогический дизайн смешанного обучения» в эмпирической части работы указывает на проектирование конкретного курса.

Отметим, что если в высшем образовании многих зарубежных стран (например, в США, Австралии, Канаде) педагогический дизайн как направление является установившейся практикой (в штатах университетов присутствуют подразделения, отвечающие за педагогический дизайн новых и редизайн старых курсов, преподавателям помогают специалисты – педагогические дизайнеры), то в российской действительности пока происходит скорее знакомство с этим направлением, освоение его базовых понятий, направлений, содержания ключевых моделей [5]. Именно эти подразделения в зарубежных университетах во многом взяли на себя «основной удар» при срочном перестроении курсов в дистанционный или смешанный форматы обучения в период пандемии COVID-19 и обучении преподавателей цифровым компетенциям [7]. В российских вузах также в этот период стали появляться команды методической поддержки преподавания в цифровой среде, однако большая доля задач досталась непосредственно преподавателям. Опросы показали, что преподаватели при переводе курсов в дистанционный или смешанный формат обучения чувствовали себя перегруженными, не всегда знали, как справиться с вызовами, испытывали дефицит компетенций [8].

Смешанное обучение обычно понимается как «продуманная интеграция опыта очного аудиторного обучения с опытом онлайн-обучения» [9, с. 96]. Схожим образом Ч. Грэм [10] описывает смешанное обучение как сочетание очного и компьютерного видов обучения, а И. Аллен и Дж. Симан [11] уточняют, что существенная доля содержа-

ния смешанного обучения предоставляется в онлайн-формате, количество же встреч в очном формате обычно сокращается. Эти признаки смешанного обучения являются наиболее общепринятыми в зарубежной научной литературе.

Смешанное обучение входит в десятку главных мировых трендов в сфере современного образования [12] и представляется одной из наиболее распространённых моделей обучения в будущем [13]. В российском высшем образовании в «постковидный» период смешанное обучение также стало обсуждаться как перспективное направление [14], появились методические рекомендации по его проектированию [15]. Однако термин «смешанное обучение» на данный момент не закреплён в нормативных актах федерального уровня: российское образовательное законодательство оперирует понятиями «электронное образование»² и «дистанционные образовательные технологии»³. Краткое определение смешанного обучения даётся лишь в ГОСТе, где оно звучит как «сочетание сетевого обучения с очным или автономным обучением»⁴. Такое определение не добавляет ясности и приводит к сложности раз-

личения понятий смешанного и дистанционного обучения [14]. Нечёткий правовой статус смешанного обучения на институциональном уровне добавляет трудностей преподавателям при его проектировании и внедрении [16].

В условиях смешанного обучения особое значение придаётся системе *LMS*, представляющей собой «систему, управляющую всеми аспектами учебного процесса» [17, с. 28]. Государственные университеты в большинстве развитых стран включают использование *LMS* при проектировании смешанного обучения [18]. Оно призвано упростить управление процессом обучения, однако не всегда преподаватели готовы принять новую технологию. Отчасти на это влияет имеющийся у них технологический опыт [19–21], хотя, например, Д. Болл и Й. Леви [22] не выявили значительного влияния опыта работы с технологиями на намерение преподавателей их использовать. В рамках данного исследования обращается внимание на опыт использования *LMS* преподавателями, на удовлетворённость от пользования цифровыми инструментами обучения в целом.

Качество проектирования смешанного обучения определяется и через уровень вовлечённости обучающихся. На него может влиять поддержка преподавателя, техническая поддержка [23], опыт обучающихся по применению цифровых технологий [24]. Проблема вовлечённости, принимая во внимание её значимость для смешанного обучения, также учитывается в данном исследовании.

При переводе курса в смешанный формат преподавателям необходимо трансформировать учебную деятельность. При этом разные типы учебных активностей с большей или меньшей лёгкостью проектируются и/или переводятся в такой формат обучения. В рамках подхода *activity-based learning* (деятельностный подход в обучении) разработан ряд типологий учебных активностей, например, типология активностей педагоги-

² Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.03.2023).

³ Приказ Минобрнауки РФ от 18.12.2002 № 4452 «Об утверждении методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=12166#10> (дата обращения: 09.03.2023).

⁴ ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. URL: <https://www.internet-law.ru/gosts/gost/30/> (дата обращения: 09.03.2023).

ческого дизайна Открытого университета⁵, модель ABC [25]; обычно они содержат следующие учебные активности:

- познавательные, ассимилятивные (*assimilative*) – усвоение студентами новых знаний, например, чтение, наблюдение, аудирование;
- интерактивные (*interactive*) – обучение в смоделированных ситуациях, пробные действия, например, встроенные тесты, симуляции, ролевые игры;
- социальные, коллаборативные (*social*) – создание нового знания и вовлечение других в производство смыслов, например, участие в дискуссиях, дебатах, совместная работа по усвоению материала;
- эмпирические (*experiential*): практическое применение новых навыков или знаний, например, участие в симуляциях, экспериментальное исследование, лабораторные работы;
- метакогнитивные (*metacognitive*) – осмысление своего процесса обучения для улучшения учебного опыта, например, задания на рефлекссию, постановку целей, соотнесение изученных моделей и концептов с собственным опытом;
- продуктивные (*productive*) – создание материальных артефактов, например, архитектурных моделей, объектов искусства, компьютерных программ, прототипов.

В исследовании выясняется, какие виды учебных активностей вызывают наибольшие трудности проектирования в смешанной среде. Поскольку ряд других исследований показал, что особые трудности вызывает перевод в онлайн прикладных специальностей, таких как инженерное дело, медицина, искусство [26], естественные науки, сельское хозяйство, физкультура и спорт [27], то можно предположить, что затруднения проектирования вызывает, пре-

жде всего, продуктивная и экспериментальная деятельность.

При переводе в смешанный формат также значима трансформация оценивания. В широком понимании оценивание – это «процесс формирования суждения о качестве и степени успеваемости или производительности учащегося» [28, с. 49]. Актуальные исследования оценивания часто затрагивают вопросы его разделения на формирующее и суммирующее. Суммирующее оценивание подразумевает фиксацию достигнутого результата учащегося по окончании освоения учебной программы; формирующее оценивание реализуется в процессе обучения с целью коррекции или совершенствования обучения [29]. Суммирующее оценивание часто определяют как «оценивание обучения», а формирующее – «оценивание для обучения» [30].

Было установлено, что есть связь между дизайном оценочных мероприятий, сопутствующей им обратной связью и подходами студентов к обучению [31]. Например, оценивание с использованием стандартизированных тестов и недостаточной обратной связью может способствовать поверхностному подходу к обучению, тогда как оценочные мероприятия, подразумевающие совместную работу над групповыми проектами, могут побудить студентов к более глубокому обучению [32]. Исследования показывают, что обучению учащихся способствует связанность суммирующего и формирующего оценивания друг с другом, а также с общей средой обучения и преподавания [33]. Построение такой системы оценивания при переходе на смешанный формат обучения может потребовать пересмотра используемых оценочных мероприятий. При этом существует проблема недостаточной компетентности преподавателей как оценщиков [28]. В рамках текущего исследования проверяется, к каким видам формирующего и суммирующего оценивания респонденты обращались чаще всего и были ли они

⁵ OU LD activity types framework. URL: <https://www.open.ac.uk/blogs/learning-design/wp-content/uploads/2021/10/OU-LD-Activity-Types-Framework-October-2021-FINAL.pdf> (дата обращения: 09.03.2023).

удовлетворены применяемыми ими способами оценивания.

Наконец, для смешанного обучения, как и для любого другого вида обучения, важной является оценка его качества. Переведя свой курс в смешанный формат, преподавателю существенно понимать, стали в результате курс лучше или хуже, и иметь параметры и инструменты для такой оценки. Исследования, проводимые в отношении оценки качества обучения, обнаруживают, что на него оказывает влияние достаточно широкий ряд составляющих. Например, Р. Оливер выделяет следующие аспекты: объём и характер учебных материалов; правильный выбор учебного дизайна; уровень вовлечённости учащихся; степень развития сообщества в виртуальных условиях; объём и уровень гибкости обучения; расширенное обучение; возможность повторного использования ресурсов; доступность ресурсов; и уровень использования электронного обучения среди сотрудников [34]. При оценке качества курса может использоваться бенчмаркинг, предполагающий сравнение полученных результатов деятельности с результатами, которые были достигнуты другими, однако существует мнение, что бенчмаркинг сложен для применения в университетских условиях: «Для вузов характерно, что курсы и подход к их преподаванию нестандартны. Курсы, даже профессиональные (...), редко легко или напрямую сопоставимы. Всегда будет разнообразие» [35, с. 69].

В российских вузах оценка качества образования реализуется на внешнем и внутреннем уровнях. На внешнем уровне «оценку университета проводит государство (в рамках государственной аккредитации) или сторонняя организация (в рамках международной, профессионально-общественной или общественной аккредитации и пр.)» [36, с. 3]. Внутренняя оценка проводится самим университетом в рамках внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО). Реализация

ВСОКО часто регулируется локальным нормативным актом, основу которого составляют методические рекомендации Минобрнауки России⁶, обобщающий характер которых не позволяет использовать их в качестве универсального решения [36]. При этом с 2021 г. ВСОКО является показателем аккредитационного мониторинга и обязательным требованием законодательства⁷. Можно предположить, что это будет способствовать развитию практики применения внутренней оценки для улучшения качества курсов в университетах.

Качество курсов может оцениваться также через анализ обратной связи от студентов. Сбор данных может осуществляться как в рамках отдельного курса преподавателем, так и систематически на уровне всего университета. Такая практика студенческой оценки качества курсов и преподавания существует в отдельных российских вузах, но не распространена повсеместно [37]. Университеты также используют данные мониторинга выпускников для оценки качества обучения [38; 39].

В педагогическом дизайне оцениванию качества курса уделяется особое внимание. Модели педагогического дизайна могут по-разному его реализовывать, например,

⁶ Письмо Минобрнауки России от 15 февраля 2018 г. № 05-436 «Методические рекомендации по организации и проведению в образовательных организациях высшего образования внутренней независимой оценки качества образования по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры». URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-15.02.2018-N-05-436/> (дата обращения: 09.03.2023).

⁷ Приказ Минобрнауки России от 25 ноября 2021 г. № 1094 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111290001> (дата обращения: 09.03.2023).

использовать итоговое или поэтапное оценивание курса. Важно отметить, что такое оценивание особенно значимо при переходе на смешанное обучение во избежание потерь качества курса. В исследовании проверялось, реализовывалась ли на практике такая оценка, насколько в ней испытывалась необходимость.

Основанием для исследования трудностей проектирования смешанного обучения в высшем образовании выступила популярная модель педагогического дизайна *ADDIE*, описывающая шаги проектирования курсов (анализ, дизайн, разработка, применение, оценка) [5; 15]. С опорой на модель *ADDIE* были выделены существенные составляющие проектирования, которые нашли своё отражение в методологии исследования и вопросах разработанной анкеты: построение системы суммирующего и формирующего оценивания в смешанных курсах (этапы анализа и дизайна); трансформация учебных активностей при переводе в смешанный формат (этап дизайна); использование возможностей *LMS* при проектировании смешанного обучения (этапы разработки и применения); эффективное применение иных цифровых инструментов (этапы разработки и применения); удержание вовлечённости студентов при смешанном обучении (этапы дизайна и применения); ревизия перепроектированного в смешанный формат курса (этап оценки).

Методология, материалы и методы

Участники исследования

Данные для исследования собирались в период с августа 2020 г. по ноябрь 2021 г. Использовался метод «удобной выборки»: участниками исследования выступали сотрудники вузов – слушатели четырёх потоков программы повышения квалификации «Школа педагогического дизайна для смешанного обучения». Данная программа была организована и реализована Национальным исследовательским Томским государственным университетом в 2020–2021 гг.

Продолжительность обучения на программе составляла 4 недели. Слушателям во время обучения предлагалось ответить на вопросы анкеты, всего анкетирование прошли 133 человека (из них 84% женщин, 16% мужчин). Все слушатели были информированы о целях опроса и дали согласие на участие в нём. Участниками программы, составившими выборку исследования, являлись сотрудники российских вузов, имеющие опыт преподавания и заинтересованные в развитии своих компетенций в области проектирования смешанного обучения. Респонденты были как из ведущих федеральных и национальных исследовательских университетов, так и государственных университетов регионального значения; как из вузов технической направленности, так и гуманитарной, а также классических полидисциплинарных вузов. Респонденты проживали в разных регионах РФ: в европейской части РФ (Москва, Санкт-Петербург, Калининград, Астрахань, Краснодар, Псков, Ульяновск), в Сибири и на Дальнем Востоке (Томск, Новосибирск, Тюмень, Пермь, Иркутск, Владивосток). Должности респондентов в основном соответствовали профессорско-преподавательскому составу (ассистент, преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор), а также административно-управленческим позициям (методист, аналитик, заведующий кафедрой, декан, директор центра, проректор и др.). Все респонденты имели опыт преподавания, поэтому далее условно называются «преподаватели». Возраст и стаж респондентов специальным образом не учитывались. В целом можно утверждать, что группа респондентов была весьма гетерогенна и, хотя и не представляет в точности генеральную совокупность, однако является достаточно репрезентативной группой сотрудников российских вузов, вовлечённых в преподавание, что позволяет сделать вполне обоснованные выводы, которые могут быть проверены и дополнены в будущих исследованиях на более масштабной выборке.

Методический инструментарий

Данные для исследования были собраны методом онлайн-опроса с помощью онлайн-сервисов *Google Forms* и *Mentimeter*. При этом у респондентов была возможность не отвечать на некоторые вопросы (открытого характера). Для опроса использовалась анкета, разработанная авторами и состоящая из 18 вопросов (из них 12 закрытых, 6 открытых). В вопросы анкеты были заложены предположения о возможных областях трудностей проектирования смешанного обучения. Тематические блоки анкеты:

а) дефициты в профессиональной деятельности по проектированию учебных курсов (*Какую свою профессиональную проблему/задачу вы хотели бы решить через обучение педагогическому дизайну? Насколько вы знакомы с педагогическим дизайном? Какой этап педагогического дизайна для вас наиболее труден?*);

б) трудности в проектировании смешанного обучения (*Каковы ваши ожидания от применения модели смешанного обучения? Имеете ли вы опыт преподавания в LMS (Moodle, Google Class и другие)? Насколько вас беспокоит проблема удержания вовлечённости студентов в онлайн или смешанном режиме обучения? Удовлетворены ли вы тем набором цифровых инструментов, что используете в преподавании? Какой вид учебных активностей вам кажется самым сложным для проектирования и реализации в онлайн или смешанном режиме обучения?*);

в) трудности в проектировании оценивания (*Какой тип суммирующего оценивания вы используете чаще всего? Хотели бы вы улучшить вашу стратегию суммирующего оценивания? Какой тип формирующего оценивания вы используете чаще всего? Хотели бы вы разнообразить ваш арсенал формирующего оценивания?*);

г) трудности оценки качества курса (*Проводите ли вы ревизию своего курса в конце? Если да, то насколько формально? Насколь-*

ко нужной вы считаете такую ревизию в конце курса?);

д) блок информации о респонденте (*пол, должность, вуз*).

Подбор и группировка вопросов и возможных ответов осуществлялись для возможности составления целостной картины в области исследования с ориентацией на представления о педагогическом дизайне и смешанном обучении; формулировки исключали неоднозначную трактовку содержания респондентами. Используемая в анкете терминология была изучена респондентами в рамках программы повышения квалификации до проведения опроса.

Анализ данных

Полученные эмпирические данные осмысливались и обрабатывались с помощью качественных и количественных методов анализа: описательной статистики, тематического анализа.

Результаты исследования

Вопрос «Какую свою профессиональную проблему/задачу вы хотели бы решить через обучение педагогическому дизайну?» был открытым, ответы были проанализированы и классифицированы следующим образом (здесь и далее стиль и орфография ответов сохранены):

1. Запросы, связанные непосредственно с освоением новых способов проектирования курса («*грамотное проектирование учебного процесса*», «*трансформировать свой курс под разные аудитории и цели при смешанном формате обучения*», «*проработка методологии курса*», «*организационные вопросы асинхронного обучения*», «*научиться эффективно планировать курс в условиях смешанного обучения, избегая перегруза (как у студентов, так и преподавателей)*» и др.

2. Запросы, относящиеся к развитию и освоению новых методик преподавания («*усовершенствование методики преподавания курса*», «*расширение спектра исполь-*

Таблица 1

Ответы на вопрос «Оцените сложность этапов педагогического дизайна»

Table 1

Responses to the Question "Assess the complexity of instructional design steps"

Этапы педагогического дизайна	Средний балл по шкале от 1 до 5, где 1 – наименее сложный, 5 – наиболее сложный
Анализ	3,1
Дизайн	3,2
Разработка	3,7
Применение	3
Оценка	3,3

зуемых методик активного обучения в условиях очно-дистанционного взаимодействия со студентами», «освоить современные педагогические технологии» и др.).

3. Запросы, связанные с повышением качества курса («повышение эффективности при работе в дистанте и при работе с гибридным обучением», «повышение качества преподавания» и др.).

4. Запросы, сконцентрированные на студенте («создание контента, понятного студентам и удобного для студентов», «сделать работу в электронной среде интересной для студентов», «улучшение коммуникации со студентами», «повышение мотивации студентов» и др.).

5. Запросы, связанные с использованием современных цифровых технологий в образовании («улучшить знания по настройке и использованию MOODLE», «освоить новые цифровые инструменты и методы подачи информации», «научиться активно пользоваться разными обучающими платформами», «сделать курс более продвинутым и наполненным в техническом плане» и др.).

При ответе на вопрос «Насколько вы знакомы с педагогическим дизайном?» большая часть респондентов (55,6%) ответила, что такого опыта не имеет, но хочет научиться, 39,9% опрошенных ответили, что имеют лишь небольшой опыт проектирования, и лишь 4,5% указали, что хорошо знакомы с этой деятельностью.

При ответе на вопрос «Оцените сложность этапов педагогического дизайна» респонденты должны были выбрать, какой из пяти этапов педагогического дизайна по модели ADDIE вызывал больше всего трудностей (Табл. 1).

Вопрос «Что вы ожидаете от применения смешанного обучения?» был открытым, ответы были классифицированы следующим образом:

1. Ожидания, сконцентрированные на студенте:

а) связанные с повышением мотивации студентов («повышение заинтересованности студентов», «процесс обучения становится интереснее», «большей вовлеченности студентов», «повышение мотивации студентов к обучению», «лучшей коммуникации и заинтересованности» и др.);

б) связанные с большей самостоятельностью студентов («рост самостоятельности студентов, эффективности занятий», «увеличение роли СРС» и др.);

2. Ожидания, связанные с повышением качества преподавания:

а) связанные с более эффективным использованием аудиторного времени («снижение аудиторной нагрузки, перераспределение затрат времени», «перераспределение временных ресурсов», «снижение загруженности от текущей работы», «освобождение времени преподавателя для креатива», «компенсировать нехватку аудиторных занятий» и др.);

б) связанные с изменением методики преподавания, оценивания и перераспределением видов деятельности (*«полное погружение в материал за счёт замены части теории самостоятельной работой»*, *«разнообразие контента и активностей в рамках обучения»*, *«возможности активизировать работу обучающихся»*, *«всё возможности оценки»* и др.);

в) связанные с использованием широких возможностей онлайн-инструментов (*«более продуктивного взаимодействия в электронной среде»*, *«обеспечение ритмичности учебного процесса при воздействии любых факторов внешней среды»*, *«эффективность»*, *«технологичность процесса и удобство»*, *«использовать видео в лекции, показ бирж и других инструментов в реальном времени»*, *«современные технологии делают предмет более ярким, объёмным, лучше воспринимаемым»*, *«проверка работ на оригинальность, прокторинг – академическая честность»* и др.);

г) связанные с повышением квалификации преподавателей (*«формирование новых IT-навыков»*, *«повысить продуктивность меня как тьютора, преподавателя»* и др.);

3. Негативные ожидания (*«затрат на разработку без денежной компенсации со стороны университета и дальнейшего сокращения ставок»*, *«рост нагрузки на преподавателя»*, *«ничего хорошего не ожидаю, так как для моей дисциплины это не очень хороший вид обучения»* и др.).

Ответы на вопрос «Имеете ли вы опыт преподавания в LMS (Moodle, Google Class и другие)?» показали, что 47,4% опрошенных активно используют различные LMS в своей профессиональной деятельности, 38,9% используют, но мало, и 13,7% не имеют опыта использования LMS. Таким образом, подавляющее большинство преподавателей (86,3%) знакомы с работой в LMS.

Ответы на вопрос «Есть ли у вас проблема удержания вовлечённости студентов в онлайн или смешанном режимах обучения?» показали, что в остром или умеренном виде эта проблема присутствует у 86,9%

респондентов (из них в остром – у 23,7%, в умеренном – у 63,2%), и лишь 13,1% совсем её не испытывают.

Ответы на вопрос «Удовлетворены ли вы тем набором цифровых инструментов, что используете в преподавании?» продемонстрировали, что частично или полностью не удовлетворены применяемым набором цифровых инструментов при преподавании 92,3% респондентов (из них частично – 71,8%, полностью – 20,5%), и лишь 7,7% им полностью удовлетворены.

Ответы на вопрос «Какой вид учебных активностей вам кажется самым сложным для проектирования и реализации в онлайн или смешанном режимах обучения?» показали, что наибольшие сложности с большим отрывом вызывают метакогнитивные учебные активности (их отметили 50% респондентов), далее идут коллаборативные (18,5%), продуктивные (14,8%) и экспериментальные (13,0%) учебные активности. Наиболее лёгкими для проектирования оказались интерактивные (3,7%) учебные активности. Проектирование познавательных активностей не вызывало затруднений ни у кого из респондентов.

Вопрос «Какой тип суммирующего оценивания вы используете чаще всего?» был открытым. Из 53 ответов респонденты чаще всего называли экзамен (*«устный экзамен»*, *«очное собеседование»*, *«ответы на экзаменационные вопросы»*, *«экзамен/зачёт»*, *«письменный экзамен»* и т. д.). Также часто респонденты называли тест. Чуть реже респонденты указывали работу с кейсами (*«решение задач»*, *«решение кейсов»*, *«проблемные ситуации»*, *«анализ конкретной задачи»*, *«ситуационная задача»*) и проектную/практическую/творческую работу, эссе. Два-три упоминания получили следующие ответы: *«анализ текста»*, *«контрольная работа»*, *«доклад на конференции»*, *«коллоквиум»*.

Ответ на вопрос «Хотели бы вы улучшить вашу стратегию суммирующего оценивания?» показал, что подавляющее количество

респондентов (63,8%) хотели бы внести изменения в суммирующее оценивание, при этом 29% хотели бы поменять свою стратегию полностью. 5,2% респондентов не хотели бы вносить изменений.

Вопрос «Какой тип формирующего оценивания вы используете чаще всего?» был открытым, было получено 48 ответов. Наибольшее количество ответов касалось решения кейсов/задач («*даю задачу на шаг сложнее*», «*решение задач из практики*», «*даю задачи подобные*», «*кейсы*», «*совместное решение задач*», «*даю задачу с подсказкой*», «*решение кейсов*» «*решение и разбор задач*», «*кейс-технологии*» и т. д.). Почти столько же раз назывались голосование/опрос («*голосование*», «*опрос*», «*блиц-опрос*», «*опрос студентов*» и т. д.), тесты, дискуссии («*обмен мнениями*», «*обсуждение*», «*дискуссия*», «*форум в LMS*», «*выражение мнения*», «*дискуссии по темам курса*»). Значительно реже назывались практическая работа («*практические работы*», «*практические задания*», «*совместное решение*» и др.), подготовка презентаций и докладов. По одному ответу получили «*деловые игры*» и «*эссе*».

Ответ на вопрос «Хотели бы вы разнообразить формирующее оценивание в ваших курсах?» показал, что 48,8% хотели бы значительно разнообразить формирующее оценивание в своих курсах, почти такой же процент хотел бы сделать это частично – 46,3%, только 4,9% сообщили, что полностью удовлетворены и не хотели бы вносить никаких изменений.

Ответы на вопросы «Проводите ли вы ревизию своего курса в конце?», «Если да, то насколько формально?», «Насколько нужной вы считаете такую ревизию в конце курса?» продемонстрировали, что 50% респондентов в обязательном порядке проводят ревизию, 47,5% иногда, 2,5% не проводят вообще. При этом подавляющее большинство респондентов делает это полуформально (61,6%) или неформально (33,3%), и только 5,1% делают это в соответствии с утвержденными критериями/рубриками. Почти все ре-

спонденты отметили необходимость такой ревизии: 41,7% посчитали её обязательной, 54,1% – по желанию и/или для поощрений. Не считают подобную ревизию необходимой только 4,2% респондентов.

Обсуждение

Выявленные дефициты в профессиональной деятельности по проектированию учебных курсов во время пандемии оказались связанными преимущественно с освоением новых способов проектирования курса, развитием и освоением новых методик преподавания, повышением качества курса, использованием современных цифровых технологий в образовании, повышением студентоцентричности. При этом почти никто из респондентов не был знаком с деятельностью по педагогическому дизайну или же не имел большого опыта в этой области. Эти результаты дополняют предыдущие исследования; отчёты о трансформации системы высшего образования в России в период пандемии зафиксировали обострившиеся дефициты в области проектирования обучения, однако описывали их без деталей: «ключевым дефицитом стал не технологический, а методический, связанный с тем, что преподаватели не владеют современными методическими средствами для качественной организации дистанционного обучения»⁸; «переход к дистанционному обучению ... открыл возможности пересмотра существующих учебных курсов и стимулировал преподавателей к их оптимизации» [40, с. 69]. При этом в оперативных мерах предлагалась «организация в университетах служб педагогического дизайна и методической поддержки преподавателя»,

⁸ Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после неё: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf (дата обращения: 09.03.2023).

«переход на модель смешанного обучения» [41, с. 33–34] и др. Данное исследование уточняет и детализирует содержание обозначенных дефицитов.

В период пандемии большое количество исследований трансформации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы концентрировалось на её психологической стороне: стрессе, профессиональном выгорании, адаптации к удалённой работе [42]. Также исследования описывали организационные проблемы обучения: дефицит ресурсов, перспективы и ограничения онлайн- и смешанного обучения [2]. Таким образом, обсуждались или условия возникновения методических дефицитов, или последствия профессиональной трансформации, но не затрагивалась непосредственно методическая составляющая этой трансформации. Исследование показало, что респонденты ожидают от смешанного обучения более эффективного распределения времени в образовательной деятельности, улучшения методики преподавания, более качественного использования онлайн-инструментов. Следует отметить, что только хорошо продуманная реализация смешанного обучения может привести к желаемому снижению нагрузки на преподавателя, в противном случае трудоёмкость может, наоборот, возрасти [43].

Самым сложным для проектирования смешанного обучения этапом педагогического дизайна стал этап разработки, направленный на построение и наполнение цифровой среды обучения и создание обучающих ресурсов, что соотносится с низкой удовлетворённостью респондентами своими навыками владения цифровыми инструментами, в т. ч. *LMS*. Подавляющее большинство респондентов в той или иной степени были знакомы с работой в *LMS*, что вполне закономерно, поскольку использование *LMS* является одним из важнейших факторов, обеспечивающих стабильность учебного процесса в условиях электронного обучения [17], и в пе-

риод пандемии произошёл значительный рост применения данной технологии [2]. Однако было ли применение технологий, включая *LMS*, эффективным? Почти все респонденты отметили низкую степень удовлетворённости используемыми цифровыми инструментами. Кроме этого, была обнаружена выраженная проблема удержания студенческой вовлечённости. Всё это позволяет сделать вывод о невысокой эффективности применения респондентами цифровых технологий в учебном процессе в исследуемый период. Это подтверждается и другими исследованиями, показавшими низкий уровень владения цифровыми технологиями в российских вузах [3]. При этом отмечается, что, хотя навыки использования цифровых технологий улучшились, большинство преподавателей не планирует продолжать активно их использовать после пандемии⁹. Возникает проблема удержания и дальнейшего повышения уровня цифровых компетенций преподавателей, а также сокращения цифрового неравенства как между российскими вузами, так и между различными категориями преподавателей: «истина в том, что технологии никогда не заменят преподавателей, однако преподаватели, которые знают, как эффективно использовать технологии, чтобы помочь студентам работать сообща онлайн, заменят тех, кто не знает этого» [44].

Ожидания от применения смешанного обучения в отношении студентов оказались связанными с развитием навыков саморегулируемого обучения, повышением мотивации и самостоятельности. Современные исследования подтверждают, что смешанное

⁹ Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после неё: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf (дата обращения: 09.03.2023).

обучение действительно способствует росту мотивации и самостоятельности обучающихся [43].

Предположение, что самыми трудными для проектирования окажутся продуктивные и экспериментальные виды учебной деятельности, не подтвердилось: почти для половины ответивших наибольшую трудность вызвало проектирование метакогнитивной учебной деятельности. Это может быть связано не непосредственно со смешанным обучением, а с тем, что метакогнитивная деятельность в принципе сложна для проектирования и оценивания [45]. Второй по сложности проектирования стала коллаборативная деятельность, которая предполагает совместное получение знаний через дискуссии, дебаты и другие формы взаимодействия. Хотя задача организации продуктивного сотрудничества студентов онлайн в целом может вполне успешно решаться [46], для российских респондентов она оказалась трудна, что ещё раз указывает на необходимость более качественного освоения моделей смешанного обучения, подразумевающего эффективную коммуникацию онлайн.

Наиболее часто называемыми респондентами типами суммирующего оценивания стали экзамен (устный/письменный), тест, решение кейсов, проблемных ситуаций. Эти ответы могут являться как примерами эффективной системы оценивания, так и указывать на непроработанность педагогического дизайна курса. Например, если предположить, что экзамен – это устный ответ на несколько из заранее предложенных вопросов по курсу, то можно сделать вывод, что использование такого формата для оценивания результатов студентов, как и использование тестов с выбором ответа, в большинстве случаев позволит проверить лишь демонстрацию достижения низкоуровневых результатов обучения: уровней знания или понимания (в соответствии с таксономией Б. Блума [47]). Для более основательного анализа качества проектиро-

вания оценивания студентов и выявления методических дефицитов необходимо рассматривать оценочные мероприятия в связке с запланированными результатами обучения. В рамках подхода конструктивного выравнивания это поможет оценить, соответствующим ли запланированным активности заявленным результатам обучения, способствуют ли они их формированию и позволяют ли продемонстрировать их достижение.

Почти все респонденты оказались не удовлетворены своей текущей стратегией суммирующего оценивания и хотели бы её модифицировать, причём треть – полностью изменить. За неудовлетворённостью текущей стратегией суммирующего оценивания может скрываться осознание респондентами несоответствия текущих оценочных мероприятий запланированным целям и ожидаемым результатам обучения. Такой результат может свидетельствовать и о том, что респонденты считали важным дизайн оценивания в обучении и испытывали дефицит навыков проектирования оценивания. Отметим, что оценка считается, «пожалуй, центральным, а также самым обременительным и затратным аспектом работы многих педагогов» [33, с. 365]. Причины выявленной неудовлетворённости будет полезно проверить в последующих исследованиях.

В ответах на вопрос о наиболее часто используемом типе формирующего оценивания респонденты, в основном, указывали решение кейсов/задач, тест, дискуссии, значительно реже – практическую работу, подготовку презентаций и докладов. Можно отметить, что форматы формирующего оценивания в ответах отличались от форматов суммирующего оценивания. Это позволяет предположить, что преподаватели, как минимум, понимали разницу между этими понятиями и использовали оба вида оценивания в своей работе. Однако, учитывая, что вопрос задавался в рамках обучения на курсе повышения квалификации, который охватывал указанные понятия, такие выводы

нельзя распространить без дополнительного исследования на всю генеральную совокупность. То, что лишь малая доля опрошенных была удовлетворена своей текущей стратегией формирующего оценивания, а остальные респонденты хотели бы внести в неё изменения, причём почти половина – изменить значительно, может говорить о готовности повышать соответствующую компетентность. Педагогический дизайн смешанного обучения может обеспечить разнообразие оценочных мероприятий без значительного увеличения трудозатрат преподавателя с использованием встроенных в обучение активностей с автоматическим оцениванием, самооцениванием и взаимным оцениванием. Однако цифровая обучающая среда может нести в себе и различные риски, например, роста академического мошенничества. Это ещё более актуализирует необходимость профессиональной подготовки преподавателей в проектировании оценивания [28].

Ответы на вопросы в отношении итоговой ревизии курса с целью оценки его качества позволили зафиксировать запрос на соответствующую практику. Исследование показало, что в обязательном порядке такая практика использовалась половиной респондентов, остальные проводили ревизию иногда. При этом подавляющее большинство респондентов подходило к оценке своих курсов полужформально или неформально, то есть не руководствовались утверждёнными критериями/рубриками. Важно, что почти все респонденты отметили необходимость такой ревизии: около половины посчитали её обязательной, другая половина хотела бы проводить её по желанию и/или для получения поощрений. Отметим, что этап оценки (по *ADDIE*) оказался для респондентов вторым по сложности при проектировании смешанного обучения. Выявленное в результатах опроса противоречие, демонстрируемое средней распространённостью практики оценки и одновременно высоким запросом на её проведение, может свидетельствовать о ряде барьеров

для реализации такой оценки: эти барьеры могут быть связаны на персональном уровне с избеганием возрастающей трудоёмкости курса и отсутствием мотивации для такой оценки, на институциональном уровне – с отсутствием обязательных требований к такой оценке, методических указаний по её проведению, ресурсоёмкостью этого процесса. Это позволяет поставить вопросы для дальнейших исследований.

Негативные ожидания респондентов оказались связаны с потенциальным увеличением нагрузки, несовместимостью смешанного обучения с обучением студентов определённых направлений и специальностей, возможным сокращением ставок и недостаточным финансированием. Схожие негативные ожидания в период пандемии были обнаружены и в других исследованиях [26]. Эти ожидания актуализируют вопрос: станет ли в итоге пандемия катализатором развития и массовизации смешанного обучения в российском высшем образовании, или случится его откат или даже «падение» [48]?

Заключение

Данное исследование помогает восполнить пробел в понимании методических трудностей, с которыми столкнулись сотрудники российских университетов, вовлечённые в проектирование и преподавание учебных курсов в период пандемии COVID-19. Его результаты показали, что профессиональные дефициты респондентов в проектировании смешанных курсов были связаны с освоением новых способов проектирования курса и методик преподавания, повышением качества курсов и их студентоцентричности, возможностью более эффективно распределять учебное время и использовать онлайн-инструменты. Самым сложным для проектирования оказался этап разработки, подразумевающий создание или обновление цифровых ресурсов. Большинство респондентов использовали *LMS* и другие цифровые технологии, но не были удовлетворены качеством их применения;

также большинство испытывали проблему удержания студенческой вовлечённости при смешанном обучении. Респонденты хотели бы улучшить свои практики формирующего и суммирующего оценивания и усилить практики оценки качества курса при смешанном обучении. Выявленные трудности обозначают потенциальные зоны роста компетенций в проектировании смешанного обучения и могут лечь в основу практико-ориентированных курсов повышения квалификации для преподавателей, педагогических дизайнеров, методистов.

При этом исследование актуализирует следующие вопросы: приведёт ли пандемия к развитию и массовизации более технологичных форматов обучения, в том числе смешанного обучения, в российском высшем образовании, или случится откат к «доковидным» практикам обучения? Будет ли удовлетворён запрос на развитие компетенций в области педагогического дизайна со стороны преподавателей? Готовы ли вузы инвестировать усилия и время в продвижение смешанного обучения, модернизацию учебного процесса?

Данное исследование, по сути, являясь пилотным, обозначает и другие направления будущих исследований методических дефицитов преподавателей: например, роль в них цифрового неравенства, условия организации продуктивной коллаборативной деятельности студентов онлайн, анализ качества проектирования оценивания в смешанном обучении, существующие барьеры для оценки методического качества курсов и способы их преодоления. Исследования в этих направлениях призваны способствовать развитию теории и практики педагогического дизайна смешанного обучения в российских вузах.

Литература

1. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии. Проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 5. С. 72–81. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-5-72-81
2. Алешковский И.А., Гаспариев И.А., Крехмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Высшая школа России: вынужденный дистант и плановый переход на удалённый формат в период пандемии (опыт социологического анализа) // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 120–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137
3. Другова Е.А. Цифровизация обучения в российских университетах в 2021 г.: растущее окно возможностей // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ. С. 589–608. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Drugova> (дата обращения: 09.03.2023).
4. Smith P.L., Tillman J.R. Instructional Design. New York: John Wiley & Sons Inc., 1999. 400 p. URL: https://www.academia.edu/1119274/Instructional_design (дата обращения: 09.03.2023).
5. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка / Е.В. Чернобай (научная редакция), Е.А. Ефимова, Ю.Н. Корешникова, М.А. Давлатова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Серия: Современная аналитика образования. 2022. Т. 63. № 3. 44 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf> (дата обращения: 09.03.2023).
6. Шалашова М.М., Шевченко Н.И. Педагогический дизайнер: место и роль в образовании // Педагогический дизайн: программы, среда, технологии: Периодический сборник научных и методических материалов. 2020. Т. 1. С. 5–12. URL: https://ino.mgpu.ru/wp-content/uploads/2020/06/Peddizajn_Tom1-1.pdf (дата обращения: 09.03.2023).
7. Schlesselman L.S. Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching // American Journal of Pharmaceutical Education. 2020. Vol. 84. No. 8. P. 1042–1044. DOI: 10.5688/ajpe8142
8. Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. Трансформация обучения

- в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 101–112. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112
9. *Garrison D.R., Kanuka H.* Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education // Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. P. 95–105. DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001
 10. *Graham C.R.* Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions // The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs: ed. by C.J. Bonk, C.R. Graham. San Francisco: Pfeiffer, 2006. P. 3–21. URL: https://www.researchgate.net/publication/258834966_Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions (дата обращения: 09.03.2023).
 11. *Allen I.E., Seaman J.* Class Differences: Online Education in the United States. Sloan Consortium, 2010. 25 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> (дата обращения: 09.03.2023).
 12. *Rooney J.E.* Blending Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings // Association Management. 2003. Vol. 55. No. 5. P. 26–32. URL: https://www.academia.edu/563281/Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions (дата обращения: 09.03.2023).
 13. *Norberg A., Dziuban C., Moskal P.* A Time-Based Blended Learning Model // On the Horizon. 2011. Vol. 19. No. 3. P. 207–216. DOI: 10.1108/107481211111163913
 14. *Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С.* Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64
 15. *Другова Е.А., Велединская С.Б., Журавлева И.И., Дорофеева М.Ю.* Использование инструментов педагогического дизайна для обеспечения качества смешанного обучения. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021. 64 с. URL: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000847914> (дата обращения: 09.03.2023).
 16. *Райхлина А.В., Громова М.В., Колесов Р.В.* Комплексный подход к внедрению смешанного обучения в высшей школе // Открытое образование. 2022. Т. 26. № 4. С. 55–65. DOI: 10.21686/1818-4243-2022-4-55-65
 17. *Watson W.R., Watson S.L.* An Argument for Clarity: What are Learning Management Systems, What are They not, and What Should They Become // TechTrends. 2007. Vol. 51. No. 2. P. 28–34. URL: https://www.researchgate.net/publication/261177582_An_Argument_for_clarity_What_are_Learning_Management_Systems_what_are_they_not_and_what_should_they_become (дата обращения: 09.03.2023).
 18. *Ghazal S., Al-Samarraie H., Aldowah H.* “I am Still Learning”: Modeling LMS Critical Success Factors for Promoting Students’ Experience and Satisfaction in a Blended Learning Environment // IEEE Access. 2018. No. 6. P. 77179–77201. DOI: 10.1109/ACCESS.2018.2879677
 19. *Thompson R., Compeau D., Higgins C.* Intentions to Use Information Technologies: An Integrative Model // Journal of Organizational and End User Computing. 2006. Vol. 18. No. 3. P. 25–47. DOI: 10.4018/joeuc.2006070102
 20. *Wan Z., Fang Y., Neufeld H.* The Role of Information Technology in Technology-Mediated Learning: A Review of the Past for the Future // Journal of Information Systems Education. 2007. Vol. 18. No. 2. P. 183–192. URL: <http://jise.org/volume18/n2/JISEv18n2p183.html> (дата обращения: 09.03.2023).
 21. *Mahdizadeh H., Biemans H., Mulder M.* Determining Factors of the Use of E-Learning Environments by University Teachers // Computers & Education. 2008. No. 51. P. 142–154. DOI: 10.1016/j.compedu.2007.04.004
 22. *Ball D., Levy Y.* Emerging Educational Technology: Assessing the Factors that Influence Instructors’ Acceptance in Information Systems and Other Classrooms // Journal of Information Systems Education. 2008. Vol. 19. No. 4. P. 431–443. URL: <http://jise.org/volume19/n4/JISEv19n4p431.html> (дата обращения: 09.03.2023).
 23. *Chiu T.K.F.* Digital Support for Student Engagement in Blended Learning Based on Self-Determination Theory // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 124. Article no. 106909. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106909
 24. *Hewagamage K., Premaratne S., Peiris K.* Design and Development of Blended Learning Through LMS // International Conference on Web-Based Learning (ICWL) and Workshop on Blended Learning (WBL), 15–17 August, 2007, University of Edinburgh, United Kingdom. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>

- ?doi=10.1.1.99.3244&rep=rep1&type=pdf (дата обращения: 09.03.2023).
25. Laurillard D. Teaching As a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology. Abingdon: Routledge, 2012. 272 p. DOI: 10.4324/9780203125083
 26. Захарова У.С., Вилкова К.А., Егоров Г.В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 115–137. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-115-137
 27. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / М.О. Абрамова, К.А. Баранников, И.А. Груздев [и др.]; науч. редакторы Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. Томск: Национальный исследовательский Томский гос. ун-т, 2021. 46 с. EDN: VLNAXP. ISBN: 978-5-907442-16-0.
 28. Шмигирова И.Б., Рванова А.С., Григоренко О.В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 43–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83
 29. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. 264 с. URL: http://school257-newiz.ucoz.ru/dok/formirujushhee_ocenivanie-avtor_m.pinskaja.pdf (дата обращения: 09.03.2023).
 30. Dolin J., Black P., Harlen W., Tiberghien A. Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment // Transforming Assessment. Through an Interplay Between Practice, Research and Policy: ed. by J. Dolin, R. Evans. Springer International Publishing, 2018. P. 53–80. URL: https://www.researchgate.net/publication/330993554_Exploring_Relations_Between_Formative_and_Summative_Assessment (дата обращения: 09.03.2023).
 31. Thistlethwaite J. More Thoughts on 'Assessment Drives Learning' // Medical Education. 2006. Vol. 40. No. 11. P. 1149–1150. DOI: 10.1111/j.1365-2929.2006.02638.x
 32. Entwistle N.J. Approaches to Studying and Levels of Understanding: The Influences of Teaching and Assessment. In J. C. Smart (Ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research: ed. by J.C. Smart. New York: Agathon, 2000. P. 156–218.
 33. Taras M. Assessment for Learning: Understanding Theory to Improve Practice // Journal of Further and Higher Education. 2007. Vol. 31. No. 4. P. 363–371. DOI: 10.1080/03098770701625746
 34. Oliver R. Quality Assurance and E-Learning: Blue Skies and Pragmatism // Research in Learning Technology. 2005. Vol. 13. No. 3. P. 173–187. DOI: 10.1080/09687760500376389
 35. McKinnon K.R., Walker S.H., Davis D. Benchmarking: a Manual for Australian Universities. 2000. 167 p. URL: <https://www.saide.org.za/resources/Library/McKinnon%20-%20Benchmarking.pdf> (дата обращения: 09.03.2023).
 36. Внутренние системы оценки качества образования в российских университетах / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Н.В. Княгинина. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2022. 37 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/811974579.pdf> (дата обращения: 09.03.2023).
 37. Суценко А.Д., Сандлер Д.Г. Как студенты вовлечены в механизмы «обратной связи»: системная практика исследований в УрФУ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 2 (108). DOI: 10.15826/umpra.2017.07.031
 38. Роцин С.Ю., Рудаков В.Н. Влияние «качества» вуза на заработную плату выпускников. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 30 с. URL: https://www.hse.ru/data/2015/11/26/1080342627/WP15_2015_03__f.pdf (дата обращения: 09.03.2023).
 39. Сандлер Д.Г., Суценко А.Д., Кузнецов П.Д., Печенкина Т.Е. Трудоустройство выпускников и его связь с качеством высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 3 (115). DOI: 10.15826/umpra.2018.03.028
 40. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии / А.В. Клягин, Е.С. Абалмасова, К.В. Гафев [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Серия: Современная аналитика образования. № 6 (36). 112 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/368821792.pdf> (дата обращения: 09.03.2023).
 41. Высшее образование: уроки пандемии Оперативные и стратегические меры по развитию системы: Аналитический доклад / М.О. Абрамова, М.А. Акоев, Н.Ю. Анисимов [и др.]. Томск: Национальный исследовательский Томский гос. ун-т, 2020. 124 с. URL: https://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический%20доклад_для_МОН_итор2020_.pdf (дата обращения: 09.03.2023).

42. Журавлева Н.А., Зарубина Е.В., Ручкин А.В., Симачкова Н.Н., Чупина И.П. Профессиональное выгорание преподавателей вузов в период пандемии COVID-19 // Образование и право. 2021. № 7. С. 300–306. DOI: 10.24412/2076-1503-2021-7-300-306
 43. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). С. 4–25. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25
 44. Nussbaum-Beach S. Letter to My Colleagues. 2008. URL: <https://21stcenturylearning.typepad.com/blog/2008/06/letter-to-my-co.html> (дата обращения: 09.03.2023).
 45. Veenman M.V.J., van Cleef D. Measuring Metacognitive Skills for Mathematics: Students' Self-Reports Versus On-Line Assessment Methods // ZDM Mathematics Education. 2019. Vol. 51. P. 691–701. DOI: 10.1007/s11858-018-1006-5
 46. Al-Samarraie H., Saeed N. A Systematic Review of Cloud Computing Tools for Collaborative Learning: Opportunities and Challenges to the Blended-Learning Environment // Computers & Education. 2018. Vol. 124. P. 77–91. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.05.016
 47. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company, 1956. DOI: 10.2307/3119730
 48. Болгова В.В., Гаранин М.А., Краснова Е.А., Христофорова Л.В. Образование после пандемии: падение, или подготовка к прыжку? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30
- Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Авторы выражают благодарность проектировщикам и экспертам «Школы педагогического дизайна для смешанного обучения», в частности С.Б. Велединской и Е.В. Шараповой.
- Статья поступила в редакцию 20.04.2023
Принята к публикации 19.05.2023

References

1. Shtykhnо, D.A., Konstantinova, L.V., Gagiev, N.N. (2020). Transition of Universities to Distance Mode During the Pandemic: Problems and Possible Risks. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. Vol. 24, no. 5, pp. 72–81, doi: 10.21686/1818-4243-2020-5-72-81 (In Russ.).
2. Aleshkovski, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2021). Russian Higher School: Forced Distance Learning and Planned Switch to Distance Learning during Pandemic (Experience of Sociological Analysis). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 120–137, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Drugova, E.A. (2021). [Instructional Digitalisation at Russian Universities: A Growing Window of Opportunities]. In: *II Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Tsyfrovaia gumanitaristika b tekhnologii v obrazovanii"* [Digital Humanities and Technology in Education : II Proc. Sci. and Pract. Conf., Nov. 11–12 2021]. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education Publ., pp. 589–608. Available at: <https://psyjournals.ru/nonserial-publications/dhte2021/contents/Drugova> (accessed 09.03.2023). (In Russ.).
4. Smith, P.L., Tillman, J.R. (1990). *Instructional design*. New York: John Wiley & Sons Inc., 1999. 400 p. Available at: https://www.academia.edu/1119274/Instructional_design (accessed 09.03.2023).
5. Chernobai, E.V., Efimova, E.A., Koreshnikova, Yu.N., Davlatova, M.A. (2022). [Instructional Design : Russian and Foreign Research Agenda]. National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Series: Modern Analytics of Education. Moscow: Higher School of Economics Publ., 44 p. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf> (accessed 09.03.2023). (In Russ.).

6. Shalashova, M.M., Shevchenko, N.I., (2020). [Instructional Designer : Their Position and Role in Education]. In: *Periodicheskii sbornik nauchnykh i metodicheskikh materialov "Pedagogicheskii dizain: programmy, sreda, tekhnologii"* [Instructional Design: Programmas, Environment, Technology : A Periodical Collection of Scientific and Methodological Materials]. Vol. 1, pp. 5-12. Available at: https://ino.mgpu.ru/wp-content/uploads/2020/06/Peddizajn_Tom1-1.pdf (accessed 09.03.2023). (In Russ.).
7. Schlesselman, L.S. (2020). Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*. Vol. 84, no. 8, doi: 10.5688/ajpe8142
8. Gafurov, I.R., Ibragimov, G.I., Kalimullin, A.M., Alishev T.B. (2020). [Transformation of Learning in Higher Education during the Pandemic : Pain Points]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 101-112, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112 (In Russ.).
9. Garrison, D.R., Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *Internet and Higher Education*. Vol. 7, pp. 95-105, doi: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001
10. Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions. In C.J. Bonk, C.R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer. Available at: https://www.researchgate.net/publication/258834966_Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions (accessed 09.03.2023).
11. Allen, I.E., Seaman, J. (2010). *Class Differences: Online Education in the United States*. Sloan Consortium. 25 p. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> (accessed 09.03.2023).
12. Rooney, J.E. (2003). Blending Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings. *Association Management*. Vol. 55, no. 5, pp. 26-32. Available at: https://www.academia.edu/563281/Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions (accessed 09.03.2023).
13. Norberg, A., Dziuban, C., Moskal, P. (2011). A Time Based Blended Learning Model. *On the Horizon*. Vol. 19, no. 3, pp. 207-216, doi: 10.1108/10748121111163913
14. Blinov, V.I., Esenina, E.Yu., Sergeev, I.S. (2021). Models of Blended Learning: Organizational and Didactic Typology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 44-64, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Drugova, E.A., Veleinskaya, S.V., Zhuravleva, I.I., Dorofeyeva, M.Yu. (2021). [Use of Pedagogical Design Tools to Ensure the Quality of Blended Learning]. Tomsk: Tomsk State University Publ., 64 p. Available at: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000847914> (accessed 09.03.2023). (In Russ.).
16. Rajkhлина, A.V., Gromova, M.V., Kolesov, R.V. (2022). Integrated Approach to the Introduction of Blended Learning in Higher Education. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. Vol. 26, no. 4, pp. 55-65, doi: 10.21686/1818-4243-2022-4-55-65 (In Russ.).
17. Watson, W.R., Watson, S.L. (2007). An Argument for Clarity: What are Learning Management Systems, What Are They Not, and What Should They Become. *TechTrends*. Vol. 51, no. 2, pp. 28-34. Available at: https://www.researchgate.net/publication/261177582_An_Argument_for_clarity_What_are_Learning_Management_Systems_what_are_they_not_and_what_should_they_become (accessed 09.03.2023).
18. Ghazal, S., Al-Samarraie, H., Aldowah, H. (2018). "I am Still Learning": Modeling LMS Critical Success Factors for Promoting Students' Experience and Satisfaction in a Blended Learning Environment. *IEEE Access*. Vol. 6, pp. 77179-77201, doi: 10.1109/ACCESS.2018.2879677

19. Thompson, R., Compeau, D., Higgins, C. (2006). Intentions to Use Information Technologies: An Integrative Model. *Journal of Organizational and End User Computing*. Vol. 18, no. 3, pp. 25-47, doi: 10.4018/joeuc.2006070102
20. Wan, Z., Fang, Y., Neufeld, H. (2007). The Role of Information Technology in Technology-Mediated Learning: A Review of the Past for the Future. *Journal of Information Systems Education*. Vol. 18, no. 2, pp. 183-192. Available at: <http://jise.org/volume18/n2/JISEv18n2p183.html> (accessed 09.03.2023).
21. Mahdizadeh, H., Biemans, H., Mulder, M. (2008). Determining Factors of the Use of E-learning Environments by University Teachers. *Computers & Education*. Vol. 51, pp. 142-154, doi: 10.1016/j.compedu.2007.04.004
22. Ball, D., Levy, Y. (2008). Emerging Educational Technology: Assessing the Factors that Influence Instructors' Acceptance in Information Systems and Other Classrooms. *Journal of Information Systems Education*. Vol. 19, no. 4, pp. 431-443. Available at: <http://jise.org/volume19/n4/JISEv19n4p431.html> (accessed 09.03.2023).
23. Chiu, T.K.F. (2021). Digital Support for Student Engagement in Blended Learning Based on Self-Determination Theory. *Computers in Human Behavior*. Vol. 124, article no. 106909, doi: 10.1016/j.chb.2021.106909
24. Hewagamage, K., Premaratne, S. Peiris, K. (2007). Design and Development of Blended Learning Through LMS. In: *International Conference on Web-Based Learning (ICWL) and Workshop on Blended Learning (WBL)*, 15–17 August, 2007, University of Edinburgh, United Kingdom. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.99.3244&rep=rep1&type=pdf> (accessed 09.03.2023).
25. Laurillard, D. (2012). Teaching As a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology. Abingdon: Routledge. 272 p., doi: 10.4324/9780203125083
26. Zakharova, U.S., Vilkova, K.A., Egorov, G.V. (2021). Etomu nevozmozhno obuchit' onlain: prikladnye spetsialnosti v usloviyakh pandemii [It Can't Be Taught Online: Applied Sciences during the Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 1, pp. 115-137, doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-115-137. (In Russ., abstract in Eng.).
27. Abramova, M.O., Barannikov, K.A., Gruzdev, I.A. (2021). *Kachestvo obrazovaniia v rossiiskikh universitetakh: chto my poniali v pandemiu* [Education Quality at Russian Universities: What We Understood during the Pandemic]. Tomsk: National Research Tomsk State University Publ., 46 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46531149_51419503.pdf (accessed 15.04.2023). (In Russ.).
28. Shmigirilova, I.B., Rvanova, A.S., Grigorenko, O.V. (2021). Assessment in Education: Current Trends, Problems and Contradictions (Review of Scientific Publications). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 23, no. 6, pp. 43-83, doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-43-83 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Pinskaya, M.A. (2010). [Formative assessment: Classroom Assessment]. Moscow: Logos Publ., 264 p. Available at: http://school257-newiz.ucoz.ru/dok/formirujushhee_ocenivanie-avtor_m.a-pinskaja.pdf (accessed 09.03.2023). (In Russ.).
30. Dolin, J., Black, P., Harlen, W. Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. In Dolin, J., Evans, R. (eds.). *Transforming Assessment. Through an Interplay Between Practice, Research and Policy*. Springer International Publishing. Pp. 53-80. Available at: https://www.researchgate.net/publication/330993554_Exploring_Relations_Between_Formative_and_Summative_Assessment (accessed 09.03.2023).
31. Thistlethwaite, J. (2006). More Thoughts on 'Assessment Drives Learning'. *Medical Education*. Vol. 40, no. 11, pp. 1149-1150, doi: 10.1111/j.1365-2929.2006.02638.x

32. Entwistle, N.J. (2000). Approaches to Studying and Levels of Understanding: The Influences of Teaching and Assessment. In J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon, pp. 156-218.
33. Taras, M. (2007). Assessment for Learning: Understanding Theory to Improve Practice. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 31, no. 4, pp. 363-371, doi: 10.1080/03098770701625746
34. Oliver, R. (2005). Quality Assurance and E-learning: Blue Skies and Pragmatism. *Research in Learning Technology*. Vol. 13, pp. 173-187, doi: 10.1080/09687760500376389
35. McKinnon, K.R., Walker, S.H., Davis, D. (2000). Benchmarking: A Manual for Australian Universities. Available at: <https://www.saide.org.za/resources/Library/McKinnon%20-%20Benchmarking.pdf> (accessed 09.03.2023).
36. Kniaginina, N.V. (2022). *Vnutrennie sistemy otsenki kachestva obrazovaniia v rossiiskikh universitetakh* [Internal Systems of Quality Assessment in Russian Universities]. Tomsk: National Research Tomsk State University Publ., 37 p. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/811974579.pdf> (accessed 09.03.2023). (In Russ.).
37. Sushchenko, A.D., Sandler, D.G. (2017). How Students are Engaged in “feedback”: System Research Practice at UrFU. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. Vol. 22, no. 3, pp. 73-84, doi: 10.15826/umpa.2017.07.031 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Roshchin, S.Yu., Rudakov, V.N. (2015). *Vliyanie kachestva vuza na zarabotnuiu platu vypusknikov* [The Effect of University Quality on Graduates' Wages]. Moscow: Higher School of Economics Publ., 30 p. Available at: https://www.hse.ru/data/2015/11/26/1080342627/WP15_2015_03___f.pdf (accessed 09.03.2023). (In Russ.).
39. Sandler, D.G., Sushchenko, A.D., Kuznetsov, P.D., Pechenkina, T.E. (2018). Employment of University Graduates and Its Connection with the Higher Education Quality. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. Vol. 22, no. 3, pp. 73-84, doi: 10.15826/umpa.2018.03.028. (In Russ., abstract in Eng.).
40. Klyagin, A., Abalmasova, E., Garev, K., et al. (2020). [First weeks' storm: How higher education entered the reality of the pandemic]. Moscow: Higher School of Economics Publ. National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Series: Modern Analytics of Education. No. 6 (36). 112 p. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/368821792.pdf> (accessed 09.03.2023). (In Russ.).
41. Abramova, M.O., Akoev, M.A., Anisimov, N. Yu., et al. (2020). [Higher education: The pandemic lessons]. Tomsk: National Research Tomsk State University Publ., 124 p. Available at: https://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический%20доклад_для_МОН_итог2020_.pdf (accessed 09.03.2023). (In Russ.).
42. Zhuravleva, L.A., Zarubina, E.V., Ruchkin, A.V., Simachkova, N.N., Chupina, I.P. (2021). Professional Burnout of University Teachers During the COVID-19 Pandemic. *Obrazovanie i pravo = Education and Law*. No. 7, pp. 300-306, doi: 10.24412/2076-1503-2021-7-300-306 (In Russ., abstract in Eng.).
43. Blinov, V.I., Sergeev, I.S. (2021). Models of Blended Learning in Vocational Education: Typology, Pedagogical Effectiveness, Implementation Conditions. *Vocational Education and Labor Market*. No. 1 (44), pp. 4-25, doi: 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25 (In Russ., abstract in Eng.).
44. Nussbaum-Beach, S. (2008). Letter to My Colleagues. Available at: <https://21stcenturylearning.typepad.com/blog/2008/06/letter-to-my-co.html> (accessed 09.03.2023).
45. Veenman, M.V.J., van Cleef, D. (2019). Measuring Metacognitive Skills for Mathematics: Students' Self-reports Versus On-line Assessment Methods. *ZDM Mathematics Education*, Vol. 51, pp. 691-701, doi: 10.1007/s11858-018-1006-5

46. Al-Samarraie, H., Saeed, N. (2018). A Systematic Review of Cloud Computing Tools for Collaborative Learning: Opportunities and Challenges to the Blended-learning Environment. *Computers & Education*. Vol. 124, pp. 77-91, doi: 10.1016/j.compedu.2018.05.016
47. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, doi: 10.2307/3119730
48. Bolgova, V.V., Garanin, M.A., Krasnova, E.A., Khristoforova, L.V. (2021). Post-Pandemic Education: Falling or Preparing for a Jump? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 9-30, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. This article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University). The authors send their gratitude to the designers and experts of the “School of Educational Design for Blended Learning”, in particular, S.B. Veledinskaya and E.V. Sharapova.

The paper was submitted 20.04.2023

Accepted for publication 19.05.2023

Сведения для авторов

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

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

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

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок английским языком 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.

Образы университета и города в миграции иногородних студентов: региональный кейс

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-116-138

Габдрахманова Гульнара Фаатовна – д-р социол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник кафедры общей и этнической социологии, ORCID: 0000-0002-1796-5234, Researcher ID: N-1811-2017, medi54375@mail.ru

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

Адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлёвская, д. 35

***Аннотация.** Глобальная цифровая трансформация экономики требует нового взгляда на информационную основу принятия управленческих решений по проблеме неравномерного распределения вузов по регионам России. Он предполагает создание банка данных по ключевым вопросам высшего образования страны. Одними из таких показателей могут стать субъективные причины привлекательности территорий для абитуриентов/студентов/выпускников с точки зрения значения образов университета и города обучения, а также факторы, влияющие на образовательную миграцию. Цель – на примере одного региона показать, какую роль играют образы университета и города в выборе вуза, адаптации и послевузовской миграции иногородних (приезжающих из российских городов и сёл) студентов. Теоретическая рамка исследования построена путём синтеза теорий «спиралей» о третьей миссии высшего образования и теории образа территории применительно к образовательной миграции. К анализу привлекаются данные статистики о социально-экономической ситуации в российских регионах, притягивающих образовательных мигрантов и результаты опроса иногородних студентов Казанского федерального университета.*

Исследование выявило, что и университет, и город оказываются одинаково важными основаниями образовательных стратегий для большинства абитуриентов. Во время обучения у них, как и у тех, кто приехал учиться только из-за университета или только из-за города, закрепляется образ Казани как студенческой территории с богатой инфраструктурой и качественной жизнью, формируется чувство принадлежности к столице Татарстана, позитивные оценки и желание рекомендовать этот город для переезда друзьям. Однако причины образовательной миграции и особенности восприятия Казани не влияют на послевузовские планы студентов. Регионы, способные притягивать абитуриентов и закреплять у себя студентов после завершения обучения – Москва и Московская область, Санкт-Петербург и Ленинградская область, Свердловская и Новосибирская области – выигрывают у Татарстана за счёт того, что предлагают более выгодные условия жизни и

больший набор предложений на рынке труда для молодых специалистов.

Практическое значение работы заключается в положении о важности сочетания политик формирования образов университета и города не только для привлечения талантливой молодёжи, но и для совершенствования третьей миссии российских вузов в плане их включения в развитие городских активностей среди студенчества, использования интеллектуального потенциала высшего образования для социально-экономического развития территорий.

Ключевые слова: цифровизация, образ университета, образ города, третья роль университета, миграция, иногородние студенты

Для цитирования: Габдрахманова Г.Ф. Образы университета и города в миграции иногородних студентов: региональный кейс // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 116–138. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-116-138

The University and City Images for Migration of Nonresident Students: a Regional Case

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-116-138

Gulnara F. Gabdrakhmanova – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Leading Research Fellow, Department of General and Ethnic Sociology, ORCID: 0000-0002-1796-5234, Researcher ID: N-1811-2017, medi54375@mail.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Address: 35 Kremlevskaya str., 420008, Kazan, Russia

Abstract. The global digital transformation of the economy requires a new look at the information basis for making managerial decisions on the problem of uneven distribution of universities across Russian regions. It involves the creation of a data bank on key issues of Russian higher education. One of these indicators may be the subjective reasons for the attractiveness of territories for applicants/students/graduates in terms of the significance of images of the university and city of study, as well as factors influencing educational migration. The goal is to show, using the example of a separate case, the role played by the images of the university and the city in the choice of a university, adaptation and postgraduate migration of students from other cities (coming from Russian cities and villages). The theoretical framework of the study is built by synthesizing the theories of “spirals” about the third function of higher education, and the theory of the image of the territory in relation to educational migration. The analysis involves statistical data on the socio-economic situation in Russian regions that attract educational migrants, and the results of a survey of out-of-town students of Kazan Federal University.

The study found that both the university and the city are equally important bases for educational strategies for the majority of applicants. During their studies, they, like those who came to study only because of the university or just because of the city, consolidate the image of Kazan as a student territory with rich infrastructure and quality life, a sense of belonging to the capital of Tatarstan, positive assessments and a desire to recommend it to friends for moving. However, the reasons for educational migration and the perception of Kazan do not affect the postgraduate plans of students. Regions that are able to attract applicants and retain students after graduation – Moscow and the Moscow region, St. Petersburg and the Leningrad region, Sverdlovsk and Novosibirsk regions –

benefit from Tatarstan due to the fact that they offer more favorable living conditions and a larger range of offers on the market work for young professionals.

The practical significance of the work lies in the position on the importance of combining the policies of shaping the images of the university and the city, not only to attract talented youth, but also to improve the third mission of Russian universities in terms of their inclusion in the development of urban activities among students, the use of the intellectual potential of higher education for socio-economic development of territories.

Keywords: digitalization, image of the university, image of the city, the third role of the university, migration, students from other cities

Cite as: Gabdrakhmanova, G.F. (2023). The University and City Images for Migration of Nonresident Students: a Regional Case. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 116-138, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-116-138 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Последние два десятилетия в России характеризуются развитием процесса стягивания студенческой молодёжи в региональные центры. Согласно расчётам И.С. Кашницкого, Н.В. Мкртчяна и О.В. Лешукова, между переписями 2002 и 2010 гг. из 78 субъектов страны 18 регионов оказались привлекательными для молодёжи студенческих возрастов [1]. Миграционная подпитка территорий такой молодёжью в этот период достигала от 7 до 23%, а потери молодого поколения в семи российских субъектах составили более чем 20% [2]. Неравномерное распределение студентов в вузах России приводит к появлению «образовательных пустынь» на карте страны [3].

Для объяснения причин межрегиональной миграции российского студенчества, исследователи, как правило, обращаются к экономическим показателям регионов исхода и вселения. Они показывают, как объективное состояние и субъективное восприятие социально-экономических условий жизни может стимулировать или сдерживать переезд абитуриентов из малых городов [4; 5], муниципальных районов [6] и влиять на выбор вуза [7].

Другая группа причин внутренней миграционной мобильности молодёжи России сводится к особенностям развития отечественного высшего образования в конкрет-

ных регионах и городах. По данным социологического исследования Центра экономики непрерывного образования ИПЭИ РАНХиГС, отсутствие образовательных организаций и желание получить образование более высокого качества являются основными причинами отправки семьями ребёнка на учёбу в другой город [8]. Влияние на миграционные планы молодёжи оказывает плотность сети вузов [9], ситуация с бюджетными местами [10], наличие или отсутствие интересующей абитуриентов специальности [11], финансовая и территориальная доступность университетов [12]. Интеграция дистанционных форм обучения усилила конкуренцию между вузами за лучших студентов [13] и снизила необходимость физического перемещения для получения образования. На образовательную привлекательность регионов повлияла пандемия COVID-19, когда регионы-доноры начали переходить к новому состоянию по числу привлекаемых абитуриентов из других субъектов страны [14].

В последние годы всё большее внимание учёных начинают привлекать факторы, не связанные с состоянием экономики регионов исхода/вселения и высшего образования, но оказывающее влияние на миграционное поведение студенческой молодёжи. Речь идёт о культурной среде и качестве жизни в будущем месте обучения, выступающих важным условием образовательной миграции [15;

16]. Дж. Надо и А.Х. Олафсен, опросив студентов Норвежского университетского колледжа, выявили, что образ страны напрямую влияет на решение о миграции абитуриентов и определяет политику вузов по привлечению талантливой молодёжи [17]. Авторский коллектив из Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» указывают на то, что привлекательность региона важна и для самих вузов, т. к. таким образом они получают дивиденды в виде обеспеченности местами [12]. Е.А. Питухин и А.А. Семёнов предложили алгоритм выполнения расчётов для принятия решений по управлению потоками межрегиональной образовательной миграции за счёт воздействия на факторы, влияющие на образовательную популярность регионов [18].

Цель настоящего исследования – на примере одного региона показать, какую роль играют образы университета и города в выборе вуза, адаптации и послевузовской миграции иногородних (приезжающих из российских городов и сёл) студентов.

Новизна исследования заключается в проблематизации вопроса о том, как социокультурные и социально-экономические особенности крупного города связаны с высшим образованием с точки зрения стимулирования образовательной миграции, т. е. с привлечением студенческой молодёжи и её закреплением после завершения обучения.

Теоретические подходы

Основными принципами университета в классической модели В. Гумбольдта выступает его академическая свобода и автономность. В современную эпоху эта традиционная роль утрачивает своё значение. Высшее образование сосредоточилось на реализации функции институционализации прозрачной коммуникации, обеспечивающей функционирование социальных институтов как носителей социального единства [19]. Такая третья миссия университетов, помимо образовательной и

исследовательской задач, выражается в их вкладе в жизнь общества. Социальное участие предполагает «партнёрство университетского знания, ресурсов с общественным и частным сектором с целью улучшения образования, исследований и креативности, совершенствования учебного плана, подготовки образованных, активных граждан, укрепления демократии и гражданской ответственности, содействия общественному благу» и зависит от региональных условий [20]. Прогнозируется усиление третьей роли университетов из-за перехода к экономике знаний [21]. Она особенно важна для провинциальных городов России, когда закрытие в них университетов приводит к стагнации и депрессивному состоянию поселений [22].

Д. Чарльз утверждает, что университет является частью местной, национальной и глобальной систем, а потому находится в сложной ситуации поиска собственного пути в лабиринте политик разного уровня. Неизбежное взаимодействие с разнородными сообществами и растущие запросы от них подрывают устойчивость университетов [21]. Они вынуждены изыскивать новые формы внешних связей, осваивать механизмы их реализации.

Изучение отношений между университетом и городом получило большое развитие в зарубежной науке. Теоретическая дискуссия представлена в виде двух концепций – «координационного треугольника», рассматривающей влияние взаимодействий государства и академического сообщества в рыночных условиях на развитие города [23], и в теориях «спиралей», подчёркивающих заинтересованность регионов в собственном развитии за счёт сотрудничества с университетами, особенно в части распределения товаров и распространения ценностей [24; 25]. Учёные единодушны во мнении о том, что в современные университеты усиливают своё значение для процветания территорий, на которых они расположены.

Можно выделить три темы, вокруг которых ведутся исследования взаимодействий университетов с городами.

Оценка коммуникации университет–город и её эффектов. Вуз оказывает влияние на человеческий капитал территории, а наличие престижного университета даёт явное конкурентное преимущество городу, открывает новые возможности для решения местных экономических, демографических и социокультурных задач. Е.Н. Кранзеева предлагает разделить вузы по степени их влияния на региональное развитие – предпринимательские, вовлечённые, ориентированные на региональную инновационную систему и создающие новую форму производства знаний [26]. Российские вузы характеризуются отсутствием чётких концепций и стратегий взаимодействия с местными сообществами. В последние годы наблюдается активизация интереса к федеральным университетам со стороны региональных органов власти, промышленных предприятий, бизнес-сообщества [27].

На практике эффекты от миграции студентов и формирования университетской среды трудно отделить от других факторов развития городов [28]. Не меньшее влияние на город оказывает послевузовская миграция, трудоустройство молодёжи после окончания университета [29; 30].

Условия городской среды как фактор образовательной миграции. При изучении образовательной миграции редко оценивается значение условий жизни в городе обучения, привлекательность для молодёжи городского образа жизни. В небольшом числе работ подчёркивается, что студенты нередко выбирают город, а не вуз [31], а факторы города и городской среды имеют не меньшее значение, чем параметры университета [32].

В исследованиях обозначаются некоторые стороны города, которые привлекают абитуриентов/студентов. Одни учёные склоняются к мнению о том, что главную роль при выборе вуза для абитуриентов играет экономическое развитие места будущего обучения [33]. Другие, соглашаясь со зна-

чимостью для молодёжи уровня заработной платы и трудоустройства, указывают на важность для неё других условий в планируемом для проживания месте – социального, географического, культурно-досугового, технологического и политического [34]. Более комфортная среда проживания в новом городе стимулирует внутреннюю миграцию учащейся молодёжи из депрессивных регионов [35]. Наряду с природными условиями в оценке региона для перспективной миграции участвует такой фактор как образ города и региона [36]. Большое значение имеет информационно-образовательный фактор, из-за которого осведомлённость студентов о предстоящих преобразованиях в регионе может отодвинуть время отъезда [37].

Образы университета и города. Современные университеты для своего продвижения на рынке образовательных услуг нуждаются в имиджевой стратегии. Престиж вуза, его статус и отзывы о нём влияют на выбор абитуриентами учебного заведения [38].

Одновременно города выстраивают собственные образы для позиционирования в пространстве страны и в мире, получения дивидендов, влияния на региональные идентичности [39]. Образ региона, города понимается как набор убеждений и ощущений, которые возникают у людей по поводу природно-климатических, исторических, этнографических, социально-экономических, политических, морально-психологических и иных особенностей территории [40]. Это чувство «места» смещает исследовательский фокус с географического пространства на совокупность социальных связей, обладающих территориальным измерением [41; 42]. Оно образуется через личностные, когнитивные и аффективные смыслы под влиянием социального окружения и его сравнения с другими местами [43]. Чувство «места» сильнее у тех, кто в нём родился [42]. Среди мигрантов оно выражается в эмоциональной привязанности к городу (через его визуально-образное восприятие), в наличии социальных связей, рекреационных, досуговых, потребительских

практиках как средствах выражения желаемого стиля жизни [44] и в чувстве принадлежности – ощущении себя «своим» в новом сообществе [45]. Для студентов выпускных курсов российских университетов основными параметрами города, предполагаемого для проживания после завершения обучения, является его социально-экономическая оценка, комфорт и наличие связей [46].

Университет и студенчество могут выступать в качестве бренда города или быть его частью. Но не всегда факт наличия университета на конкретной территории может наделить её статусом «университетского района» [47]. Для этого необходимы специальные инструменты моделирования образа вуза [48] и города как студенческой территории.

Д. Чарльз, изучив историю и развитие британских университетов, вывел пять типов взаимного проникновения университетской и городской идентичностей. Такие города как Кембридж, Оксфорд, Сент-Эндрюс сегодня воспринимаются как университетские. Сами университеты стали брендами городов и привлекающей характеристикой поселений. Второй тип характерен для университетов Ковентри, Сандерленда, Дерби. Их образ больше ассоциируется с городом, чем с высшим образованием. Университет Ньюкасла является примером того, как его идентичность работает не на имидж города, а на бренд региона. Отдельную группу университетов представляют вузы, расположенные вне городов. Они не имеют плотных связей с городским сообществом, а потому мало связаны с городской идентичностью, или представляют собой сетевое сообщество с особой формой внетерриториальной идентичности (Университет Ольстера и Университет Восточной Англии).

Идеальным вариантом корпоративного образа университета и города является совместный институционализированный план мероприятий [27]. Для изучения взаимодействия университетов с физическим окружением необходимо учитывать исторический и институциональный контекст.

Отдельного внимания при изучении миграции российских абитуриентов/студентов в аспекте её связи с образами университета и города требует группа тех учащихся, которые приехали учиться с других территорий страны. Доказано, что новый тип поселения для таких студентов является одним из важных факторов их адаптации. У иногородних учащихся возникают как общие, так и специфические трудности приспособления, обусловленные разрывом прежних родственных и дружеских отношений, отсутствием эмоциональной поддержки, тяжёлыми бытовыми условиям, новым соседством [49]. В условиях крупного города иногородние студенты испытывают транспортную усталость, нервные перегрузки [50]. Автору не известны специальные исследования мотивации иногородних студентов при выборе вуза и города обучения, влияния образовательных стратегий на адаптацию и послевузовские планы таких учащихся. Официальная статистика федерального и регионального уровней не предоставляет на этот счёт конкретных данных. Поэтому специальные социологические исследования становятся единственным инструментом изучения обозначенных вопросов.

Данные и методология исследования

Самостоятельным направлением анализа высшего образования в России является построение рейтингов территорий страны по привлекательности для образовательной (шире – молодёжной) миграции. Они выстраиваются с помощью разных показателей. Общим выводом исследований является заключение о лидерстве Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга и Ленинградской области, Свердловской области [51; 52]. В 2017–2021 гг. к регионам-магнитам примкнула Новосибирская область [52]. Балансирующий статус в рейтинге имеет Татарстан: в 2014 г. республика была в числе регионов-магнитов, в 2015 г. – среди пограничных субъектов страны [51], а по данным 2017–2021 гг. оценивалась как территория

Таблица 1

Основные показатели по организациям высшего образования в Республике Татарстан

Table 1

Key Indicators of Higher Education Organizations in the Republic of Tatarstan

Параметры	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
<i>Государственные и муниципальные организации высшего образования</i>						
Число организаций*, единиц	15/23	15/17	15/14	14/12	13/12	13/11
В них студентов, всего, чел.	124 225	122 370	123 022	122 844	123 404	121,5
Принято студентов, всего, чел.	32 487	34 594	34 387	34324	36130	31,8
Выпущено специалистов, всего, чел.	34 279	29 094	26 352	26 678	26 305	**
<i>Частные организации высшего образования</i>						
Число организаций*, единиц	10/12	8/8	9/7	9/7	9/7	8/6
В них студентов, всего, чел.	38976	30674	26905	24069	20537	20,5
Принято студентов, всего, чел.	9832	5132	6779	7483	6595	6,5
Выпущено специалистов, всего, чел.	9527	11312	7385	7181	6713	**

Примечания: * – кроме того, филиалы; ** – нет данных.

Note: * – in addition, branches; ** – no data.

Источник: Молодёжь Татарстана. 2019: статистический сборник / Татарстанстат, Казань, 2020; Регионы России. Социально-экономические показатели. 2021. М.: Росстат, 2021.

Source: Youth of Tatarstan. 2019: statistical collection / Tatarstanstat, Kazan, 2020; Regions of Russia. Socio-economic indicators. 2021. Moscow: Rosstat, 2021.

смешанного типа (уехавшие выпускники местных школ замещаются приехавшими примерно в том же количестве) [52].

На первый взгляд, Татарстан не проигрывает лидерам рейтинга. Республика является одним из крупных центров высшего образования в России [31]. В регионе располагается большое число вузов и сохраняется количество поступающих студентов (Табл. 1). Татарстан занимает 7-е место в стране по числу студентов на 10 тыс. населения (312 чел.)¹ и демонстрирует самый высокий показатель цифровой зрелости в РФ по пяти отраслям (общественный транспорт; образование (общее); здравоохранение; государственное управление; городское хозяйство и строительство)².

Находящийся в столице Татарстана Казанский федеральный университет среди других федеральных университетов страны отличается самой высокой долей приехавших российских студентов (46,7%), причём из зачисленных в 2020 г. 5359 абитуриентов 2856 человек были из «домашнего» региона, а 2503 из других субъектов страны [52]. Основными донорами для республики являются Башкортостан, Удмуртия и Чувашия.

Важным преимуществом Татарстана является привлекательность столицы республики – Казани как комфортного для жизни города³. Она является пятым городом России по численности населения (1 млн 257 тыс. человек на начало 2021 г.). Татар-

¹ Регионы России. Социально-экономические показатели. 2021. М.: Росстат, 2021. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Region_Pokaz_2021.pdf (дата обращения 26.05.2023).

² Составлен новый рейтинг цифровой зрелости регионов. URL: [https://d-russia.ru/sostavlen-](https://d-russia.ru/sostavlen-novyy-rejting-cifrovoy-zrelosti-regionov.html)

[novyy-rejting-cifrovoy-zrelosti-regionov.html](https://d-russia.ru/sostavlen-novyy-rejting-cifrovoy-zrelosti-regionov.html) (дата обращения 26.05.2023).

³ Габдрахманов Н.К. В регионах с ревностью смотрят на то, что Татарстан «выкачивает» молодёжь. URL: <https://www.tatar-inform.ru/news/v-baskortostane-s-revnostyu-smotryat-na-to-cto-tatarstan-vyakivaet-molodezh-5894265> (дата обращения 24.04.2023).

Таблица 2

Значимые места города для всех студентов Казани и лично для каждого из опрошенных

Table 2

Significant Places of the City for All Kazan Students and Personally for Each of the Respondents

Значимые места	Для всех студентов		Лично для себя	
	Кол-во ответов	Ранг	Кол-во ответов	Ранг
Университет и его объекты (корпуса, культурно-спортивный комплекс «Уникс», деревня «Универсиады», общежития)	69	5	38	6
Улицы и площади города (ул. Баумана, Профсоюзная, Петербургская, Московская, Кремлёвская, пл. Свободы, пл. Тысячелетия)	138	1	84	3
Водные объекты (Кремлёвская набережная, озеро Кабан, Чёрное озеро, Голубое озеро, озеро Лебяжье)	111	3	171	1
Парки	50	8	121	2
Заведения общественного питания	84	4	35	7/8
Развлекательные заведения (компьютерные клубы, ночные клубы, бары)	117	2	48	5
Торговые центры, магазины	66	6	19	9
Учреждения культуры (Национальная библиотека Республики Татарстан, театры, цирк, центры современной культуры «Смена» и «Штаб»)	64	7	54	4
Культурно-исторические (Казанский Кремль, Чаша) и иные значимые городские объекты (речной порт, метро, мост Миллениум, обсерватория)	24	9	35	7/8
Спортивные объекты	2	10	8	12
Культовые сооружения (мечети, храмы, Богородицкий монастырь)	–		5	13
Район города	–		11	11
Родной дом, квартира	–		18	10
Всего	N=725		N=647	

стан по качеству жизни занимает 4-е место, уступая только Москве, Санкт-Петербургу и Московской области⁴.

Для изучения режима конкуренции между регионами за образовательных мигрантов предлагаем обратиться к анализу социально-экономических и социокультурных условий территорий приёма. Центральным является вопрос о том, почему такие регионы как, например, Татарстан, обладающий высоким качеством жизни и видимыми ресурсами в сфере высшего образования, проигрывает другим субъектам страны? Для ответа на него обратимся к данным статистики о социально-экономической ситуации в регионах-магнитах и в Республике Татарстан. Социокультурные условия анализируются применительно к крупному городу – Каза-

ни – центру высшего образования Татарстана. Постановочный характер этого аспекта может простимулировать сравнительные исследования привлекательности высшего образования российских регионов в части их социокультурных особенностей. В работе используются результаты социологического опроса студентов Казанского федерального университета, опрошенных с помощью метода *Google*-опроса. Респондентами стали студенты, приехавшие из российских регионов и обучающиеся по очной форме на 3–4 курсе бакалавриата и 1–2 курсе магистратуры ($N=410$). Использовалась квотная выборка, пропорциональная уровню подготовки (бакалавриат – 75%, магистратура – 25%) и получаемым специальностям (48,9% – социально-гуманитарные, 16,1% – естественные, 35% – в области точных наук) и полу (52% – девушки, 48% – юноши). 58,6% студентов – участников опроса приехали из городов и сёл из-за пределов Татарстана (из Башкор-

⁴ Рейтинг российских регионов по качеству жизни – 2022. URL: https://ria.ru/20230213/kachestvo_zhizni-1850749274.html (дата обращения 15.03.2023).

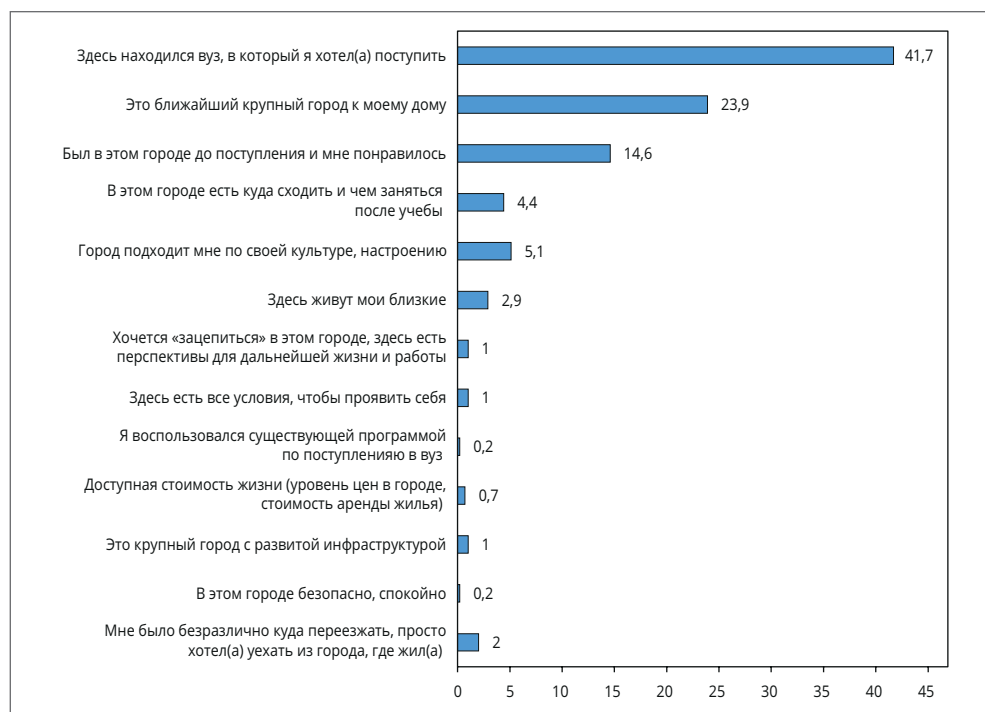


Рис. 1. Причины выбора Казани в качестве города обучения (в % от числа ответивших)
 Pic. 1. Reasons for Choosing Kazan as a City of Study (% of the number of the respondents)

тостана – 33,6%, Чувашии – 12,6%, Удмуртии – 12,2%, Ульяновской области – 9,3%, остальные из других субъектов страны), 41,4% – из республики.

Результаты и обсуждение

Соотношение образов университета и города в представлениях иногородних студентов

Анкета для иногородних студентов содержала вопрос о том, что для них было важно при выборе вуза. 59,5% опрошенных обращали внимание не только на учебное заведение, но и на город будущего проживания. 24,7% студентов приехали учиться только из-за вуза, 15,8% – только из-за города. Уточняющий вопрос о причинах выбора Казани как места получения высшего образования в целом подтвердил данные о мотивации студентов (Рис. 1). Желаемый вуз и предоставленная им программа по поступлению оказались важны для 42% учащихся

ся. Одновременно 28% среди них выделили обстоятельства, непосредственно связанные с городом – знакомство с ним до поступления, инфраструктурные условия, безопасность, культурная близость.

Высокая связность образов университета и города прослеживается в ответах на открытый вопрос о значимых местах Казани (Табл. 2). В таком качестве для всех студентов столицы Татарстана, по мнению иногородних учащихся, выступают прежде всего места массового посещения – центральные улицы и площади, развлекательные заведения и учреждения общественного питания, природные объекты. Пятое место они ответили университету. Рассуждая о важных лично для себя, значимых местах города, участники исследования назвали свой родной дом, а также культовые сооружения. На шестом месте в личном пространстве оказался университет. 74,5% опрошенных назвали столицу Татарстана молодёжным, студенческим

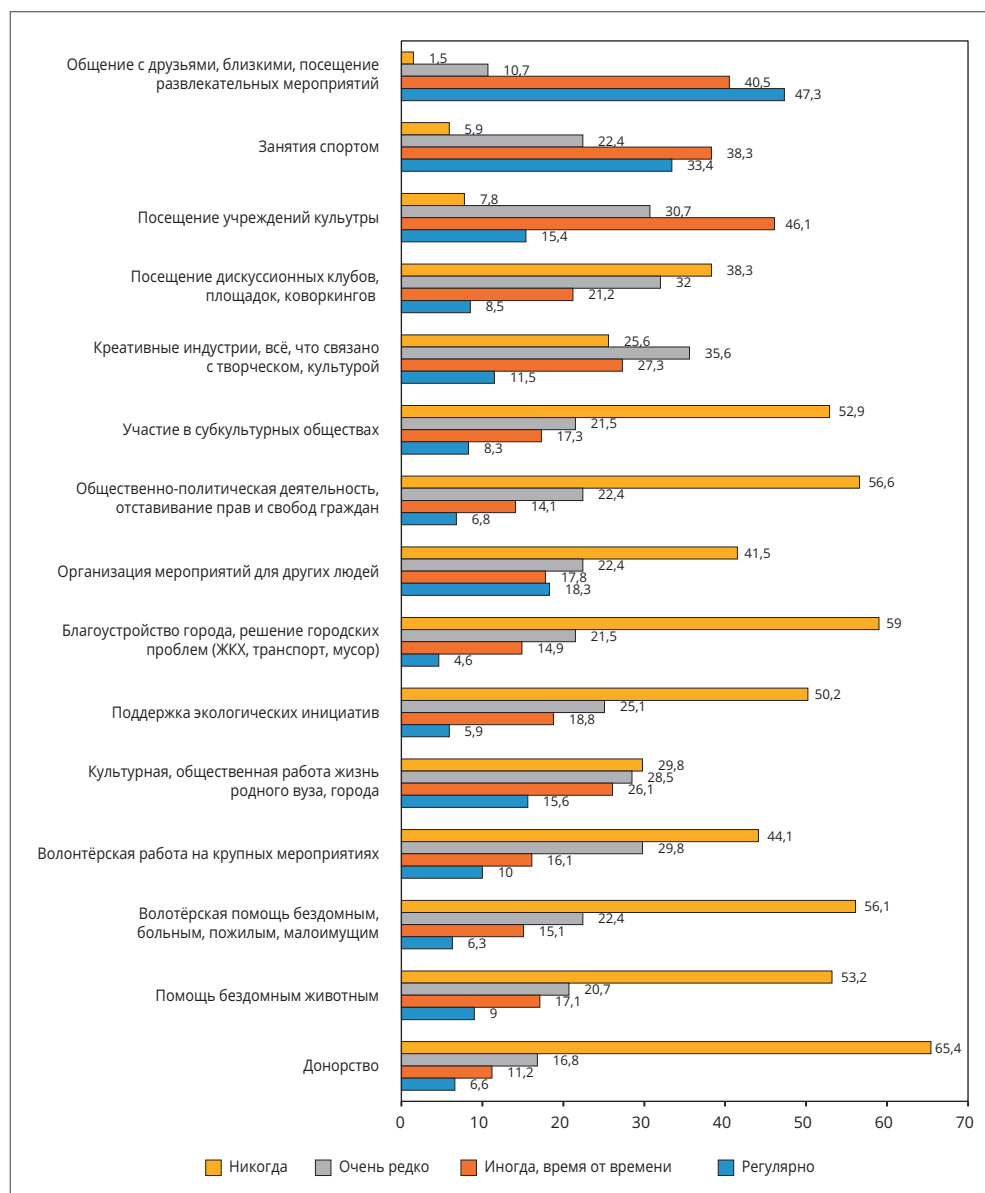


Рис. 2. Вовлечённость иногородних студентов в городские активности (в % по каждому ответу)

Pic. 2. Involvement of Nonresident Students in Urban Activities

городом. Согласно этим результатам, в представлениях иногородних студентов Казань ассоциируется с двумя образами – с местом реализации желаемого молодёжного стиля жизни и с университетским городом.

Иногородние студенты слабо вовлечены в жизнь города. Они не имеют широких со-

циальных контактов с различными городскими сообществами (Рис. 2). Досуговую жизнь такие учащиеся проводят преимущественно в ближайшем дружеском окружении за общением и совместным посещением развлекательных мероприятий. У 46,8% учащихся дружеский круг ограничен

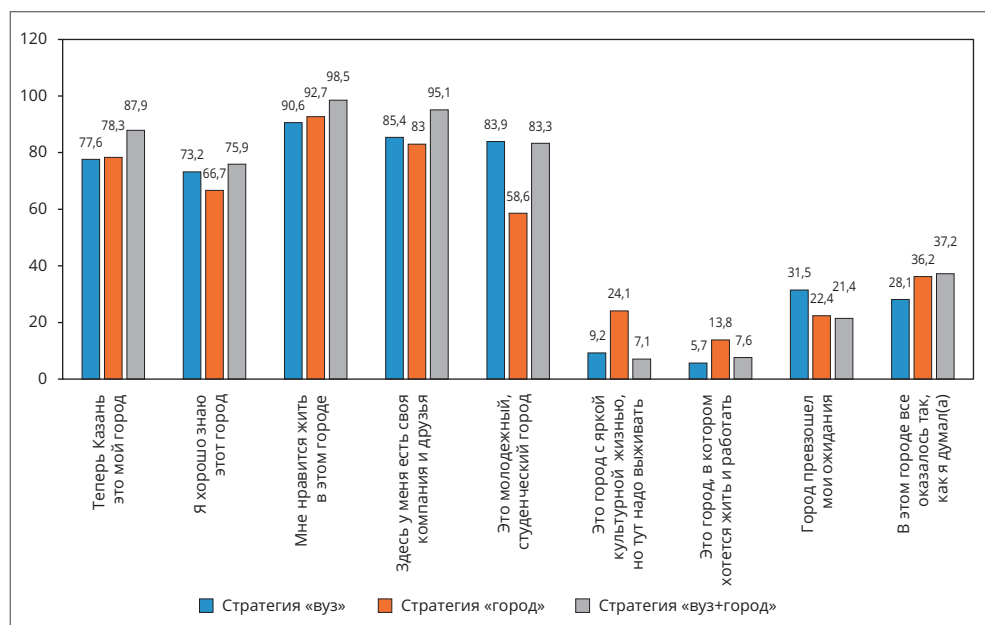


Рис. 3. Образ города в представлениях носителей трёх образовательных стратегий (степень согласия в % от ответивших)

Pic. 3. The Image of the City in the Views of the Bearers of Three Educational Strategies (degree of agreement in % of respondents)

родным вузом. Лишь 27,6% респондентов имеют друзей не только в университете, но и вне его. Такие иногородние студенты дружат с выходцами из родного города или села, соседями по общежитию, квартире, местными жителями и с теми, кто разделяет их хобби, увлечения. Увеличение контактных площадок, межвузовского взаимодействия могло бы повысить адаптацию иногородних студентов и усилить их чувство города.

Второе место по популярности среди городских активностей у иногородних студентов занимает спорт. Им регулярно занимается каждый третий учащийся, столько же – время от времени. Около половины учащихся не увлекается никакими формами общественной деятельности – политической и экологической работой, благоустройством города, волонтерством и донорством. Наблюдается низкий интерес к общественной и культурной жизни родного университета.

Значение образа города для образовательной и послевузовской миграции

Для того чтобы выявить, насколько образ университета и города влияет на миграцию иногородних студентов, мы в качестве центральной для анализа переменной рассмотрели несколько причин выбора вуза в Казани – для студентов было важно только учебное заведение (эту причину назовём «стратегия «вуз»»), только город («стратегия «город»») или их в равной степени привлекали и вуз, и город («стратегия «вуз+город»»). Предполагалось, что образовательная стратегия «вуз+город» является наиболее оптимальной. Она может оказывать положительное влияние на адаптацию иногородних студентов и стимулировать их закрепление в городе обучения после его завершения. Для изучения связи в качестве основных независимых переменных выбраны представления, связанные с позитивным образом города и планами после вуза. Для определения наличия связи использован критерий согласия Пирсона χ^2 , который позволяет вы-

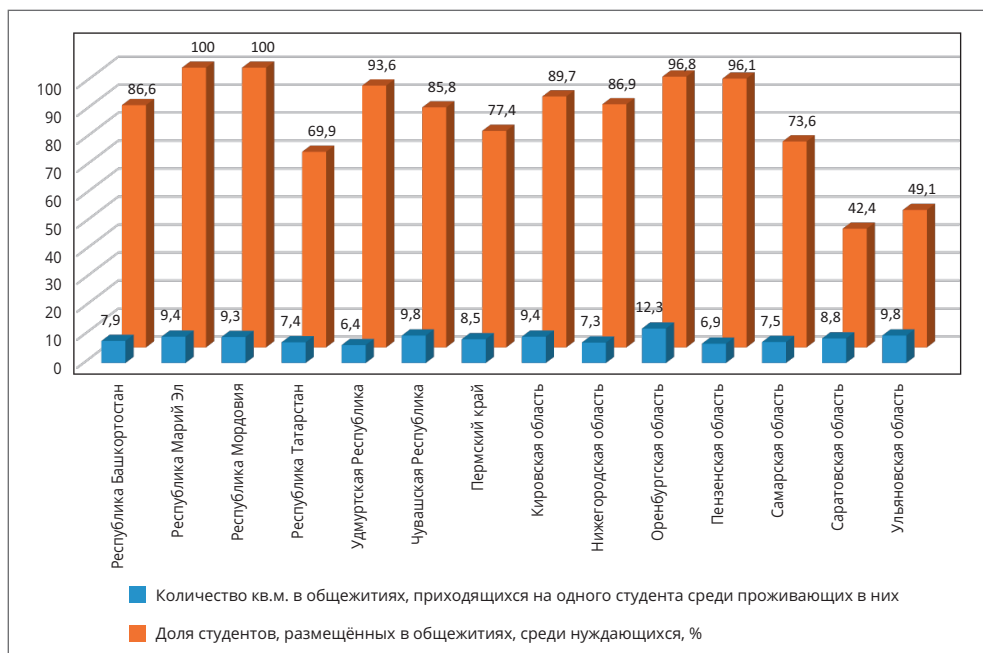


Рис. 4. Данные об общежитиях организаций высшего образования по субъектам Приволжского федерального округа за 2021 г.

Pic. 4. Data on Hostels of Higher Education Organizations in Subjects of the Volga Federal District in 2021

Примечание: учитывалась площадь, занятая студентами (без сдаваемой в аренду, находящейся в ремонте или в аварийном состоянии).

Note: the area occupied by students was taken into account (excluding the area being rented out, being under repair or in an emergency condition).

Источник: рассчитано автором.

Source: calculated by the author.

являть наличие связи между качественными переменными. Нулевая гипотеза предполагает отсутствие связи между переменными. Если критерий Пирсона χ^2 больше критического, при соответствующих степенях свободы и вероятности ошибки 0,05 нулевая гипотеза об отсутствии взаимосвязи отвергается.

Исследование выявило статистически значимые различия по таким показателям, как идентификация с городом ($\chi^2 = 0,084$), знания о нём (0,439); эмоциональное удовольствие от жизни в нём (0,007); наличие дружеского круга (0,003); восприятие Казани как города студентов (0,003); насыщенного культурной жизнью (0,016); места, в котором хочется жить (0,003) и которое соответствует ожиданиям (0,016) (Рис. 3).

О намерении остаться в Казани заявили 39% иногородних студентов, 7,3% хотят уехать в Москву, 3,4% – в Санкт-Петербург, 8,8% – в страны ближнего и дальнего зарубежья, 5,6% – вернуться в родной город. Треть учащихся на момент проведения опроса не приняла решение. Гипотеза о наличии связи между образовательными стратегиями и планами студентов после завершения обучения не подтвердилась. Казань иногородними студентами рассматривается прежде всего как территория высоких стандартов жизни с качественной городской средой, но не как место, в котором большинство из них намерено жить после вуза. Город помогает высшему образованию привлекать иногородних студентов и таким образом компенсировать выезд

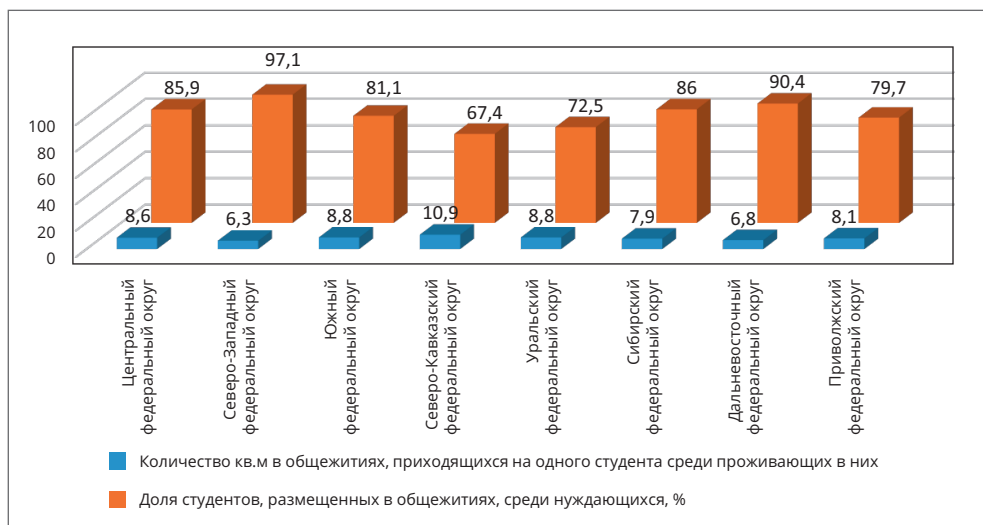


Рис. 5. Данные об общежитиях организаций высшего образования по федеральным округам за 2021 г.

Pic. 5. Data of Higher Education Organizations Hostels in the Federal Districts in 2021

Примечание: учитывалась площадь, занятая студентами (без сдаваемой в аренду, находящейся в ремонте или в аварийном состоянии).

Note: the area occupied by students was taken into account (excluding the area being rented out, being under repair or in an emergency condition).

Источник: рассчитано автором.

Source: calculated by the author.

выпускников школ республики за пределы региона. Но высокое качество жизни и разнообразие досуговых предложений оказываются недостаточными условиями для закрепления в Татарстане выпускников местных вузов.

Причины послевузовской миграции в контексте повседневной жизни в крупном городе

Во время обучения в крупном городе иногородние студенты сталкиваются с необходимостью решения повседневных проблем в соответствии с уровнем стоимости жизни в нём. Поэтому главным, названным участниками исследования вопросом является обеспечение соответствующего уровня доходов. Он актуален для 35,9% иногородних студентов.

У основной части иногородних учащихся денег хватает лишь на питание и покупку недорогих товаров ежедневного пользования (42,5%). Другая группа студентов способна оплачивать только продукты (33,7%).

Около 2% живут на грани бедности (им едва хватает на самые необходимые продукты) и столько же может себе позволить практически всё. 18% респондентов считает себя обеспеченными людьми.

По источникам доходов иногородние студенты делятся на четыре практически равные группы: 21,5% содержат себя сами; 28% в основном обеспечивают себя, но иногда получают помощь от родителей; 25,4% живут на собственные деньги и на средства родителей; 25,1% находятся на иждивении родителей или супруга(и).

Для обеспечения необходимого для большого города уровня жизни значительная часть иногородних студентов совмещает учёбу с работой (66,3%). Причём 20,5% среди них работают полный день, 18% – неполный, 27,1% – по свободному графику, в каникулы, занимаются фрилансом.

Другой повседневной проблемой учащихся является жильё. Лишь 34,9% опрошенных жи-

Таблица 3

Сведения о социально-экономической ситуации в городах-реципиентах
и в Республике Татарстан

Table 3

Information about the socio-economic situation in recipient cities and
in the Republic Tatarstan

Москва	Санкт-Петербург	Свердловская область	Новосибирская область	Республика Татарстан
<i>Средняя заработная плата, руб.</i>				
112 768	76 259	48 590	46 167	45 800
<i>Уровень цен на фиксированный набор товаров, руб.</i>				
29 108,59	23 019,45	19 473,41	20 110,38	17 836,9
<i>Темпы экономического роста</i>				
-0,1	0,0	1,8	4,2	1,9
<i>Доступность детских садов</i>				
средняя	средняя	средняя	средняя	ниже среднего
<i>Средне рыночная стоимость жилья на 1 квартал 2022 г., руб.</i>				
152 059	162 963	83 394	68 319	96 108
<i>Прирост вакансий (начало карьеры, студенты), 2019 г., %</i>				
1	7	42	21	12
<i>Уровень конкуренции среди молодых специалистов (соотношение резюме и вакансий), 2019 г. к 2018 г.</i>				
13	13,7	9,8	13,2	13,8

Источники: Портал «Работа России»*, сайт HeadHunter**, Приказ Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства РФ от 17.12.2021 «О нормативе стоимости одного квадратного метра общей площади жилого помещения по Российской Федерации на первое полугодие 2022 года и показателей средней рыночной стоимости одного квадратного метра общей площади жилого помещения по субъектам Российской Федерации за I квартал 2022 года»***.

Sources: Portal “Work of Russia”, HeadHunter website, Order of the Ministry of Construction and Housing and Communal Services of the Russian Federation dated December 17, 2021 “On the standard cost of one square meter of the total area of residential premises in the Russian Federation for the first half of 2022 and indicators of the average market value of one square meters of the total living area in the constituent entities of the Russian Federation for the first quarter of 2022”.

* Работа России. Рейтинг регионов. URL: <https://trudvsem.ru/map#mediumSalaryDifference> (дата обращения 10.03.2023).

** Лучшие регионы России для старта карьеры. URL: <https://ufa.hh.ru/article/25992> (дата обращения 29.02.2023).

*** Приказ Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства РФ от 17.12.2021 «О нормативе стоимости одного квадратного метра общей площади жилого помещения по Российской Федерации на первое полугодие 2022 года и показателях средней рыночной стоимости одного квадратного метра общей площади жилого помещения по субъектам Российской Федерации за I квартал 2022 года. URL: https://www.pvgo.ru/upload/iblock/bfc/aej1zlr9xa60g43ewg9qs6jp82810zxc/Приказ%20Минстроя_17декабря2021_955_пр.pdf (дата обращения 16.02.2023).

вут в университетских общежитиях. Остальные вынуждены снимать жильё (40,7% – квартиру, 4,4% – комнату), жить у родственников, друзей (5,6%). 14,4% респондентов проживают в квартирах, принадлежащих им самим или членам их семей. Среди 14 субъектов Приволжского федерального округа Татарстан занимает 12-е место по такому показателю, как доля студентов, размещённых в общежитиях, среди нуждающихся и 11-е по количеству квадратных метров, приходящихся на одного студента среди проживающих в них (Рис. 4). Приволжский федеральный округ в целом характеризуется низкой обеспеченностью студенческими общежитиями на фоне других федеральных округов (Рис. 5).

Послевузовскую миграцию иногородних студентов из Казани стимулирует недостаточно благоприятная для молодых специалистов социально-экономическая ситуация в Татарстане. Республика не выдерживает конкуренцию с Москвой, Санкт-Петербургом, Свердловской и Новосибирской областями по таким показателям как соотношение средней зарплаты по региону и среднерыночной стоимости жилья, доступности детских садов – важного фактора для выпускников вузов, создавших семью (Табл. 3). Республика уступает Свердловской и Новосибирской областям по простоту вакансий для студентов и молодых специалистов, темпам экономического развития. Разница между числом желающих работать и вакантными предложениями в Татарстане выше, чем в анализируемых городах и областях. Выпускники вузов республики выбирают более выгодные для себя социально-экономические условия.

Заключение

Исследование выявило, что образы университета и города имеют большое значение для иногородних абитуриентов. Субъективные представления о Казани как о студенческом городе и месте с богатой молодёжной инфраструктурой влияют на выбор вуза, город обучения и на адаптацию учащихся

во время учёбы. Удовлетворённость социальными условиями столицы Татарстана, его позитивные эмоциональные оценки и причины миграции иногородних студентов демонстрируют наличие прямой связи. «Городская среда и её разнообразие» для студенчества оказывается таким же значимым, главным фактором отношения к городу, как и для тех, кто живёт в нём или раздумывает о переезде сюда [53; 54].

Низкий процент намеревающихся вернуться в место исхода среди студентов, обучающихся в российских вузах [16] и в Татарстане в частности [55], подтвердился и в представленных материалах. Исследование засвидетельствовало также транзитный тип республики с точки зрения образовательной миграции. Тот факт, что лишь треть опрошенных, планируют остаться в Казани после обучения, по мнению авторов, является показателем того, что качество городской среды не является достаточным условием удержания иногородних студентов. Главная проблема столицы Татарстана, из-за которой уезжает молодёжь, – это противоречие между высокой стоимостью жизни в Казани и жилья и дефицитом предложений на рынке труда для молодых специалистов. Здесь Татарстан не выдерживает конкуренцию с Москвой, Санкт-Петербургом, Свердловской и Новосибирской областями – с субъектами страны, которые не только, как республика, привлекают молодёжь, но и закрепляют её после обучения.

В большинстве случаев иногородние студенты Казани, приезжающие учиться в город с высоким качеством жизни и богатой культурной инфраструктурой, демонстрируют потребительское отношение к таким особенностям территории. Третья миссия российских университетов в изменении ситуации видится в стимулировании участия студентов в активной жизни города – в развитии экологического, волонтёрского движения, их участия в благоустройстве города, городских культурных и спортивных мероприятиях, т. е. в том, что поможет перестроить сознание иногородних учащихся в сторону их

сопричастности с городом и желания быть полезным ему. У вузов Татарстана накоплен большой опыт в развитии добровольческого движения. Центр отбора и подготовки волонтеров в Казанском федеральном университете, открытый путём подписания совместного соглашения между властями Татарстана и руководством вуза, стал важной площадкой проведения в Казани XXVII летней Универсиады в 2013 г., Чемпионата мира по футболу в 2018 г., Международного фестиваля Worlds skills в 2019 г., XIV Международного экономического форума «Россия – Исламский мир: KazanForum» в 2023 г. и XIX Всемирного фестиваля молодёжи и студентов в Сочи в 2017 г. Преподаватели разработали специальные обучающие программы для добровольцев. Развитие получают практики вовлечения студентов местных вузов через Министерство молодёжи Республики Татарстан, Лигу студентов Республики Татарстан в спортивные и творческие комьюнити (например, путём открытия экстрим-парка «Урам»). Усиление коллаборации университета с городскими властями видится возможным через использование интеллектуального потенциала высшего образования для усиления социально-экономической привлекательности Казани. Участие его представителей в разработке «Стратегии социально-экономического развития муниципального образования г. Казани до 2030 года» (принята 14 декабря 2016 г., № 2-12) можно расценивать как старт политики закрепления выпускников в столице Татарстана и как необходимый для цифрового мониторинга показатель развития высшего образования в регионах России, наряду с данными о субъективных причинах привлекательности территорий для абитуриентов/студентов/выпускников страны.

Литература

1. *Кашиницкий И.С., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В.* Межрегиональная миграция молодёжи в России: комплексный анализ демографической статистики // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 169–203. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-169-203
2. *Мкртчян Н.В.* Проблемы учёта населения отдельных возрастных групп в ходе переписи населения 2010 г.: причины отклонений полученных данных от ожидаемых // Демографические аспекты социально-экономического развития / Под редакцией М.Б. Денисенко. Серия: Демографические исследования. Вып. 22. М.: МАКС Пресс, 2012. С. 197–214. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0581/analit02.php> (дата обращения: 02.04.2023).
3. *Габдрахманов Н.К.* Концентрация студентов в системе высшего образования на карте Российской Федерации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2019. Т. 27. № 1. С. 7–17. DOI: 10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17
4. *Флоринская Ю.Ф.* Выпускники школ из малых городов России: образовательные и миграционные стратегии // Проблемы прогнозирования. 2017. № 1. С. 114–124. EDN: YOATCP.
5. *Мкртчян Н.В.* Миграция молодёжи из малых городов России // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 1. С. 225–242. DOI: 10.14515/monitoring.2017.1.15
6. *Болдина М.Ю.* Образовательные планы абитуриентов российской провинции // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-84-95
7. *Захарова И.В.* Сдерживание межрегиональной учебной миграции: роль вузов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 71–84. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-7-71-84
8. *Клячко Т.А., Семионова Е.А.* Миграционная мобильность российской молодёжи обусловлена образовательными приоритетами // Экономическое развитие России. 2021. Т. 28. № 10. С. 61–63. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3963390 (дата обращения 16.02.2023).
9. *Pigini C., Staffolani S.* Beyond Participation: Do the Cost and Quality of Higher Education Shape the Enrollment Composition? The Case of Italy // Higher Education. 2016. Vol. 71. No. 1. P. 119–142. DOI: 10.1007/s10734-015-9892-8
10. *Очирова Г.Н.* Образовательная миграция из Республики Бурятия: факторы, масштабы и направления // Вестник университета. 2021. № 4. С. 181–188. DOI: 10.26425/1816-4277-2021-4-181-188

11. Гунтьтова Э.С. Миграция молодёжи Республики Бурятия в оценках молодёжи // Актуальные вопросы развития аграрного сектора Байкальского региона. 2019. С. 196–200.
12. Громов А.Д., Платонова Д.П., Семёнов Д.С., Пырова Т.Л. Доступность высшего образования в регионах России. М.: НИУ ВШЭ, Институт образования. Серия: Современная аналитика образования. 2016. № 8. 32 с. URL: https://ioe.hse.ru/data/2017/01/30/1114281696/CAO%208_финал-электронный.pdf (дата обращения 16.02.2023).
13. Чернышова Н.С., Юйсинь Ч. Молодёжная миграция в России: обзор дискуссий // Социологические исследования. 2022. № 11. С. 135–143. DOI: 10.31857/S013216250018919-3
14. Дождилов А.В. Образовательная миграция в Республике Мордовия // Регионоведение. 2023. Т. 31. № 1. С. 182–198. DOI: 10.15507/2413-1407.122.031.202301.182-198
15. Ciriaci D. Does University Quality Influence the Interregional Mobility of Students and Graduates? The Case of Italy // Regional Studies. 2014. Vol. 48. No. 10. P. 1592–1608. DOI: 10.1080/00343404.2013.821569
16. Варшавская Е.Я., Чудиновских О.С. Миграционные планы выпускников региональных вузов России // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. 2014. № 3. С. 36–58. URL: <https://www.econ.msu.ru/sys/raw.php?o=14958&p=attachment> (дата обращения 16.02.2023).
17. Nadeau J., Olafsen A.H. Country Image Evaluations and Migration Intentions // Place Branding and Public Diplomacy advance online publication, 29 July 2015. P. 1–16. DOI: 10.1057/pb.2015.8
18. Питухин Е.А., Семенов А.А. Управление потоками межрегиональной образовательной миграции выпускников // Экономика и управление. 2014. № 7. С. 64–69. URL: <http://openbudgetrf.ru/doc/461/> (дата обращения 16.02.2023).
19. Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута. М.: ГУ – ВШЭ, 2010. 304 с. ISBN: 978-5-7598-0716-2.
20. Балмасова Т.А. «Третья миссия» университета – новый вектор развития? // Высшее образование в России. 2016. № 8–9 (204). С. 48–55. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/839> (дата обращения 16.02.2023).
21. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Пер. с англ. под науч. ред. Д.А. Александрова. М.: ГУ–ВШЭ, 2011. 240 с. ISBN: 978-5-7598-0834-3.
22. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Universities and Cities in Provincial Russia // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 37–51. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-37-51
23. Clark B.R. The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley, CA: University of California Press, 1983. 342 p. ISBN: 0520048415, 9780520048416.
24. Etzkowitz H. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action. New York: Routledge, 2008. 176 p. URL: http://mguntur.id/files/ebook/ebook_1605608206_cf742d707b4e0bf22bf3.pdf (дата обращения 16.02.2023).
25. Leydesdorff L. The Triple Helix, Quadruple Helix ... and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy? // Journal of the Knowledge Economy. 2012. Vol. 3. No. 1. P. 25–35. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13132-011-0049-4> (дата обращения 16.02.2023).
26. Кранзеева Е.А. Новые модели университетов: вклад в региональное развитие // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 5. С. 64–73. DOI: 10.15826/umpra.2017.05.062
27. Перфильева О.В. Университет и регион: на пути к реализации третьей функции // Вестник международных организаций. 2011. Т. 32. № 1. С. 133–144. URL: <https://iorj.hse.ru/data/2011/03/30/1211844208/11.pdf> (дата обращения 16.02.2023).
28. Габдрахманов Н.К., Карачурина Л.Б., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В. Образовательная миграция молодёжи и оптимизация сети вузов в разных по размеру городах // Вопросы образования. 2022. № 2. С. 88–116. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-2-88-116
29. Abel J.R., Deitz R. Do Colleges and Universities Increase Their Region's Human Capital? // Journal of Economic Geography. 2012. No. 12. P. 667–691. DOI: 10.1093/jeg/lbr020
30. Чудиновских О.С., Денисенко М.Б. Где хотят жить выпускники российских вузов // Демоскоп Weekly. 2003. № 119–120. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/0119/tema01.php> (дата обращения 16.02.2023).

31. Российская молодёжь: образование и наука / Н.В. Бондаренко, Ю.А. Войнилов, Г.С. Волкова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2017. 72 с. ISBN: 978-5-7598-1597-6.
32. Скалабан И.А., Осъмук А.А., Колесова О.В., Черепанов Г.М. Дороги старые и новые: образовательные стратегии российских абитуриентов в выборе университета обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 2. С. 50–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-50-62
33. *Prakhov I., Bocharova M.* SocioEconomic Predictors of Student Mobility // National Research University Higher School of Economics. Series WP BRP 34/EDU/2016 “Higher School of Economics Research Paper”. 2016. 21 p. DOI: 10.2139/ssrn.2815457
34. Акимова О.Е., Волков С.К., Ефимов Е.Г. Привлекательность российских территорий: оценка мнений центениалов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 4. С. 384–404. DOI: 10.14515/monitoring.2021.4.1908.
35. Шашкова Я.Ю., Асеев С.Ю. Миграционные настроения и политические установки учащейся молодёжи Сибири и Дальнего Востока: проблема соотношения // Социологические исследования. 2023. № 2. С. 95–103. DOI: 10.31857/S013216250019429-4
36. Одинцов А.В., Шитицин А.И., Марченко А.Ю. Центропротягательная миграция молодёжи из российской провинции: причины и тенденции (на примере Волгоградской области) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 335–354. DOI: 10.14515/monitoring.2020.3.788
37. Зайков К.С., Каторин И.В., Тамицкий А.М. Миграционные установки студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования арктической направленности // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2018. Т. 11. № 3. С. 230–247. DOI: 10.15838/esc.2018.3.57.15
38. Рябоконь М.В. Модели поведения абитуриентов при выборе вуза // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 4 (44). С. 177–185. URL: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2016_-4\(44\)_unicode/20.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2016_-4(44)_unicode/20.pdf) (дата обращения 16.02.2023).
39. Макарова Г.И. Образ Татарстана в культурной политике и стратегиях регионального развития (2013–2019 гг.) // Историческая этнология. Т. 7. № 2. С. 307–328. DOI: 10.22378/he.2022-7-2.307-328
40. Важенина И.С., Важенин С.Г. Имидж как конкурентный ресурс территории // Регион: экономика и социология. 2006. № 4. С. 72–84.
41. *Bolotova A., Karaseva A., Vasilyeva V.* Mobility and Sense of Place Among Youth in the Russian Arctic // *Sibirica*. 2017. Vol. 16. No. 3. P. 77–123. DOI: 10.3167/sib.2017.160305
42. *Zenker S., Rütter N.* Is Satisfaction the Key? The Role of Citizen Satisfaction, Place Attachment and Place Brand Attitude on Positive Citizenship Behavior // *Cities*. 2014. No. 38. P. 11–17. DOI: 10.1016/j.cities.2013.12.009
43. Кузнецова С.А. Миграционные установки как предмет социально-психологических исследований // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 34–45. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2013_n4/65403 (дата обращения 16.02.2023).
44. *Torkington K.* Place and Lifestyle Migration: The Discursive Construction of “Glocal” Place-Identity // *Mobilities*. 2012. Vol. 7. No. 1. P. 71–92. DOI: 10.1080/17450101.2012.631812
45. *Caron L.* An Intergenerational Perspective on (Re)Migration: Return and Onward Mobility Intentions across Immigrant Generations // *International Migration Review*. 2019. Vol. 54. No. 3. P. 820–852. DOI: 10.1177/0197918319885646
46. Зиганурова С.Д. Привлекательность места как фактор миграции выпускников российских вузов. Выходная квалификационная работа. НИУ ВШЭ. М., 2015. URL: <https://social.hse.ru/soc/diplomas/page15.html/153014109> (дата обращения 16.02.2023).
47. Новикова С.Е. Университеты в социокультурном пространстве города: социологические аспекты. Серия: Мониторинг. Образование. Кадры. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2022. 141 с. ISBN: 978-5-85006-396-2.
48. Пунина К.А., Ромашова М.В. Университет и город: технологии формирования имиджа (случай Перми) // Лабиринт (Журнал социально-гуманитарных исследований). 2015. № 2. С. 83–93.
49. Боденова О.В., Власова А.П. Особенности адаптации иногородних студентов к условиям обучения в вузе // Развитие образования.

2020. Т. 10. № 4. С. 53–58. DOI: 10.31483/r-96296
50. Кузьмина Я.В. Особенности социально-психологической адаптации иногородних студентов к условиям столичного мегаполиса // Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности». 2012. № 4. С. 33–37. URL: https://journals.rudn.ru/ecology/article/view/12586/12016/ru_RU (дата обращения 16.02.2023).
 51. Габдрахманов Н.К., Никифорова Н.Ю., Лешуков О.В. «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодёжи в России. М.: НИУ ВШЭ, Институт образования. Серия: Современная аналитика образования. 2019. № 5 (26). 48 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/308197015.pdf> (дата обращения 16.02.2023).
 52. Дождиков А.В., Корнилова Е.В. Образовательная миграция абитуриентов между регионами Российской Федерации как источник данных для планирования развития системы высшего образования // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 67–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-67-83
 53. Zenker S., Petersen S., Abolt A. The Citizen Satisfaction Index (CSI): Evidence for a Four Basic Factor Model in a German Sample // Cit-ies. 2013. No. 31. P. 156–164. DOI: 10.1016/j.cities.2012.02.006
 54. Гильтман М.А., Питъ В.В., Батырева М.В., Сумик Е.А. В каких городах нам нравится жить? Эмпирический анализ отношения занятых к городам // Журнал Новой экономической ассоциации. 2020. Т. 45. № 1. С. 111–130. DOI: 10.31737/2221-2264-2020-45-1-4
 55. Тузиков А.Р., Зинурова Р.И. Молодёжная миграция в Республике Татарстан: опыт социально-демографического портретирования // Управление устойчивым развитием. 2022. Т. 42. № 5. С. 75–80. DOI: 10.55421/2499992X_2022_5_75
- Благодарности.** Исследование проведено за счёт средств субсидии, выделенной Казанскому федеральному университету для выполнения проекта № FZSM-2023-0022 «Цифровая социализация и цифровая компетентность молодёжи в условиях глобальных системных изменений: технологии регулирования, риски, сценарии» в рамках государственного задания.
- Статья поступила в редакцию 20.04.2023
Принята к публикации 19.05.2023

References

1. Kashnitskiy, I., Mkrtchyan, N., Leshukov, O. (2016). Interregional Migration of Youths in Russia: A Comprehensive Analysis of Demographic Statistics. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 3, pp. 169–203, doi: 10.17323/1814-9545-2016-3-169-203 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Mkrtchyan, N.V. (2012). [Problems of Counting the Population of Certain Age Groups during the 2010 Population Census: Reasons for the Deviations of the Received Data from the Expected Ones]. In: Denisenko M.B. (Eds) *Demograficheskie aspekty sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya* [Demographic aspects of socio-economic development]. Vol. 22. Moscow: MAKSPress, pp. 197–214. (In Russ.). Available at: <http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0581/analit02.php> (accessed 02.04.2023). Available at: <http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0581/analit02.php> (accessed 02.04.2023). (In Russ.).
3. Gabdrakhmanov, N.K. (2019). Concentration of Students in Higher Education on the Map of the Russian Federation. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Ekonomika = RUDN Journal of Economics*. Vol. 27, no. 1, pp. 7–17, doi: 10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Florinskaya, Yu.F. (2017). [School Graduates from Russian Small Towns: Educational and Migration Strategies]. *Problemy prognozirovaniya* [Forecasting problems]. No. 1, pp. 114–124. (In Russ.). Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29156360_69996011.pdf (accessed 02.04.2023). Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29156360_69996011.pdf (accessed 02.04.2023). (In Russ.).

5. Mkrtchan, N.V. (2017). The Youth Migration from Small Towns in Russia. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* = *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 1, pp. 225-242, doi: 10.14515/monitoring.2017.1.15 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Boldina, M.Yu. (2022). Educational Plans of Applicants of the Russian Province. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 84-95, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-84-95 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zakharova, I.V. (2019). The Role of Universities in Curbing Interregional Educational Migration. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 7, pp. 71-84, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-7-71-84 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Klyachko, T.L., Semionova, E.A. (2021). Migration Mobility of Russian Youth is Justified by Educational Priorities. *Ekonomicheskoe razvitie Rossii = Russian Economic Development*. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3963390 (accessed 16.02.2023). Vol. 28, no. 10, pp. 61-63. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Pigni, C., Staffolani, S. (2016). Beyond Participation: Do the Cost and Quality of Higher Education Shape the Enrollment Composition? The Case of Italy. *Higher Education*. Vol. 71, no. 1, pp. 119-142, doi: 10.1007/s10734-015-9892-8
10. Ochirova, G.N. (2021) Educational Migration from the Republic of Buryatia: Factors, Scale and Directions. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. No. 4, pp. 181-188, doi: 10.26425/1816-4277-2021-4-181-188 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Guntypova, E.S. (2019). [Migratsiya molodezhi Respubliki Buryatiya v otsenkakh molodezhi]. *Aktual'nye voprosy razvitiya agrarnogo sektora Baikalskogo regiona* [Actual Issues of Development of the Agricultural Sector of the Baikal Region]. Pp. 196-200. (In Russ.).
12. Gromov, A.D., Platonova, D.P., Semenov, D.S., Pyrova T.L. *Dostupnost' vysshego obrazovaniya v regionakh Rossii* [Availability of higher education in the regions of Russia]. Moscow: National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Series: Modern Analytics of Education. No. 8. 32 p. Available at: https://ioe.hse.ru/data/2017/01/30/1114281696/CAO%208_финал-электронный.pdf (accessed 16.02.2023). (In Russ.).
13. Chernyshova, N.S., Yuisin', Ch. (2022). Approaches to the Studying Youth Migration in Russia: Reviewing Discussions. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 11, pp. 135-143, doi: 10.31857/S013216250018919-3 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Dozhnikov, A.V. (2023). Educational Migration in the Republic of Mordovia. *Regionologiya = Russian Journal of Regional Studies*. Vol. 31, no. 1, pp. 182-198, doi: 10.15507/2413-1407.122.031.202301.182-198 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Ciriaci, D. (2014). Does University Quality Influence the Interregional Mobility of Students and Graduates? The Case of Italy. *Regional Studies*. Vol. 48, no. 10, pp. 1592-1608, doi: 10.1080/00343404.2013.821569
16. Varshavskaya, E.Ya., Chudinovskikh, O.S. (2014). Migratsionnye plany vypusnikov regional'nykh vuzov Rossii [Migration Plans of Graduates of Regional Universities in Russia]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 6. Ekonomika* [Bulletin of Moscow University. Series 6. Economy]. No. 3, pp. 36-58. Available at: <https://www.econ.msu.ru/sys/raw.php?o=14958&p=attachment> (accessed 16.02.2023). (In Russ.).
17. Nadeau, J., Olafsen, A.H. (2015). Country Image Evaluations and Migration Intentions. *Place Branding and Public Diplomacy advance online publication*. 29 July, pp. 1-16, doi: 10.1057/pb.2015.8
18. Pitukhin, E.A., Semenov, A.A. (2014). Management of Flows of Interregional Educational Migration of Graduates. *Ekonomika i upravlenie* [Economics and Management]. No. 7, pp. 64-

69. Available at: <http://openbudgetrf.ru/doc/461/> (accessed 16.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 256 p. (Russian Translation: Ed A.M. Korbuta. Moscow: GU – VShE, 2010, 304 p. ISBN: 978-5-7598-0716-2.).
20. Balmasova, T.A. (2016). “Third Mission” of the University – a New Vector of Development? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 8-9 (204), pp. 48-55. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/839> (accessed 16.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. IUA Press & Pergamon, Paris. 163 p. ISBN: 0-08-043342-1. (Russian Translation: Ed. D.A. Aleksandrova, Moscow: GU – VShE, 2011, 240 p. ISBN: 978-5-7598-0834-3).
22. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2019). Universities and Cities in Provincial Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 37-51, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-37-51 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press. 342 p. ISBN: 0520048415, 9780520048416.
24. Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. New York: Routledge. 176 p. Available at: http://mguntur.id/files/ebook/ebook_1605608206_cf742d707b4e0bf22bf3.pdf (accessed 16.02.2023).
25. Leydesdorff, L. (2012). The Triple Helix, Quadruple Helix ... and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy? *Journal of the Knowledge Economy*. Vol. 3, no. 1, pp. 25-35. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13132-011-0049-4> (accessed 16.02.2023).
26. Kranzeeva, E.A. (2017). New Models of Universities: Contribution to Regional Development. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 5, pp. 64-73, doi: 10.15826/umpa.2017.05.062 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Perfil'eva, O.V. (2011). [University and Region: on the Way to the Implementation of the Third Function]. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii = International Organisations Research Journal*. No. 1 (32), pp. 133-144. Available at: <https://iorj.hse.ru/data/2011/03/30/1211844208/11.pdf> (accessed 16.02.2023). (In Russ.).
28. Gabdrakhmanov, N.K., Karachurina, L.B., Mkrtchyan, N.V., Leshukov, O.V. (2022). Educational Migration of Young People and Optimization of the Network of Universities in Cities of Different Sizes. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 88-116, doi: 10.17323/1814-9545-2022-2-88-116 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Abel, J.R., Deitz, R. (2012). Do Colleges and Universities Increase Their Region's Human Capital? *Journal of Economic Geography*. No. 12, pp. 667-691, doi: 10.1093/jeg/lbr020
30. Chudinovskikh, O.S., Denisenko, M.B. (2003). [Where Graduates of Russian Universities Want to Live]. *Demoskop Weekly = Demoskop Weekly*. No. 119-120. Available at: <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/0119/tema01.php> (accessed 16.02.2023). (In Russ.).
31. Bondarenko, N.V., Voinilov, Yu.L., Volkova, G.S. (2017). *Rossiiskaya molodezh': obrazovanie i nauka* [Russian Youth: Education and Science]. Moscow: NIU VShE, 72 p. ISBN: 978-5-7598-1597-6. (In Russ.).
32. Skalaban, I.A., Osmuk, L.A., Kolesova, O.V., Cherepanov, G.M. (2020). Roads Old and New: Educational Strategies of Russian Students in University Choice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 50-62, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-50-62 (In Russ., abstract in Eng.).

33. Prakhov, I., Bocharova, M. (2016). *SocioEconomic Predictors of Student Mobility*. National Research University Higher School of Economics. Series WP BRP 34/EDU/2016 "Higher School of Economics Research Paper". 21 p. doi: 10.2139/ssrn.2815457
34. Akimova, O.E., Volkov, S.K., Efimov, E.G. (2021). The Appeal of Russian Regions: Views of the Generation Z. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremenny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 4, pp. 384-404, doi: 10.14515/monitoring.2021.4.1908 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Shashkova, Ya.Yu., Aseev, S.Yu. (2023). Migration Moods and Political Attitudes of Young Students in Siberia and the Far East: the Problem of Correlation. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 2, pp. 95-103, doi: 10.31857/S013216250019429-4 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Odintsov, A., Shipitsin, A., Marchenko, A.Y. (2020). Centripetal Migration of Young People from the Russian Province: Causes and Trends (Example of Volgograd Region). *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremenny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, pp. 335-354, doi: 10.14515/monitoring.2020.3.788 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Zaikov, K.S., Katorin, I.V., Tamitskii, A.M. (2018). Migration Attitudes of the Students Enrolled in Arctic-focused Higher Education Programs. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremenny: fakty, tendentsii, prognoz = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. Vol. 11, no. 3, pp. 230-247, doi: 10.15838/esc.2018.3.57.15 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Ryabokon' M.V. (2016). Behavior Models of Entrants When Choosing the University. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. Vol. 44, no. 4, pp. 177-185. Available at: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2016_-4\(44\)_unicode/20.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2016_-4(44)_unicode/20.pdf) (accessed 16.02.2023).
39. Makarova G.I. (2022). The Image of Tatarstan in Cultural Policy and Regional Development Strategies (2013–2019). *Istoricheskaya etnologiya = Historical Ethnology*. Vol. 7, no. 2, pp. 307-328, doi: 10.22378/he.2022-7-2.307-328 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Vazhenina I.S., Vazhenin S.G. (2006). [Image as a Competitive Resource of the Territory]. *Region: ekonomika i sotsiologiya = Region: economics and sociology*. No. 4, pp. 72-84. (In Russ.).
41. Bolotova, A., Karaseva, A., Vasilyeva, V. (2017). Mobility and Sense of Place among Youth in the Russian Arctic. *Sibirica*. Vol. 16, no. 3, pp. 77-123, doi: 10.3167/sib.2017.160305
42. Zenker, S., Rötter, N. (2014). Is Satisfaction the Key? The Role of Citizen Satisfaction, Place Attachment and Place Brand Attitude on Positive Citizenship Behavior. *Cities*. No. 38, pp. 11-17, doi: 10.1016/j.cities.2013.12.009
43. Kuznetsova, S.A. (2013). [Migration Attitudes as a Subject of Socio-psychological Research]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*. No. 4, pp. 34-45. Available at: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2013_n4/65403 (accessed 16.02.2023). (In Russ.).
44. Torkington, K. (2012). Place and Lifestyle Migration: The Discursive Construction of "Glocal" Place-Identity. *Mobilities*. Vol. 7, no. 1, pp. 75-76, doi: 10.1080/17450101.2012.631812
45. Caron, L. (2019). An Intergenerational Perspective on (Re)Migration: Return and Onward Mobility Intentions across Immigrant Generations. *International Migration Review*. Vol. 54, no. 3, pp. 820-852, doi: 10.1177/0197918319885646
46. Ziganurova S.D. (2015). [The Attractiveness of the Place as a Factor in the Migration of Graduates of Russian Universities]. Final qualifying work. Moscow: Natsional'nyi issledovatel'skii universitet "Vysshaya shkola ekonomiki". (In Russ.). Available at: <https://social.hse.ru/soc/diplomas/page15.html/153014109> (accessed 16.02.2023).

47. Novikova S.E. (2022). *Universitety v sotsiokul' turnom prostranstve goroda: sotsiologicheskie aspekty Seriya: Monitoring. Obrazovanie. Kadry*. [Universities in the Socio-cultural Space of the City: Sociological Aspects. Series: Monitoring. Education. Personnel]. Moscow: Delo Publishing House RANKhiGS. 141 p. ISBN: 978-5-85006-396-2. (In Russ.).
48. Punina, K. A., Romashova, M. V. (2015). The University and the City: image formation technologies. *Labirint (Zhurnal sotsial' no-gumanitarnykh issledovaniy)* [Labyrinth (Journal of Social and Humanitarian Research)]. No. 2, pp. 83-93. (In Russ., abstract in Eng.).
49. Bodenova, O.V., Vlasova, L.P. (2020). Features of Adaptation of Non-Resident Students to the University Learning Environment. *Razvitie obrazovaniya = Development of education*. No. 4(10), pp. 53-58, doi: 10.31483/r-96296 (In Russ., abstract in Eng.).
50. Kuz'mina, Ya.V. (2012). Features of Social and Psychological Adaptation Nonresident Students to Conditions of the Capital Megalopolis. *Vestnik RUDN, seriya Ekologiya i bezopasnost' zbiznedeyatel' nosti = RUDN Journal of Ecology and Life Safety*. No. 4, pp. 33-37. Available at: https://journals.rudn.ru/ecology/article/view/12586/12016/ru_RU (accessed 16.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
51. Gabdrakhmanov, N.K., Nikiforova, N.Yu., Leshukov, O.V. (2019). "Ot Volgi do Eniseya...": obrazovatel' naya migratsiya molodezhi v Rossii. ["From the Volga to the Yenisei...": educational migration of youth in Russia]. Moscow: National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Series: Modern Analytics of Education. Vol. 26, no. 5, 48 p. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/308197015.pdf> (accessed 16.02.2023). (In Russ.).
52. Dozhnikov, A.V., Kornilova, E.V. (2023). Educational Migration of Applicants Among Regions of the Russian Federation as a Data Source for Planning the Higher Education System Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 67-83, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-67-83 (In Russ., abstract in Eng.).
53. Zenker, S., Petersen, S., Aholt, A. (2013). The Citizen Satisfaction Index (CSI): Evidence for a Four Basic Factor Model in a German Sample. *Cities*. No. 31, pp. 156-164, doi: 10.1016/j.cities.2012.02.006
54. Gil'tman, M.A., Pit', V.V., Batyрева, M.V., Sumik, E.A. (2020). Which Cities Do We Like to Live in? Empirical Analysis of Employees' Attitude to Cities. *Zhurnal Novoi ekonomicheskoi assotsiatsii = Journal of the New Economic Association*. Vol. 45, no. 1, pp. 111-130, doi: 10.31737/2221-2264-2020-45-1-4 (In Russ., abstract in Eng.).
55. Tuzikov, A.R., Zinurova, R.I. (2022). Youth Migration in the Republic of Tatarstan: the Experience of Socio-demographic Portraiture. *Upravlenie ustoichivym razvitiem [Management of sustainable development]*. Vol. 42, no. 5, pp. 75-80, doi: 10.55421/2499992X_2022_5_75 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The study was carried out by allocated subsidies to the Kazan Federal University for the project implementation No. FZSM-2023-0022 "Digital socialization and digital competence of young people in the context of global systemic changes: regulatory technologies, risks, scenarios" as a part of the state assignment.

The paper was submitted 20.04.2023

Accepted for publication 19.05.2023

Динамика высшего бухгалтерского образования в России: достижения, проблемы и поиск перспектив

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-139-166

Дружиловская Татьяна Юрьевна – д-р экон. наук, профессор кафедры бухгалтерского учёта, ORCID: 0000-0003-1345-9841, tdruzhilovskaya@yandex.ru

Дружиловская Эмилия Сергеевна – канд. экон. наук, доцент кафедры бухгалтерского учёта, ORCID: 0000-0003-2866-9825, druzhilovskaya@yandex.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, пр-кт. Гагарина, 23

***Аннотация.** Интенсивные изменения в бизнесе вследствие научно-технической революции обуславливают существенные изменения требований к бухгалтерской профессии и ставят задачи поиска новых подходов к бухгалтерскому образованию, предоставляемому вузами. В статье рассматриваются нерешённые и проблемные аспекты российского высшего бухгалтерского образования. Для поиска наилучших направлений развития российского бухгалтерского образования проводится исследование истории его развития за последние 30 лет. Целью этого исследования является выявление причинно-следственных связей, влияющих на динамику российского бухгалтерского образования. В результате выявляются те события последних 30 лет, которые оказали наиболее существенное влияние на развитие бухгалтерского образования в России, исследуются и систематизируются его современные проблемы и дискуссионные вопросы, связанные с его будущими направлениями. В статье обосновывается, что наиболее значимыми событиями и явлениями, оказавшими влияние на российское бухгалтерское образование, являются реформа российского бухгалтерского учёта в соответствии с требованиями рыночной экономики, развитие информационных технологий, включение и выход России из Болонского процесса и поддержка Россией создания международных стандартов бухгалтерского образования (IESs). На основе исследования изменений, произошедших в российском бухгалтерском образовании под влиянием этих событий, аргументируются и систематизируются как положительные, так и проблемные аспекты, связанные с этими изменениями. Обосновывается наличие как положительных аспектов, так и проблем от введения в России двухуровневого высшего бухгалтерского образования (бакалавриат и магистратура) и сближения российских стандартов экономического образования с международными бухгалтерскими образовательными стандартами. Для поиска решений по устранению современных проблем российского бухгалтерского об-*

разования изучаются статистические данные о требованиях российского бизнеса к профессии бухгалтера и анализируются результаты опроса выпускников вузов, направленного на изучение степени их удовлетворённости полученным высшим бухгалтерским образованием. На основе данного исследования разрабатываются предложения по совершенствованию российского высшего бухгалтерского образования в процессе его дальнейшего развития. Эти предложения будут полезны для организации бухгалтерского образования в экономических вузах, а также разработчикам стандартов экономического образования. Разработанные рекомендации по развитию высшего бухгалтерского образования вносят вклад в осуществляемое в настоящее время реформирование высшего экономического образования, поскольку многие из них могут использоваться для обучения не только бухгалтерской, но и другим экономическим профессиям.

Ключевые слова: бухгалтерское образование, российские федеральные стандарты высшего образования, международные стандарты бухгалтерского образования, учебные программы, российский профессиональный стандарт «Бухгалтер»

Для цитирования: Дружиловская Т.Ю., Дружиловская Э.С. Развитие высшего бухгалтерского образования в России: достижения, проблемы и поиск перспектив // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 139–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-139-166

Dynamics of Higher Education for Accountants in Russia: Achievements, Problems and Prospects

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-139-166

Druzhilovskaya Tatyana Yurievna – Dr. Sci. (Economics), Professor, Accounting Department, ORCID: 0000-0003-1345-9841, tdruzhilovskaya@yandex.ru

Druzhilovskaya Emilia Sergeevna – Ph.D. Sci. (Economics), Associate Professor, Accounting Department, ORCID: 0000-0003-2866-9825, druzhilovskaya@yandex.ru
National Research Nizhny Novgorod State University. N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia
Address: 23, Gagarina ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russia

Abstract. Intensive changes in business under the influence of the scientific and technological revolution cause significant changes in the requirements for the accounting profession and challenge society to look for new approaches to university accounting education. This study examines problematic and unresolved issues of Russian higher accounting education. Authors explore the history of reform over the past 30 years and the current state to find the best future directions for the development of accounting education in Russia. The research purpose is to identify causal relationships that affect the dynamics of Russian accounting education. Authors determine events that have had the greatest impact on the change in approaches to Russian accounting education. These events include accounting reform in accordance with the requirements of a market economy, information technology development, the inclusion and exit of Russia in the Bologna process, and Russia's support for the creation of International Education Standards (IESs). Authors examine how Russian accounting education has changed under the influence of these events and find that there are both positive and problematic aspects related to the changes that have occurred in Russian accounting education. Authors show that there are both positive effects and problems from the introduction of a two-level higher accounting education in Russia (bachelor's and master's levels) and the con-

vergence of the Russian Education Standards with the International Education Standards. To find solutions to the current problems of Russian accounting education, authors explore statistical data on the requirements of modern Russian business for the profession of an accountant and analyze the results from the survey of university graduates aimed at studying the degree of their satisfaction with the higher accounting education received. Based on this study, there are determined the prospects for improving Russian accounting education and substantiated the recommendations for its further development. These recommendations will be useful for organizing accounting education in economic universities, as well as for developers of economic education standards. The developed recommendations contribute to the reform of higher economic education, since many of them can be used to teach not only accountants, but also other economic professions.

Keywords: Accounting education, Russian Federal Higher Education Standards, International Education Standards, Training programs, Russian Professional Standard "Accountant"

Cite as: Druzhilovskaya, T.Yu., Druzhilovskaya, E.S. (2023). Development of Higher Accounting Education in Russia: Achievements, Problems and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 139-166, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-139-166 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Бухгалтерская профессия стара как мир, однако именно эта профессия подверглась в последнее время значительным изменениям в связи большим влиянием на неё бурно развивающегося бизнеса в условиях научно-технической революции и глобализации экономик. В этих условиях вузовское бухгалтерское образование должно своевременно реагировать на быстро меняющиеся требования к бухгалтерской профессии. Это неизбежно ставит вопросы об оптимальной организации высшего бухгалтерского образования. Следует признать, что проблемы поиска новых подходов к бухгалтерскому образованию характерны практически для всех стран мира. Но Россия (как впрочем и другие страны) имеет свои экономические особенности, которые обуславливают необходимость собственных научных исследований в области развития бухгалтерского образования. Эти исследования проводятся, однако многие проблемы, связанные с современным состоянием и перспективами развития высшего бухгалтерского образования в России остаются дискуссионными. Авторы посвящают настоящее исследование нерешённым и проблемным аспектам развития бухгалтерского образования в России.

В то же время авторы считают, что для правильного понимания современных проблем и перспективных направлений развития бухгалтерского образования необходимо исследовать динамику его развития, а значит, рассмотреть его историю. Авторы исследуют историю развития российского бухгалтерского образования за последние 30 лет, поскольку в этот период в России произошёл переход от командно-административной экономики к рыночной, что обусловило резкое изменение требований к бухгалтерской профессии. В работе решаются следующие исследовательские вопросы:

- Какие события последних 30 лет наиболее сильно повлияли на развитие бухгалтерского образования в России и в чём заключается это влияние?
- Каковы наиболее значимые современные проблемы российского бухгалтерского образования и каковы их причины?
- Как можно устранить эти проблемы в процессе дальнейшего развития российского бухгалтерского образования?
- Какими должны быть будущие направления развития российского бухгалтерского образования с учётом общих тенденций экономического развития и требований бизнеса к профессии бухгалтера?

Настоящее исследование позволяет найти ответы на эти вопросы. Выявляются события последних 30 лет, которые оказали наибольшее влияние на развитие российского бухгалтерского образования, обосновываются изменения, произошедшие в нём под влиянием этих событий, и систематизируются как наиболее важные достижения, так и проблемы, связанные с подготовкой к бухгалтерской профессии. Авторы выявляют причины этих проблем и предлагают их решение и совершенствование российского бухгалтерского образования.

Обзор литературы

Российские научные исследования в области бухгалтерского образования тесно связаны с международной литературой, посвящённой этим вопросам. При изучении научной литературы конца XX в. и первых двух десятилетий XXI в. (до настоящего времени) встречается большое количество публикаций, изданных в разных странах и посвящённых поиску новых подходов к бухгалтерскому образованию в связи с вызовами научно-технической революции. Такие исследования представлены в Австралии [1], Великобритании [2; 3], Гане [4], Германии [5; 6], Италии [7], Канаде [8], Китае [9; 10], Ливане [11], России [12; 13], США [14; 15], Франции [16; 17], Южно-Африканской Республике [18] и многих других странах.

Ещё одно важное направление исследований национального бухгалтерского образования в разных странах связано с проблемами его гармонизации с международными стандартами бухгалтерского образования (*IESs*). Начиная со второй половины нулевых годов XXI в. и до настоящего времени учёными проводятся исследования особенностей внедрения *IESs* в национальную практику бухгалтерского образования. Эти вопросы изучались на примерах национального бухгалтерского образования Великобритании [19], Японии [20], Австралии [20], Шри-Ланки [20], Иордании [21], Саудовской Аравии [22], Таиланда [23], Туниса [24] и

ряда других стран. В некоторых публикациях, например, в [25; 26], даются рекомендации по преодолению проблем сближения с *IESs* национальных образовательных стандартов.

В зарубежных изданиях, содержащих научные исследования по проблемам бухгалтерского образования, есть публикации и о российском бухгалтерском образовании. Одной из первых работ, посвящённых вопросам бухгалтерского образования в России, опубликованных в зарубежных изданиях, была статья Я.В. Соколова, И.А. Смирновой и К.Р. Эммануэля [27], изданная в 1995 г. В последующие годы вопросы российского бухгалтерского образования в зарубежной литературе были рассмотрены в работах таких авторов, как Г.Г. Преображенская, Р.У. МакГи, Г.Н. Стоунер, А.Б. Высотская, И. Комарев, А. Голягина, М.И. Сидорова, Д.В. Назаров, Е.Е. Листоград [28–32] и ряда других авторов. Несмотря на наличие публикаций по вопросам российского бухгалтерского образования в зарубежных журналах, входящих в крупнейшие библиографические базы данных (такие как *Scopus* и *Web of Science*), гораздо большее количество трудов, посвящённых данным вопросам, представлено в отечественной литературе, которая включена в российскую библиографическую базу РИНЦ.

Интерес к бухгалтерскому образованию возник в России в самом начале её перехода к рыночной экономике (в начале 1990-х гг.). Статьи Я.В. Соколова, И.А. Смирновой, К.Р. Эммануэля [27] и В.Г. Гетьмана [33] были одними из первых работ по бухгалтерскому образованию в России того времени. Начавшаяся в России реформа образования вызвала оживлённые дискуссии о её направлениях. В них участвовали Н.М. Розина, А.Д. Шеремет, В.Г. Гетьман, О.М. Островский [34], М.В. Мельник [35], И.А. Слабинская [36] и ряд других авторов. Второе десятилетие XX в. было периодом активных обсуждений реформы федеральных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Они нашли от-

ражение в работах В.Г. Гетьмана [12; 37], М.В. Мельник [13], Е.Н. Макаренко, Н.Т. Лабынцева [38], Т.Ю. Дружиловской [39], О.И. Авериной, Н.Ф. Колесник, О.Н. Свешниковой [40] и ряда других учёных. Новый всплеск дискуссий вызвал вопрос о дальнейшей организации высшего образования в связи с недавним выходом России из Болонского процесса [41–43].

Анализ российских научных публикаций показывает, что они посвящены важнейшим вопросам организации бухгалтерского образования в России, однако мнения разных учёных существенно различаются, и не все вопросы решены в настоящее время. Дискуссионными являются вопросы, связанные с приоритетными направлениями дальнейшего развития российского бухгалтерского образования. Результаты настоящего исследования дают информацию, позволяющую внести свой вклад в обсуждение дискуссионных вопросов высшего бухгалтерского образования в России.

Методы исследования

Исследование построено на диалектическом подходе в предположении, что для определения лучших направлений будущего развития российского бухгалтерского образования необходимо выявить общие закономерности его динамики и определить влияющие на неё причинно-следственные связи. Для этого рассматривается 30-летний исторический период. Авторы используют набор различных методов исследования, выбирая их исходя из того, какой из перечисленных во введении исследовательских вопросов рассматривается. Чтобы выявить события последних 30 лет, оказавшие наибольшее влияние на развитие российского бухгалтерского образования, и оценить это влияние, изучается динамика принятия различных нормативных документов, исследуются и анализируются различные события и явления. Для оценки влияния реформы бухгалтерского учёта ис-

следуется динамика принятия российских стандартов бухгалтерского учёта. Для выявления влияния развития информационных технологий анализируется структура учебных программ 50 российских вузов и оценивается доля учебного времени, затрачиваемая на изучение информационно-коммуникативных дисциплин. Для оценки влияния включения и выхода России из Болонского процесса изучаются последствия введения в России двухуровневого высшего бухгалтерского образования. Используя информацию 490 российских организаций на сайте интернет-рекрутинговой компании HeadHunter, авторы исследуют степень востребованности двухуровневого высшего образования в российском бизнесе. На основе исследования среднегодового набора студентов на магистерские программы по бухгалтерскому учёту оценивается степень заинтересованности в двухуровневом образовании у студентов. Чтобы понять влияние на российское бухгалтерское образование поддержки Россией создания международных стандартов бухгалтерского образования (*IESs*), авторы сравнивают российские федеральные стандарты высшего экономического образования (*ФГОС ВО*) и *IESs*.

Оценивая влияние наиболее важных событий на российское бухгалтерское образование, авторы выявляют и систематизируют как положительные, так и проблемные стороны этого влияния. Выявленные проблемы определяют направления предложений по дальнейшему развитию российского бухгалтерского образования с целью решения этих проблем.

Для разработки предложений по дальнейшему развитию российского бухгалтерского образования используются следующие методические подходы. Первый подход основан на анализе требований российского бизнеса к профессии бухгалтера. Второй подход основан на изучении степени удовлетворённости выпускников полученным образованием и их образовательных потребностей в профессии бухгалтера.

Для реализации первого подхода авторы анализируют информацию о требованиях к соискателям на бухгалтерские должности в 300 российских организациях, используя для этого информацию на сайте российской интернет-рекрутинговой компании HeadHunter. Кроме того, исследуется статистика трудоустройства выпускников с бухгалтерским образованием на основе исследования данных российской службы Career.ru. Для этого авторы используют официальный сайт данной службы. Для реализации второго подхода авторы проводят собственные опросы 70 выпускников вузов с бухгалтерскими степенями бакалавра и магистра с использованием специально разработанных анкет.

На основе проведённых исследований разработаны рекомендации по дальнейшим направлениям развития российского высшего бухгалтерского образования с учётом общих тенденций развития экономики и требований бизнеса к бухгалтерской профессии. Эти рекомендации будут представлены ниже.

Результаты исследования. История развития российского бухгалтерского образования, его современное состояние и актуальные проблемы

События последних 30 лет, оказавшие наиболее существенное влияние на бухгалтерское образование в России. Коренные изменения в российском бухгалтерском образовании произошли в самом начале 1990-х гг. в связи с переходом России к рыночной экономике и последовавшими изменениями в российском обществе. В *таблице 1* представлены события с начала 1990-х гг. по настоящее время, которые по мнению авторов оказали наибольшее влияние на российское бухгалтерское образование.

Анализ развития российского бухгалтерского образования показывает как его безусловные достижения, так и проблемные аспекты. Подробно они будут рассмотрены далее.

Влияние изменений в российской экономике и бухгалтерском учёте на бухгалтерское образование в России. Переход России к рыночной экономике в начале 1990-х гг. привёл к формированию новых отношений в российском бизнесе, созданию большого количества новых частных предприятий, появлению новых хозяйственных операций и объектов учёта (например, нематериальных активов, финансовых инструментов, капитала и др.), ранее не использовавшихся в социалистическом хозяйстве. Это обусловило высокий спрос на бухгалтеров нового типа, хорошо разбирающихся в новых экономических условиях и в подходах к бухгалтерскому учёту в системе рыночных отношений. В ответ на этот спрос в российской системе образования стал быстро развиваться процесс оказания услуг по обучению бухгалтеров. Это проявилось в появлении новых вузов (как государственных, так и негосударственных), специализирующихся на обучении экономике, в частности бухгалтерскому учёту, и в расширении структур (кафедр, факультетов), занимающихся бухгалтерским образованием в существующих вузах.

Расширение спектра услуг по бухгалтерскому образованию сопровождалось изменением качественного подхода к подготовке бухгалтерской профессии, что было связано с реформированием самого бухгалтерского учёта. В ходе этого реформирования стали интенсивно разрабатываться новые стандарты бухгалтерского учёта, адаптированные к международным стандартам финансовой отчётности (МСФО). Данная разработка продолжается и в настоящее время. Интенсивные изменения российского законодательства по бухгалтерскому учёту обуславливают особенность обучения профессии бухгалтера, которая заключается в том, что преподавателям необходимо постоянно обновлять лекционные и практические материалы, а также задания для самостоятельной работы студентов. При этом необходимо и студентов научить самостоятельному изучению постоянно меняющегося бухгалтерского законода-

Таблица 1

Влияние наиболее значимых событий последних 30 лет на развитие российского бухгалтерского образования

Table 1

Impact of the Most Significant Events of the Last 30 Years on the Russian Accounting Education Development

События, обстоятельства	Влияние на бухгалтерское образование
Переход от командно-административной системы к рыночной экономике в начале 1990-х гг.	Возникновение новых требований к бухгалтерской профессии под влиянием работы организаций в условиях рыночной экономики. Разработка новых учебных программ, лекционных и практических курсов для обучения бухгалтерскому учёту, отвечающему запросам бизнеса в условиях рыночной экономики. Значительное увеличение спроса на бухгалтерское образование в стране. Расширение сети вузов, создание учебных центров, осуществляющих подготовку специалистов в области бухгалтерского учёта.
Принятие новых бухгалтерских стандартов в российском бухгалтерском учёте	Необходимость быстрого реагирования учебного процесса в вузах и учебных центрах на изменения российского законодательства в области бухгалтерского учёта. Необходимость формирования у обучающихся навыков самостоятельного изучения быстро меняющихся правил бухгалтерского учёта.
Принятие Программы реформирования бухгалтерского учёта в России в соответствии с МСФО*	Включение в учебные программы вузов предметов, направленных на обучение студентов регламентациям МСФО и их применению на практике. Создание в вузах и учебных центрах курсов повышения квалификации профессиональных бухгалтеров в области регламентаций МСФО.
Расширение использования информационных и цифровых технологий в российском бизнесе	Расширение включения в учебные программы вузов предметов, направленных на обучение информационным технологиям в области бухгалтерского учёта. Расширение применения цифровых технологий в учебном процессе при чтении лекций, ведении практических занятий, создании электронной учебной литературы и электронных учебных курсов и т. д.
Присоединение России к Болонскому процессу	Введение двухуровневого высшего бухгалтерского образования (бакалавриат, магистратура). Разработка новых федеральных образовательных стандартов высшего образования по подготовке бакалавров и магистров.
Одобрение международных стандартов бухгалтерского образования IESs	Принятие федеральных законов, учитывающих международные принципы образования. Разработка федеральных государственных образовательных стандартов по бухгалтерскому учёту, основанных на международных принципах бухгалтерского образования.
Стабилизация в системе российского бизнеса, новые требования, предъявляемые бизнесом к бухгалтерской профессии	Некоторое сокращение спроса на профессию бухгалтера по сравнению с началом рыночных преобразований в России. Необходимость обучения бухгалтерской профессии в российских вузах в направлении обеспечения конкурентоспособности выпускников. Необходимость модернизации учебного процесса вузов для обеспечения подготовки бухгалтеров, отвечающих современным требованиям российского бизнеса.
Выход России из Болонского процесса	Необходимость выработки новых подходов к организации российского высшего бухгалтерского образования.

* МСФО – Международные стандарты финансовой отчётности

Источник: авторская разработка.

Source: Authoring.

Таблица 2

Пример структуры современных бухгалтерских образовательных программ, включающих информационные дисциплины (по данным одного из крупных российских вузов)

Table 2

Structure of Modern Accounting Educational Programs that Include IT Disciplines (according to one of the largest Russian universities)

Дисциплины	Бакалавриат				Магистратура				Аспирантура			
	Очное		Заочное		Очное		Заочное		Очное		Заочное	
	ЗЕ	%	ЗЕ	%	ЗЕ	%	ЗЕ	%	ЗЕ	%	ЗЕ	%
Гуманитарные	30	13,70	30	13,70	8	12,70	8	12,70	15	50	15	50
Физическая культура	2	0,90	2	0,90	-	-	-	-	-	-	-	-
Математические	21	9,60	21	9,60	5	7,94	5	7,94	2	6,67	2	6,67
Информационные	14	6,39	14	6,39	2	3,17	2	3,17	-	-	-	-
Общеэкономические	108	49,32	108	49,32	8	12,70	8	12,70	7	23,33	7	23,33
Профессиональные бухгалтерские	44	20,09	44	20,09	40	63,49	40	63,49	6	20	6	20
Итого	219	100	219	100	63	100	63	100	30	100		100

Источник: авторская разработка на основе исследования учебной программы.

Source: author's development based on the study of the curriculum.

тельства, чтобы впоследствии уметь грамотно применять обновляемые правила учёта в профессиональной деятельности.

Российское бухгалтерское образование в условиях расширения использования информационных технологий: достижения и проблемы. Интенсивное использование информационных технологий в российском бизнесе стало ещё одним явлением, оказавшим значительное влияние на развитие российского бухгалтерского образования. Работодателям стали требоваться бухгалтеры, умеющие работать с информационными цифровыми средствами и понимающие, как работают бухгалтерские программы. Проведённый авторами анализ образовательных программ по бухгалтерскому учёту 50 крупных российских вузов показал, что все они включают дисциплины, направленные на обучение студентов использованию информационных цифровых средств. Среди них такие дисциплины, как «Информационные технологии в экономике», «Информационная безопасность», «Информатика», «Ла-

бораторные практики в бухгалтерском учёте», «Экономико-математические методы и модели», «Информационные технологии интернет-бизнеса», «Справочно-информационные системы», «Компьютерная веб-графика», «Электронная информационно-образовательная среда» и другие. В среднем время, посвящённое таким дисциплинам, составляет 5–10% от общего времени обучения. В качестве примера включения информационных дисциплин в современные образовательные программы по бухгалтерскому учёту в таблице 2 представлена структура бухгалтерских образовательных программ одного из крупнейших нижегородских вузов для очной и заочной форм обучения по программам бакалавриата, магистратуры и в аспирантуре. Данные таблицы 2 отражают количество зачётных единиц (ЗЕ) и процентное соотношение различных групп дисциплин в этих программах.

Расширенное использование информационных цифровых технологий ведёт к модернизации образовательного процесса. Сейчас нет ни одного крупного вуза без пре-

подавательских компьютеров и проекторов для демонстрации слайдов и студенческих компьютеров для практических занятий. Современные вузы оснащены базами данных, электронными библиотеками, обеспечивающими студентов электронной учебной и научной литературой.

Наряду с положительными аспектами более широкое использование информационных технологий в бизнесе создаёт и проблемы для профессии бухгалтера. Электронные средства, используемые в учёте, приводят к вытеснению некоторых бухгалтеров, ранее выполнявших определённые операции, и уменьшению количества бухгалтеров, необходимых организациям. Это приводит к снижению спроса на бухгалтерскую профессию, наблюдаемому в последние годы, и объясняет уменьшение количества студентов, поступающих на бухгалтерские программы. С одной стороны, это вызывает конкуренцию среди вузов и побуждает их совершенствовать свои программы для привлечения студентов. С другой стороны, сокращение числа вакансий бухгалтеров увеличивает конкуренцию среди соискателей и вынуждает их повышать своё бухгалтерское образование, чтобы быть конкурентоспособными. Это увеличивает спрос на более высокие уровни бухгалтерского образования и программы повышения квалификации.

Российское бухгалтерское образование после включения и выхода России из Болонского процесса: изменения и текущие проблемы. Включение России в Болонский процесс, состоявшееся в 2003 г, привело к введению двухуровневого высшего бухгалтерского образования: бакалавриата и магистратуры. Прошедшие с тех пор почти 20 лет обуславливают следующие вопросы.

- Есть ли реальная потребность в разделении высшего образования на два уровня в российском обществе и потребность в магистерском образовании в российских организациях?

- Каковы реальные причины востребованности магистерских программ среди студентов?

Авторами было установлено, что, несмотря на то, что с момента включения в Болонский процесс прошло немало лет, до недавнего времени российские нормативные акты не делили требования к уровню бухгалтерского образования выпускников вузов на уровни бакалавра и магистра. В *таблице 3* представлено сравнение квалификационных требований к бухгалтерским должностям в Профессиональных стандартах «Бухгалтер», утверждённых приказами Минтруда России от 22 декабря 2014 г. № 1061н (действовал до февраля 2019 г.) и от 21 февраля 2019 г. № 103 (введён в действие с февраля 2019 г.).

Согласно данным таблицы 3, в профессиональном стандарте «Бухгалтер», действовавшем до февраля 2019 г., не указывался уровень образования (бакалавриат или магистратура), который должен иметь бухгалтер с высшим квалификационным уровнем. Этот пробел устранён только в новом Профессиональном стандарте «Бухгалтер», утверждённом приказом Минтруда России от 21 февраля 2019 г. № 103. Вместе с тем нельзя не отметить некоторую формальность деления образовательных требований к бухгалтерской профессии и в новом стандарте «Бухгалтер». Это деление зависит только от структуры организации: если она имеет обособленные подразделения или дочерние компании, то бухгалтер, занимающийся формированием финансовой отчётности, должен иметь степень магистра. Если же таких подразделений или компаний нет, то бухгалтер, составляющий отчётность, может иметь только степень бакалавра. Получается, что магистерская программа по бухгалтерскому учёту должна отличаться от программы бакалавриата только подготовкой специалистов по составлению отчётности в организациях с указанными подразделениями (компаниями). Однако направленность магистратуры по бухгалтерскому

Таблица 3

Образовательные требования к бухгалтерским должностям в профессиональных стандартах «Бухгалтер»

Table 3

Educational Requirements for Accounting Positions in the Professional Standards "Accountant"

Квалификационный уровень	Требования к образованию	Квалификационный уровень	Требования к образованию
<i>Стандарт «Бухгалтер», действовавший до февраля 2019 г.</i>		<i>Стандарт «Бухгалтер», действующий после февраля 2019 г.</i>	
Уровень, допускающий ведение бухгалтерского учёта	Среднее профессиональное образование. Дополнительное профессиональное образование.	Уровень, допускающий ведение бухгалтерского учёта	Среднее профессиональное образование. Дополнительное профессиональное образование.
Уровень, допускающий составление и представление финансовой отчётности	Высшее образование. Среднее профессиональное образование. Дополнительные профессиональные программы.	Уровень, допускающий составление и представление финансовой отчётности	Среднее специальное образование и дополнительное профессиональное образование или высшее образование (бакалавриат)
		Уровень, позволяющий составлять финансовую отчётность для организаций с обособленными подразделениями	Высшее образование (магистратура)
		Уровень, позволяющий составлять консолидированную финансовую отчётность	Высшее образование (магистратура)

Источник: авторская разработка на основе анализа стандартов «Бухгалтер».

Source: author's development based on the analysis of standards "Accountant".

учёту иная: это подготовка бухгалтеров, способных применять профессиональное суждение и принимать решения в неординарных ситуациях. А такие ситуации могут возникать и в таких организациях, которые не имеют обособленных подразделений или дочерних компаний. Таким образом, можно полагать, что требования к уровню высшего образования в профессиональном стандарте «Бухгалтер» остаются дискуссионными.

Если в профессиональном стандарте «Бухгалтер» разделение требований к образованию бухгалтера на уровни бакалавра и магистра всё-таки произведено, то российский бизнес демонстрирует гораздо больший консерватизм в этом вопросе. В работе были изучены образовательные требования к профессии бухгалтера в 490 различных российских организациях, используя для этого информацию на сайте крупнейшей

русской интернет-рекрутинговой компании HeadHunter¹. Выборка была сделана произвольно, однако включили в неё организации, расположенные в городах разных регионов страны (Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Екатеринбург, Воронеж, Казань, Саратов, Волгоград, Ростов-на-Дону, Новосибирск, Красноярск, Владивосток, Хабаровск), различающиеся по организационно-правовой форме (акционерные общества, общества с ограниченной ответственностью), осуществляющие деятельность в различных сферах (производстве, торговле, строительстве, сельском хозяйстве, сфере услуг). Результаты исследования не показали различия отношения к

¹ Российская интернет-рекрутинговая компания HeadHunter. URL: <https://hh.ru> (дата обращения 23.11.2022).

уровням высшего образования претендентов на бухгалтерские должности в зависимости от региона, организационно-правовой формы и сферы деятельности организации. В подавляющем большинстве рассмотренных авторами организаций эти требования не были разделены на уровни бакалавра и магистра. В 78% исследуемых организаций для поступления на любые бухгалтерские должности оказалась достаточной только степень бакалавра, а степень магистра вообще не указывалась в требованиях к образованию соискателя.

Однако низкая востребованность магистерского образования среди российских организаций не приводит к невостребованности такого образования среди студентов. Этот вывод подтверждается исследованием авторами ежегодного набора студентов на магистерские программы по бухгалтерскому учёту в российских вузах. Так, в одном из крупнейших нижегородских вузов среднегодовой набор на данную программу в 2018–2022 гг. составил 42 человека. Не поступают места для поступающих на магистерские программы по бухгалтерскому учёту и в других вузах.

Парадокс востребованности магистерского образования по бухгалтерскому учёту у студентов в сочетании с недостаточной его востребованностью в организациях объясняется спецификой интереса студентов к обучению в магистратуре. Эта специфика заключается в том, что значительная часть студентов поступает в магистратуру не для углубления образования, полученного на уровне бакалавриата, а для получения второго высшего образования по профилю, отличному от профиля их бакалаврского образования. К такому выводу авторы пришли после опроса 320 студентов, обучавшихся в 2019–2022 гг. в крупных нижегородских вузах, имеющих магистратуру по экономике и бухгалтерскому учёту. Как преподаватели университета, авторы провели опрос среди своих студентов (а также коллег), попросив их ответить на следующие вопросы:

- С какой целью Вы поступили на магистерские программы по бухгалтерскому учёту?
- Какое образование Вы получили до поступления на магистерские программы по бухгалтерскому учёту?

Результаты опроса показали, что подавляющее большинство респондентов (72% опрошенных) поступили на магистерские программы по бухгалтерскому учёту для получения второго высшего образования после окончания бакалавриата не бухгалтерского направления. Значительно меньшая часть респондентов (15% опрошенных) выбрала магистерские программы по бухгалтерскому учёту для повышения собственного статуса и саморазвития. Меньшинство респондентов (13% опрошенных) имели необходимость получить степень магистра для карьерного роста в профессии бухгалтера, в которой они работали до обучения в магистратуре. Что касается образования, которое студенты имели до поступления на магистерские программы по бухгалтерскому учёту, то значительная часть респондентов (61% опрошенных) имела степень бакалавра, не связанную ни с бухгалтерским учётом, ни с экономикой в целом (например, после получения технического, юридического и гуманитарного бакалаврского образования). Менее трети респондентов (28% опрошенных) имели степень бакалавра в области экономики, но не бухгалтерского учёта (например, в области финансов, кредита, бюджета и налоговой системы). Только 11% респондентов имели степень бакалавра в области бухгалтерского учёта.

Тот факт, что очень большая часть студентов поступает на бухгалтерские магистерские программы, имея небухгалтерский диплом бакалавра, создаёт большую проблему для организации учебного процесса на магистерских программах. Эти студенты не знают основ бухгалтерского учёта, так как не изучали бухгалтерские дисциплины, входящие в программу бакалавриата по бухгалтерскому учёту. Вследствие этого им сложно

изучать бухгалтерские дисциплины более высокого уровня, входящие в магистерскую программу, а преподаватели сталкиваются с трудностями при обучении таких студентов.

Выход России из Болонского процесса даёт возможность более гибких решений в отношении организации высшего образования. Это касается и высшего бухгалтерского образования. Как уже было отмечено, развернувшаяся дискуссия по вопросам дальнейшей организации высшего образования в России продолжается. Предложения авторов в отношении возможных перспектив высшего бухгалтерского образования представлены ниже.

Гармонизация российских и международных стандартов бухгалтерского образования: начало и современное состояние. С 2001 г. Институт профессиональных бухгалтеров и аудиторов России (ИПБ России) стал действительным членом Международной федерации бухгалтеров (IFAC), которой в 2003 г. были одобрены первые стандарты профессионального бухгалтерского образования (IESs), получившие в последующие годы дальнейшее развитие. Международные принципы подготовки бухгалтеров легли в основу российских нормативных документов высшего образования, таких как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Концепция Федеральной программы развития образования на 2016–2020 гг. Некоторые положения IESs использованы в российских федеральных государственных образовательных стандартах для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры по направлению «Экономика» (далее – ФГОС ВО), в которые входит и подготовка специалистов в области бухгалтерской профессии. В *таблице 4* представлено сравнение ФГОС ВО и IESs.

Данные таблицы 4 показывают, что структуры и содержания ФГОС ВО и IESs различаются. IESs посвящены бухгалтерскому образованию, а ФГОС ВО регулируют экономическое образование в целом. IESs не

содержат отдельных стандартов бухгалтерского образования для уровней бакалавра и магистра, а ФГОС ВО содержит их. И IESs, и ФГОС ВО требуют компетентностного подхода к обучению бухгалтерскому учёту. Однако ФГОС ВО не копируют полностью те компетенции, которые представлены в IES 2, IES 3 и IES 4. Перечни результатов обучения в ФГОС ВО являются более обобщёнными, чем в IES 2. Результаты обучения, перечисленные в IES 2, в большей степени отражают специфику профессиональной деятельности бухгалтера, а результаты обучения общепрофессиональным компетенциям, перечисленные в ФГОС ВО, характеризуют экономическую деятельность в целом. Результаты обучения универсальным компетенциям в ФГОС ВО представлены менее подробно, чем результаты обучения профессиональным навыкам в IES 3 и профессиональным ценностям, этике и отношениям в IES 4. Несмотря на перечисленные различия стандарты IESs оказали большое влияние на формирование ФГОС ВО и общий подход к обучению бухгалтеров. Под влиянием IESs в России начал применяться компетентностный подход к бухгалтерскому образованию. В последнее время ФГОС ВО претерпели ряд изменений и продолжают сближаться с IESs. Проекты обновлённых ФГОС ВО активно обсуждаются в России.

Обсуждение результатов. Будущие направления высшего бухгалтерского образования в России

Итоги изменений в российском бухгалтерском образовании: достижения, нерешённые проблемы и вопросы для обсуждения. На основании представленных выше результатов исследования авторами выделены четыре группы наиболее важных изменений в российском бухгалтерском образовании (*табл. 5*), произошедших за последние 30 лет:

- изменения, вызванные переходом России к рыночной экономике;
- изменения, вызванные использованием информационных технологий;

Таблица 4

Сравнение регламентаций ФГОС ВО и IESs

Table 4

Comparison of FHES and IESs Regulations

Признак сравнения	Международные стандарты (IESs)	Российские стандарты (ФГОС ВО)
Состав и структура системы стандартов	8 стандартов, рассматривающих вступительные требования для программ профессионального бухгалтерского образования (<i>IES 1</i>), подходы на стадии первичного профессионального образования к формированию технической компетентности (<i>IES 2</i>), профессиональных навыков (<i>IES 3</i>), профессиональных ценностей, этических принципов и подходов (<i>IES 4</i>), практического опыта (<i>IES 5</i>), оценки профессиональной компетентности (<i>IES 6</i>), подходы к обеспечению повышения профессиональной квалификации (<i>IES 7</i>), вопросы профессиональной компетентности руководителей аудиторских заданий по проверке финансовой отчётности (<i>IES 8</i>)	3 стандарта, регламентирующие осуществление образовательного процесса на разных уровнях образования: на уровне бакалавриата (ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика), на уровне магистратуры (ФГОС ВО по направлению подготовки 38.04.01 Экономика), на уровне аспирантуры (ФГОС ВО по направлению подготовки 38.06.01 Экономика)
Принцип деления стандартов	В зависимости от стадий процесса обучения и повышения квалификации: вступительные требования для программ профессионального бухгалтерского образования, первичное профессиональное образование, повышение профессиональной квалификации	В зависимости от уровня высшего образования: бакалавриат, магистратура, аспирантура
Область применения стандартов	Профессиональное бухгалтерское образование	Вся экономика, частью которой является бухгалтерский учёт
Степень свободы, предоставляемая организациям, разрабатывающим требования к обучению	Предусматривают гибкость в применении различных подходов (поскольку ориентированы на разные страны мира). В каждом стандарте указано, что конкретные соответствующие требования устанавливаются организациями-членами IFAC	Большая часть требований закреплена в стандартах. Образовательные организации могут вносить некоторые дополнения и изменения
Образовательные результаты	Регламентированы для сфер: а) технической компетентности, б) профессиональных навыков, в) профессиональных ценностей, этических принципов и подходов.	Регламентированы в разрезе общекультурных (универсальных – для аспирантуры), общепрофессиональных и профессиональных компетенций
Требования к структуре образовательной программы	Не регламентированы требования к структуре образовательной программы	Регламентированы блоки, из которых состоят программы, и соответствующее им количество зачётных единиц
Требования к условиям реализации образовательной программы	Не регламентированы требования к условиям реализации образовательной программы	Регламентированы требования к кадровым условиям, материально-техническому, учебно-методическому и финансовому обеспечению реализации образовательных программ
Требования повышения квалификации	Установлены в отдельном стандарте <i>IES 7</i> «Повышение профессиональной квалификации»	Требования к повышению профессиональной квалификации не регламентированы в ФГОС ВО

Источник: авторская разработка на основе анализа ФГОС ВО и IESs.

Source: author's development based on the analysis of the FHESs and the IESs.

Таблица 5

Итоги изменения российского бухгалтерского образования

Table 5

Results of Transforming Russian Accounting Education

Изменения	Достижения	Проблемы и вопросы для обсуждения
Изменения, вызванные переходом России к рыночной экономике	Формирование программ обучения современному бухгалтерскому учёту, отвечающему требованиям рыночной экономики. Ориентация образования на подготовку бухгалтеров, способных принимать самостоятельные решения. Введение в учебные программы дисциплин, дающих навыки применения МСФО.	Вопросы для обсуждения: • Полностью ли отвечает российское бухгалтерское образование современным потребностям российского бизнеса? • Какими должны быть направления совершенствования российского бухгалтерского образования, чтобы полностью соответствовать потребностям современного бизнеса?
Изменения, вызванные использованием ИТ	Повышение качества преподавания бухгалтерских дисциплин за счёт использования ИТ. Введение в учебные программы дисциплин, обучающихся информационным технологиям в экономике.	Вопросы для обсуждения: • Достаточно ли навыков в области ИТ, полученных в вузах, для работы бухгалтерами в организациях? • Какими должны быть направления совершенствования российского бухгалтерского образования для повышения навыков студентов в области ИТ?
Изменения, вызванные включением России в Болонский процесс и выходом из него	Адаптация уровней российского бухгалтерского образования к уровням других стран за счёт разделения высшего образования на бакалавриат и магистратуру. Возможности совершенствования бухгалтерского образования с использованием наилучших подходов к нему для России при выходе из Болонского процесса.	Нерешённые проблемы: • Отставание потребности бизнеса в двухуровневом образовании от темпов его внедрения в вузах. • Сложности в обучении студентов, поступивших в магистратуру по бухгалтерскому учёту после окончания бакалавриата по небухгалтерскому профилю. Вопросы для обсуждения: • Целесообразно ли сохранять двухуровневую систему в бухгалтерском образовании? • Каковы шансы увеличения спроса на двухуровневое высшее образование у российского бизнеса? • Целесообразно ли допускать приём в магистратуру лиц, имеющих непрофильное бакалаврское образование, в случае сохранения двухуровневой системы высшего бухгалтерского образования? • Как следует организовать бухгалтерское образование в случае отказа от двухуровневой системы высшего образования?
Изменения, вызванные включением России в процесс международной стандартизации бухгалтерского образования	Сближение подходов к бухгалтерскому образованию в России с подходами, используемыми в других странах, в связи с принятием ФГОС ВО на основе IESs.	Нерешённые проблемы: • Недостаточная степень близости ФГОС и IESs. • Недостаточная степень развития компетентностного подхода к бухгалтерскому образованию в российских вузах. • Непривычность компетентностного подхода для российских вузов, недостаточно эффективное применение его в обучении студентов. Вопросы для обсуждения: • В каком направлении следует совершенствовать компетентностный подход к бухгалтерскому образованию в российских вузах? • Насколько компетентностный подход к бухгалтерскому обучению в российских ФГОС должен быть сближен с IESs?

Источник: авторская разработка.

Source: Authoring.

- изменения, вызванные включением и выходом России из Болонского процесса;
- изменения, вызванные включением России в процесс международной стандартизации бухгалтерского образования.

Данные таблицы 5 свидетельствуют, что в настоящее время в российском бухгалтерском образовании имеется значительное количество нерешённых проблем и вопросов для обсуждения. Его дальнейшее развитие должно быть направлено на решение этих проблем. Ниже представлены рекомендации авторов по этим вопросам.

Поиск будущих направлений бухгалтерского образования в России путём анализа требований российского бизнеса к профессии бухгалтера. Чтобы оценить будущие направления бухгалтерского образования, были исследованы текущие требования российского бизнеса к бухгалтерской профессии. Авторы проанализировали требования к соискателям на бухгалтерские должности в 300 российских организациях, для чего использовали информацию о вакансиях бухгалтеров на сайте российской интернет-рекрутинговой компании HeadHunter². Выборка данных организаций осуществлялась аналогично выборке, применённой выше при исследовании вопроса о степени востребованности в российском бизнесе магистерского образования. В состав указанных 300 организаций вошли организации разной организационно-правовой формы (акционерные общества, общества с ограниченной ответственностью), осуществляющие деятельность в различных сферах (производстве, торговле, строительстве, сельском хозяйстве, сфере услуг) в разных регионах страны (в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Екатеринбурге, Воронеже, Казани, Саратове, Волгограде, Ростове на Дону, Новосибирске, Красноярске, Влади-

востоке, Хабаровске). Результаты исследования не показали наличия принципиальных особенностей образовательных требований к профессии бухгалтера в зависимости от региона, организационно-правовой формы и сферы деятельности организации. Был составлен обобщённый список требований к претендентам на бухгалтерские должности и рассчитана доля организаций в составе выборки, указавших в своих объявлениях те или иные требования. Результаты исследования представлены в *таблице 6*.

Таблица 6 показывает, что подавляющее большинство российских организаций требуют от соискателей наличия опыта практической работы, который для получения не руководящей должности бухгалтера обычно составляет 1–3 года, а для должности главного бухгалтера – не менее 3–5 лет. Это говорит о том, что руководители организаций считают, что практических навыков, полученных студентами в вузах, недостаточно для работы в организациях сразу после окончания учёбы. Из-за этого выпускникам очень сложно найти работу бухгалтера сразу по окончании университета. Для устранения этой сложности дальнейшее развитие российского бухгалтерского образования должно быть направлено на совершенствование практических навыков студентов.

Образовательные требования работодателей к претендентам на должность бухгалтера выше, чем требования, предусмотренные профессиональным стандартом «Бухгалтер». Этот стандарт предполагает возможность работы бухгалтером (даже главным бухгалтером) для лиц без высшего образования – достаточно иметь среднее специальное образование. Однако организации предпочитают брать на бухгалтерские должности соискателей с высшим образованием. При этом большинство российских организаций не требуют от претендента на должность бухгалтера наличия степени магистра.

Знание информационных технологий и компьютерных программ, используемых

² Российская интернет-рекрутинговая компания HeadHunter. URL: < <https://hh.ru> > (дата обращения: 25.10.2022).

Таблица 6

Требования организаций к соискателям на должность бухгалтера

Table 6

Requirements for Applicants for an Accounting Position in Entities

Требования к соискателям на должность бухгалтера	Упоминание требования в списке требований при найме на работу, %*
Опыт практической работы	99
Отличное знание бухгалтерского и налогового законодательства, умение пользоваться справочными правовыми системами	95
Отличное владение ПК, знание ИТ	93
Умение работать в команде, коммуникабельность	75
Высшее образование	65
Инициативность, умение работать самостоятельно	64
Ответственность, аккуратность	62
Честность, надёжность	57
Лояльность к руководству, исполнительность	54
Отличное знание МСФО	31
Понимание механизмов работы	22
Умение работать с клиентами	21
Готовность получить дополнительное образование	20
Возможность быть деловым партнёром	19
Готовность работать сверхурочно	18
Сертификаты о дополнительном профессиональном образовании	17
Стрессоустойчивость	16
Знание иностранных языков	5

Примечание: * Процент организаций (от общего числа исследованных), которые устанавливают такие требования.

Note: * Percentage of organizations (of the total number surveyed) that set such requirements.

Источник: авторская разработка на основе данных HeadHunter.

Source: authoring based on HeadHunter data.

в организациях, являются обязательными требованиями к претенденту на должность бухгалтера. Кроме того, соискателю необходимы навыки работы с бухгалтерским и налоговым законодательством, а также с МСФО, если он претендует на должность бухгалтера в организации, готовящей отчётность по МСФО. Готовность работника к повышению профессионального уровня по программам дополнительного образования после окончания вуза также является современным требованием.

Для оценки эффективности российского бухгалтерского образования была исследована реальная возможность трудоустройства выпускников по специальности. Для этого авторы использовали результаты опроса, проведённого среди более чем 12000

выпускников вузов российской службой Career.ru³, размещённые на её официальном сайте (табл. 7).

Согласно данным таблицы 7, процент выпускников с высшим бухгалтерским образованием, работающих по специальности, не велик (55%). Однако этот процент выше среднего процента выпускников всех вузов, нашедших работу по специальности (30%). Таким образом, российское бухгалтерское образование позволяет выпускникам устроиться на работу по специальности лучше, чем многие другие виды образования. Однако данные таблицы 7 показывают большой процент выпускников, работающих по

³ Российский исследовательский сервис «Карьера.ру». URL: <https://career.ru/article/21826> (дата обращения: 28.05.2022)

Таблица 7

**Возможности трудоустройства выпускников вузов с бухгалтерским образованием
(в процентах от числа опрошенных)**

Table 7

Employment Opportunities for University Graduates with an Accounting Education (as a percentage of the number of respondents)

Категория выпускника	Респонденты		Удовлетворённость работой (для выпускников с бухгалтерским образованием)		
	Выпускники вузов в среднем по всем специальностям, %	Выпускники вузов с бухгалтерским образованием, %	Довольные своей работой, %	Недовольные своей работой, %	Затруднившиеся ответить, %
Выпускники, работающие по специальности в соответствии с дипломом	30	55	50	35	15
Выпускники, работающие по смежным специальностям	23	23	43	38	19
Выпускники, работающие по профессии, не связанной с образованием	47	22	34	50	16
Категория выпускника	Обязательность диплома о высшем образовании для трудоустройства (для выпускников с бухгалтерским образованием)		Потребность в знаниях, полученных в процессе обучения (для выпускников с бухгалтерским образованием)		
	Был обязательным, %	Не был обязательным, %	Были необходимы, %	Не были необходимы, %	
Выпускники, работающие по специальности в соответствии с дипломом	72	28	83	17	
Выпускники, работающие по смежным специальностям	58	42	75	25	
Выпускники, работающие по профессии, не связанной с образованием	40	60	49	51	

Источник: авторская разработка на основе данных Career.ru.

Source: authoring based on Career.ru data.

профессии, не связанной с образованием (47% по всем специальностям), и большой процент выпускников, не удовлетворённых своей работой (35% выпускников, работающих по специальности, и 50% выпускников работающих по профессии, не связанной с образованием). Такие выпускники могут быть заинтересованы в получении ещё одного высшего образования, отличного от полученного ранее профиля, и поступлении в магистратуру по другому профилю.

Исследование перспективных направлений бухгалтерского образования в России на основе опроса выпускников вузов. Будучи преподавателями университета, авторы провели опрос среди своих бывших студентов (а также коллег) со степенью бакалавра и магистра, опросив 70 респондентов (50 респондентов со степенью бакалавра и 20 респондентов со степенью магистра). Представленное выше исследование образовательных требований бизнеса к бухгалтерской про-

фессии не показало принципиальных различий этих требований в зависимости от региона страны. А анализ данных российской службы Career.ru не показал принципиальной зависимости от региона страны проблем трудоустройства выпускников и степени их удовлетворённости полученной профессией. Поэтому результаты проведённого опроса выпускников вуза одного из таких регионов в значительной степени являются отражением общих профессиональных проблем выпускников, имеющих высшее бухгалтерское образование.

В процессе опроса выпускникам задавали следующие вопросы:

- Вы работаете бухгалтером?
- Вы работаете по смежной специальности?
- Вы работаете по специальности, не требующей высшего бухгалтерского образования, но требующей другого высшего образования?
- Вы работаете по специальности, не требующей высшего образования?

Результаты опроса показали, что среди 50 респондентов со степенью бакалавра 28 (56%) респондентов работают бухгалтерами, 13 (26%) респондентов работают по смежным специальностям, 2 (4%) респондента работают по другим специальностям, 7 (14%) респондентов работают по специальностям, не требующим высшего образования. Среди 20 респондентов со степенью магистра 14 (70%) респондентов работают бухгалтерами, 4 (20%) респондента работают по смежным специальностям, 2 (10%) респондента работают на должностях, не связанных с экономикой (на тех же должностях, на которых они работали до поступления на магистерскую программу по бухгалтерскому учёту после получения степени бакалавра небухгалтерского профиля).

Эти результаты, так же, как и результаты Career.ru, показывают, что не все выпускники вузов работают по полученной в вузе специальности. Кроме того, результаты данного исследования показывают, что вы-

пускники со степенью бакалавра значительно чаще работают не по полученной в вузе специальности, чем выпускники со степенью магистра. Некоторые выпускники работают по профессиям, не требующим даже высшего образования. В эту категорию чаще попадают выпускники со степенью бакалавра, а не магистра.

В ходе опроса выпускникам, работающим бухгалтерами (28 респондентам со степенью бакалавра и 14 респондентам со степенью магистра), задавались вопросы Q1–Q9, приведённые в *таблице 8*.

Результаты опроса показывают, что большинство выпускников испытывают сложности с трудоустройством по специальности (это вполне согласуется с общими данными о трудоустройстве выпускников, представленными в *таблице 7*). Очень часто эти трудности вызваны отсутствием практического опыта. Отсутствие практического опыта осложняет трудоустройство выпускников программ бакалавриата в большей степени, чем выпускников по окончании программ магистратуры. Причина состоит в том, что большинство выпускников со степенью магистра уже получили практический опыт до поступления в магистратуру. Однако карьерные ожидания выпускников со степенью магистра также не всегда оправдываются. Результаты опроса в рамках данной работы показывают, что большинство выпускников со степенью магистра не жалеют о получении этой степени. Однако выпускники со степенью бакалавра не очень стремятся повышать своё образование и поступать в магистратуру. Многих из них устраивает та должность, которую они занимают после окончания бакалавриата. Некоторые выпускники считают, что отдельные дисциплины, включённые в учебную программу вуза, негодились им на практике. Чаще всего такими дисциплинами являются общеобразовательные предметы. Напротив, профессиональные дисциплины наиболее востребованы выпускниками. Всё это говорит о том, что вузовское бухгалтерское образование не в полной мере удовлет-

Таблица 8

Результаты опроса выпускников с бухгалтерским образованием, работающих по специальности

Table 8

Results of Survey of Graduates With Accounting Education Working in their Specialty

Заданные вопросы	Ответы выпускников со степенью бакалавра, работающих по специальности	Ответы выпускников магистратуры, работающих по специальности
Q1: Были ли у Вас трудности с поиском работы, и если да, то какие?	<i>Нет, не было</i> – 7 респондентов. <i>Да, были</i> – 21 респондент. <i>Не хватало практического опыта</i> – 9 респондентов. <i>Я не сразу нашёл работу</i> – 12 респондентов.	<i>Нет, не было</i> – 8 респондентов. <i>Да, были</i> – 6 респондентов. <i>Я не сразу нашёл работу</i> – 6 респондентов.
Q2: Что нужно было сделать, чтобы преодолеть трудности с поиском работы?	<i>Устроиться на работу помощником бухгалтера для получения практического опыта</i> – 9 респондентов. <i>Искать работу, отправить резюме</i> – 12 респондентов.	<i>Искать работу, отправить резюме</i> – 12 респондентов.
Q3: Были ли у Вас трудности в освоении профессии бухгалтера после того, как Вас приняли на работу в компанию, и если да, то какие?	<i>Нет, не было</i> – 3 респондента. <i>Да, были</i> – 25 респондентов. <i>Мне потребовалось время, чтобы привыкнуть к предприятию</i> – 8 респондентов. <i>Приходилось консультироваться с коллегами по практическим проблемам</i> – 9 респондентов. <i>Пришлось дополнительно изучать программные продукты, используемые в компании</i> – 8 респондентов.	<i>Нет, не было</i> – 6 респондентов. <i>Да, были</i> – 8 респондентов. <i>Пришлось дополнительно изучать некоторые направления бухгалтерского учёта и отчётности</i> – 8 респондентов.
Q4: Довольны ли вы знаниями и навыками, полученными в вузе?	<i>Да, доволен</i> – 5 респондентов. <i>Нет, не доволен</i> – 23 респондента. <i>Нужно было освоить специфику учёта в конкретной компании</i> – 16 респондентов. <i>Нужны были дополнительные знания в области промышленного учёта</i> – 7 респондентов.	<i>Да, доволен</i> – 3 респондента. <i>Нет, не доволен</i> – 11 респондентов. <i>Не хватало практического опыта</i> – 8 респондентов. <i>Знание отраслевой специфики бухгалтерского учёта в организации было недостаточным</i> – 3 респондента.
Q5: Изучали ли вы в университете предметы, которые негодились вам в вашей профессии, и если да, то какие?	<i>Нет, не изучал</i> – 19 респондентов. <i>Да, изучал</i> – 9 респондентов. <i>Это были гуманитарные дисциплины</i> – 4 респондента. <i>Это был иностранный язык</i> – 2 респондента. <i>Это были математические дисциплины</i> – 3 респондента.	<i>Нет, не изучал</i> – 11 респондентов. <i>Да, изучал</i> – 3 респондента. <i>Это были дисциплины, не соответствующие отрасли предприятия, на котором я работаю</i> – 3 респондента.
Q6: Были ли предметы, которые нужно было бы изучать в большем объёме, и если да, то какие?	<i>Нет, не было</i> – 9 респондентов. <i>Да, были</i> – 19 респондентов. <i>Это учёт в различных отраслях</i> – 11 респондентов. <i>Это налоговый учёт</i> – 4 респондента. <i>Это информационные системы</i> – 4 респондента.	<i>Нет, не было</i> – 3 респондента. <i>Да, были</i> – 11 респондентов. <i>Это финансовый учёт и финансовая отчётность</i> – 6 респондентов. <i>Это учёт в разных отраслях</i> – 5 респондентов.
Q7: Целесообразно ли добавить что-нибудь в учебную программу по бухгалтерскому учёту?	<i>Нет, не целесообразно</i> – 7 респондентов. <i>Целесообразно добавить</i> – 21 респондент. <i>Желательно добавить больше связи с практикой</i> – 9 респондентов. <i>Целесообразно добавить больше часов по профессиональным предметам</i> – 12 респондентов.	<i>Нет, не целесообразно</i> – 3 респондента. <i>Целесообразно</i> – 11 респондентов. <i>Целесообразно добавить больше часов по профессиональным предметам</i> – 8 респондентов. <i>Целесообразны семинары с приглашением работодателей</i> – 3 респондента.

Продолжение Таблицы 8

Заданные вопросы	Ответы выпускников со степенью бакалавра, работающих по специальности	Ответы выпускников магистратуры, работающих по специальности
Q8: Если у вас есть степень магистра, считаете ли вы её полезной для трудоустройства и развития карьеры? Q9: Если у вас нет степени магистра, считаете ли вы, что такая степень будет полезна для вашей карьеры?	<i>Я не собираюсь поступать в магистратуру – 20 респондентов.</i> <i>Мне пригодилась бы степень магистра.</i> <i>Собираюсь поступать в магистратуру – 8 респондентов.</i>	<i>Степень магистра полезна для моего карьерного роста – 6 респондентов.</i> <i>Магистратура полезна для моего саморазвития – 4 респондента.</i> <i>Степень магистра мне не пригодится (работаю на той же должности) – 4 респондента.</i>

Источник: авторская разработка.

Source: Authoring.

воряет потребности российских организаций и нуждается в совершенствовании.

Направления совершенствования российского высшего бухгалтерского образования: рекомендации и обсуждения. Такими направлениями, по мнению авторов, должны быть: обеспечение соответствия бухгалтерского образования потребностям российского бизнеса; решение проблем реорганизации двухуровневой системы высшего бухгалтерского образования; дальнейшее развитие компетентного подхода в бухгалтерском образовании в процессе сближения национальных образовательных стандартов с *IESs*.

Проведённые авторами исследования показали, что работодатели и многие из выпускников считают практическую подготовку, полученную во время обучения в вузе, недостаточной. При этом вузовские программы содержат такой обязательный блок, как преддипломная практика. Эту практику необходимо усовершенствовать, чтобы за отведённое на неё время студенты могли получить практический опыт, необходимый для трудоустройства. Для этого во время практики студенты должны реально выполнять функции бухгалтера в конкретной организации. Однако обычно организации не заинтересованы в передаче студентам реального объёма работы в своей бухгалтерии. Чаще всего студенты только наблюдают

за тем, что происходит в бухгалтерии, и не несут ответственности за закреплённый за ними участок работы. Выходом из сложившейся ситуации может быть предоставление студентам возможности прохождения практики в бухгалтерии самого вуза, а также в бухгалтериях организаций, входящих в вузовский холдинг (таких как НИИ, столовые, спортивно-развлекательные центры и др.). Другой способ организации практики заключается в следующем. Вуз может заключить договор на практику студентов с организациями, в которых ожидаются вакантные бухгалтерские должности. При этом в договоре нужно указать, что в случае успешной практики студент займёт вакантную должность бухгалтера.

Изучение потребностей российского бизнеса и опросы выпускников показали несовершенство учебных программ вузов. В учебных программах предусмотрено недостаточное количество профессиональных дисциплин, а также дисциплин, связанных с современными информационными технологиями. Недостаток профессиональных дисциплин в учебных программах должен быть устранён в процессе дальнейшего развития российского бухгалтерского образования. Это можно сделать, включив в российские стандарты высшего образования требования о большей доле профессиональных дисциплин в учебных программах вузов. Недостаточность навыков владения информацион-

ными технологиями может быть устранена как увеличением количества учебного времени, отведённого этим технологиям, так и качеством обучения им. В настоящее время учебные программы в основном направлены на обучение бухгалтерской компьютерной программе «1С: Бухгалтерия». Это вполне логично, поскольку, как показало описанное выше исследование образовательных требований бизнеса к претендентам на бухгалтерские должности, в подавляющем количестве организаций используется именно эта бухгалтерская программа. Вместе с тем происходящее в последнее время интенсивное развитие цифровых технологий обусловило достаточно активное использование в организациях различных новых цифровых систем, таких как *ERP* и ЭДО системы. Исследование показало, что навыки использования таких систем уже выставляются в списке требований к претендентам на бухгалтерские должности во многих организациях. Перечень бухгалтерских компьютерных программ, изучаемых в вузах, было бы целесообразно дополнить изучением этих систем в процессе дальнейшего совершенствования российского бухгалтерского образования.

Проведённое исследование показало, что в России существуют серьёзные проблемы, связанные с введением двухуровневого высшего образования. Одна из них связана с вопросом о том, насколько высокий уровень образования должен быть у работников, занимающих бухгалтерские должности. Авторы уже обращали внимание на то, что профессиональный стандарт «Бухгалтер» не требует наличия высшего образования для многих должностей бухгалтерской профессии. Однако авторы считают, что в условиях инновационных процессов и усложнения деятельности организаций для выполнения функций бухгалтера недостаточно иметь только среднее образование, и бухгалтеру, работающему в любой должности, необходимо иметь высшее бухгалтерское образование. Если в перспективе в отношении высшего бухгалтерского образования сохранятся

два уровня, то бухгалтеры низшего и среднего звена должны иметь как минимум степень бакалавра, а главные бухгалтеры любой организации должны иметь степень магистра. Если в дальнейшем в отношении высшего бухгалтерского образования будет использоваться только один уровень, то высшее бухгалтерское образование должно быть не менее чем пятилетним.

Если в перспективе в отношении высшего бухгалтерского образования будут использоваться два уровня (бакалавриат и магистратура), то важным является вопрос о том, следует ли разрешать приём в магистратуру по бухгалтерскому учёту тех студентов, которые закончили небухгалтерский профиль бакалавриата. Выше авторы уже обращали внимание на то, что сейчас это разрешено, и что этим разрешением пользуется большое количество студентов. Также, как было указано выше, у таких студентов отсутствуют знания по базовым дисциплинам, что значительно усложняет как процесс преподавания, так и процесс обучения в магистратуре. Авторы считают, что есть два способа решить эту проблему в случае сохранения в высшем бухгалтерском образовании двух уровней. Первый способ – это организация курсов дополнительного образования для поступающих на магистерские программы абитуриентов с небухгалтерским бакалаврским образованием. На этих курсах можно было бы изучать базовые дисциплины, необходимые для освоения бухгалтерской магистерской программы. Второй способ – ввести в России возможность для лиц со степенью бакалавра получать ускоренное (в течение двух лет) второе высшее образование уровня бакалавриата другого профиля. Второе высшее образование ранее существовало в России и было востребовано. Можно вернуться ко второму высшему образованию и в том случае, если бухгалтерское высшее образование станет одноуровневым.

Как показали исследования, пока ещё остро стоит вопрос использования компетентностного подхода к обучению. Про-

блема в том, что такой подход ранее не применялся в России. Он был введён в качестве основы для разработки национальных образовательных стандартов в связи с предполагаемым сближением этих стандартов с *IESs*. Однако компетентный подход к обучению ещё не стал привычным для преподавателей и студентов. Это приводит к тому, что введённые в образовательные стандарты и в учебные программы компетенции используются в образовательном процессе формально. Они входят в программы дисциплин, но в реальности не являются критериями качества обучения студентов. Непривычность компетентного подхода является также причиной того, что компетенции, содержащиеся в российских образовательных стандартах и рабочих программах дисциплин, часто носят слишком общий характер и не в полной мере отражают те навыки, которые необходимы выпускникам для профессиональной деятельности. Проблемой, по мнению авторов, является и слишком большое количество устанавливаемых компетенций. При таком количестве они просто перестают выполнять свою функцию: давать критерии для оценки степени подготовленности студента для осуществления профессиональной деятельности. Направлением дальнейшего развития российского бухгалтерского образования должна стать большая конкретизация компетентного подхода. Целесообразно сократить количество компетенций, выбрав из них только те, которые действительно необходимы для оценки уровня профессиональной подготовки студентов. Профессиональные компетенции, приобретаемые в ходе освоения бухгалтерских образовательных программ, должны быть максимально приближены к трудовым функциям, регламентированным в стандарте «Бухгалтер», ведь именно эти функции придётся выполнять выпускнику в процессе его трудовой деятельности. По мнению авторов исследования, такой подход не будет противоречить сближению российских ФГОС ВО со стандартами *IESs*, поскольку последние

также направлены на обеспечение соответствия бухгалтерского образования требованиям бухгалтерской профессии.

Заключение

Проведённое исследование позволило дать ответы на поставленные исследовательские вопросы. Анализ динамики развития российского бухгалтерского образования за последние 30 лет показал, что наиболее сильное влияние на это развитие оказали такие события, как реформа российского бухгалтерского учёта в соответствии с требованиями рыночной экономики, развитие информационных технологий, включение и выход России из Болонского процесса и поддержка Россией создания международных стандартов бухгалтерского образования *IESs*. Влияние перечисленных событий привело как к достижениям, так и к проблемам в современном бухгалтерском образовании. Достижения заключаются в том, что российское бухгалтерское образование стало системой образования, ориентированной на требования рыночной экономики, основанной на современных информационных технологиях, сближенной с международными подходами к бухгалтерскому образованию. Наиболее значимыми современными проблемами российского бухгалтерского образования являются: неполное удовлетворение требований бизнеса к бухгалтерской профессии; спорные вопросы, связанные с введением двухуровневого высшего образования; недостаточное развитие компетентного подхода к обучению бухгалтеров в процессе сближения национальных образовательных стандартов с международными стандартами бухгалтерского образования. Вместе с тем перечисленные проблемы можно устранить в процессе дальнейшего развития российского бухгалтерского образования. Для удовлетворения потребностей бизнеса предлагается улучшить организацию студенческой практики, включить в учебные планы больше профессиональных дисциплин и дисциплин, обучающих инфор-

мационным технологиям. Для любых должностей бухгалтера считается необходимым высшее образование, которое должно быть не менее чем пятилетним в случае введения одноуровневого высшего бухгалтерского образования. В случае сохранения двухуровневого высшего бухгалтерского образования для бухгалтеров низшего и среднего звена рекомендуется образование не ниже бакалавриата, а для главных бухгалтеров любых организаций – не ниже магистратуры. Также предлагается вернуть в России второе высшее образование, при котором второе высшее бухгалтерское образование при наличии первого высшего небухгалтерского образования можно будет получить за два года. Для совершенствования компетентностного подхода к обучению бухгалтеров можно было бы уменьшить количество компетенций и сделать их более конкретизированными и приближёнными к трудовым функциям бухгалтера. Это будет способствовать и процессу сближения российских ФГОС ВО с *IESs*, обеспечивая соответствие бухгалтерского образования современным требованиям к бухгалтерской профессии. Рекомендации авторов будут полезны для усовершенствования российского бухгалтерского образования и будут способствовать тому, чтобы его будущие направления соответствовали общим тенденциям экономического развития и требованиям бизнеса к профессии бухгалтера.

Литература

1. Stanley T., Xu J. Work-Integrated Learning in Accountancy at Australian Universities – Forms, Future Role and Challenges // *Accounting Education*. 2018. Vol. 28. No. 1. P.1–24. DOI: 10.1080/09639284.2018.1454333
2. Pierr E.K.S., Rebele J.E. An Agenda for Improving Accounting Education // *The Routledge Companion to Accounting Education*: ed. by R.M.S. Wilson, 2014. P. 102–121. DOI: 10.1108/1085-462201190000023007
3. Webb J., Chaffer C. The Expectation Performance Gap in Accounting Education: A Review of Generic Skills Development in UK Accounting Degrees // *Accounting Education*. 2016. Vol. 25. No. 4. P. 349–367. DOI: 10.1080/09639284.2016.1191274
4. Onumab R., Simpson S., Kwarteng A. The Effects of Ethics Education Interventions on Ethical Attitudes of Professional Accountants: Evidence from Ghana // *Accounting Education*. 2020. Vol. 29. No. 3. P. 291–304. DOI: 10.1080/09639284.2021.1916548
5. Lin H. The Development of Accounting Quality of IAS and IFRS over Time: The case of Germany // *Journal of International Accounting Research*. 2008. Vol. 8. No. 1. P. 31–55. DOI: 10.2139/ssrn.1066604
6. Von Alberti-Alhtaybat L., Abdelrahman N., Al-Htaybat K. The Effect of Different Higher Education Fee Policies on Education: a Comparison Between England and Germany // *The International Journal of Public Sector Management*. 2017. Vol. 30. No. 2. P. 189–208. DOI: 10.1108/IJPSM-04-2016-0085
7. Lucianelli G., Citro F. Accounting Education for Professional Accountants: Evidence from Italy // *International Journal of Business and Management*. Vol. 13. No. 8. P. 1–15. DOI: 10.5539/ijbm.v13n8p1
8. Churyk N.T., Reinstein A., Smith L. Jones Enterprises Real Estate Investment Trust: Comparing U.S. and Canadian Acquisition Accounting, Balance Sheet and Security Commission Reporting, and Initial Public Offering Location // *Issues in Accounting Education*. 2018. Vol. 33. No. 2. P. 35–42. DOI: 10.2308/iaee-52043
9. Liu X. Can Professional Skepticism be learned? Evidence from China // *Journal of Education for Business*. 2018. Vol. 93. No. 6. P. 267–275. DOI: 10.1080/08832323.2018.1466773
10. Nanyan Dong, Meng Bai, He Zhang, Junrui Zhang. Approaches to Learning IFRS by Chinese Accounting Students // *Journal of Accounting Education*. 2019. No. 48. P. 1–11. DOI: 10.1016/j.jaccedu.2019.04.002
11. Majzoub S., Aga M. Characterizing the Gap Between Accounting Education and Practice: Evidence from Lebanon // *International Journal of Business and Management*. 2015. Vol. 10. No. 12. P. 127–151. DOI: 10.5539/ijbm.v10n12p127
12. Гетьман В.Г. Профессиональная подготовка бухгалтеров и аудиторов в вузах России нуждается в совершенствовании // *Экономика и управление: проблемы, решения*. 2019. Т. 1. № 4. С. 112–116. EDN: HTFNDS.

13. Мельник М.В. Реформирование бухгалтерского учёта, аудита и бухгалтерского образования в соответствии с международными стандартами в условиях перехода к инновационной экономике (по материалам 46-й международной научно-практической конференции «Татуровские чтения»)// Учёт. Анализ. Аудит. 2018. Т. 5. № 5. С. 91–96. DOI: 10.26794/2408-9303-2018-5-5
14. Albrecht W.S., Sack R.J. Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future // Accounting Education Series. 2000. No. 16. DOI: 10.4236/jss.2014.212001
15. Rebele J.E., Pierre E.K.S. A Commentary on Learning Objectives for Accounting Education Programs: The Importance of Soft Skills and Technical Knowledge // Journal of Accounting Education. 2019. No. 48. P. 71–79. DOI: 10.1016/j.jaccedu.2019.07.002
16. Boulianne E., Keddie L.S., Postaire M. (Non) Coverage of Sustainability within the French Professional Accounting Education Program // Sustainability Accounting, Management and Policy Journal. 2018. No. 9 (3). P. 313–335. DOI:10.1108/sampj-09-2017-0119
17. Baranov A.M. Education 2.0 in Europe and Cyber-Readiness: France Experience // Magyar Tudomány Journal. 2020. No. 38. P. 17–19. DOI: 338.4:007:004:330.342.146 (476)
18. Papageorgiou E., Callaghan C. Accountability Learning Skills and Student Performance in Accounting Education: Evidence from the South African Context // Accounting Education. 2020. Vol. 29. No. 2. P. 205–228. DOI: 10.1080/09639284.2020.1719426
19. Paisey C., Paisey N.J., Tarbert H. Continuing Professional Development of Activities of the UK Accountants in Public Practice // Accounting Education. 2007. Vol. 16. No. 4. P. 379–403. DOI: 10.1080/09639280701646554
20. Watty K., Sugabara S., Abayadeera N., Perera L. Developing a Global Model of Accounting Education and Examining IES Compliance in Australia, Japan, and Sri Lanka // Accounting Education. 2013. Vol. 22. No. 5. P. 502–506. DOI: 10.1080/09639284.2013.824199
21. Frijat Y.S.A., Shbeilat M.K. Jordanian Universities and Their Role in the Trend Towards the Development of Technical Competence for Accounting Learning Outcomes in Line with IES 2 // Accounting and Finance Research. 2016. Vol. 5. No. 2. P. 20–31. DOI: 10.5430/afr.v5n2p20
22. Razak R.A. Extent to Which University Complies with IES 2 in the Development of Education Plans and Curricula-Case of Saudi Arabian University // Journal of Business Studies Quarterly. 2016. Vol. 8. No. 1. P. 115–128. DOI: 10.14689/ejer.2020.85.11
23. Suttiapun M., Sattayarak O.A., Duangpanya P., Runglertkrengkrai S. Relationship between Competency as per the International Education Standards for Accounting Professionals and the Awareness and Understanding of the Thai Financial Reporting Standards for Small and Medium Sized Enterprises: A Case Study of Accounting Professionals in Thailand's Southern Region // Kasetsart Journal of Social Sciences. 2018. Vol. 39. No. 3. P. 432–438. DOI: 10.1016/j.kjss.2018.06.013
24. Mameche Y., Omri M.A., Hassine N. Compliance of Accounting Education Programs with International Accounting Education Standards: The Case of IES 3 in Tunisia // Eurasian Journal of Educational Research. 2020. No. 85. P. 225–246. DOI: 10.14689/ejer.2020.85.11
25. Watty K., Sugabara S., Abayadeera N., Perera L., McKay J. Towards a Global Model of Accounting Education // Accounting Research Journal. 2014. Vol. 27. No. 3. P. 286–300. DOI: 10.1108/ARJ-08-2013-0054
26. Bogoviz A.V., Shvakov E.E., Tretyakova O.G., Zakharov M.Y., Abramov A.N. Globalization of Education in the Conditions of Formation of the Global Knowledge Economy: Regularities and Tendencies // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. No. 73. P. 993–1000. DOI: 10.1007/978-3-030-15160-7_99
27. Smirnova I.A., Sokolov J.V., Emmanuel C.R. Accounting education in Russia today // European Accounting Review. 1995. Vol. 4. No. 4. P. 833–846. DOI: 10.1080/09638189500000053
28. Preobragenskaya G.G., McGee R.W. Accounting Education in a Transition Economy: A Case Study of Russian Universities // The Academy of International Business – Southeast Annual Conference. Presented at Clearwater, Florida. 2003. November, 13-14. DOI: 10.1007/978-0-387-25708-2_21
29. Stoner G.N., Vysotskaya A. Introductory Accounting, with Matrices, at the Southern Federal University, Russia // Issues in Accounting Education. 2012. Vol. 27. No. 4. P. 1019–1044. DOI: 10.2308/iace-50228

30. *Preobragenskaya G.G., McGee R.W., Komarev I.* Public Perception of the Role of Accounting in a Transition Economy: The Case of Russia // *International Journal of Accounting, Auditing and Performance Evaluation*. 2018. Vol. 14. No. 4. P. 338–363. DOI: 10.2139/ssrn.3111630
31. *Golyagina A.* The Complexity of Globalisation in Russian Higher Education: A Case of the Accounting Discipline // *Globalisation, Societies and Education*. 2020. Vol. 18. No. 4. P. 464–479. DOI: 10.1080/14767724.2020.1743648
32. *Sidorova M., Nazarov D., Listopad E.* The Impact of Ideology on the Institutionalization of Correspondence Accounting Education in Soviet Russia (1929–1939) // *Journal of Accounting Education*. 2022. Vol. 58. P. 100766–100771. DOI: 10.1016/j.jaccedu.2021.100766
33. *Гетьман В.Г.* На путях к международной стандартизации учебной подготовки профессиональных бухгалтеров // *Вестник Финансовой академии*. 1999. Т. 12. № 4. С. 6–13. EDN: HSKYKP.
34. *Розина Н.М., Шеремет А.Д., Гетьман В.Г., Островский О.М.* Образование по-европейски: за и против // *Бухгалтерский учёт*. 2006. № 23. С. 44–49.
35. *Гетьман В.Г., Мельник М.В.* Требования к подготовке бухгалтерско-аналитических кадров в современных условиях // *Вестник Финансовой академии*. 2006. № 1-2 (37-38). С. 134–139. EDN: HTLFDT.
36. *Слабинская И.А.* Высшее бухгалтерское образование: каким ему быть? // *Белгородский экономический вестник*. 2010. Т. 60. № 4. С. 63–65. EDN: RMOBDH.
37. *Гетьман В.Г.* Назревшие вопросы повышения качества профессиональной подготовки в вузах России бухгалтеров и аудиторов в условиях глобализации экономики // *Инновационное развитие экономики*. 2014. Т. 19. № 2. С. 145–156. EDN: SDYQKN.
38. *Макаренко Е.Н., Лабынцев Н.Т.* Адаптация международного опыта подготовки бухгалтерских кадров в режиме онлайн-образования к российской практике // *Учёт и статистика*. 2020. № 3 (59). С. 11–29. EDN: MGFMMNG.
39. *Дружиловская Т.Ю.* Проблемы применения компетентностного подхода в бухгалтерской профессии // *Международный бухгалтерский учёт*. 2019. Т. 22. № 7 (457). С. 726–747. DOI: 10.24891/ia.22.7.726
40. *Аверина О.И., Колесник Н.Ф., Свеиникова О.Н.* Подготовка бухгалтеров в системе современного отечественного высшего образования: состояние и перспективы // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21. № 3. С. 546–562. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.546-562
41. *Остапенко М.С., Воронова Н.А.* Сравнение болонской и советской системы образования: плюсы и минусы // *Современное среднее профессиональное образование*. 2022. № 1. С. 6–8. EDN: QCSJKC.
42. *Богданова И.И.* Отмена болонской системы: проблемы и перспективы высшего образования в России // *Актуальные проблемы педагогики и психологии*. 2022. Т. 3. № 8. С. 11–16. EDN: YNEIBD.
43. *Константинова Л.В., Петров А.М., Штыхно Д.А.* Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из болонского процесса // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 2. С. 9–24. DOI:10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24

Статья поступила в редакцию 21.03.2023

Принята к публикации 14.05.2023

References

1. Stanley, T., Xu, J. (2019). Work-Integrated Learning in Accountancy at Australian Universities – Forms, Future Role and Challenges. *Accounting Education*. 2019. Vol. 28, no. 1, pp. 1-24, doi: 10.1080/09639284.2018.1454333
2. Pierr, E.K.S. Rebele, J.E. (2014). An Agenda for Improving Accounting Education. In: Wilson, R.M.S. (Ed.). *The Routledge Companion to Accounting Education*. Pp. 102-121, doi: 10.1108/1085-462201190000023007
3. Webb, J., Chaffer, C. (2016). The Expectation Performance Gap in Accounting Education: A Review of Generic Skills Development in UK Accounting Degrees. *Accounting Education*. Vol. 25, no. 4, pp. 349-367, doi: 10.1080/09639284.2016.1191274

4. Onumah, R., Simpson, S. Kwarteng, A. (2021). The Effects of Ethics Education Interventions on Ethical Attitudes of Professional Accountants: Evidence from Ghana. *Accounting Education*. Vol. 29, no. 3, pp. 291-304, doi: 10.1080/09639284.2021.1916548
5. Lin, H. (2008). The Development of Accounting Quality of IAS and IFRS over Time: The Case of Germany. *Journal of International Accounting Research*. Vol. 8, no. 1, pp. 31-55, doi: 10.2139/ssrn.1066604
6. Von Alberti-Alhtaybat, L., Abdelrahman, N., Al-Htaybat, K. (2017). The Effect of Different Higher Education Fee Policies on Education: a Comparison between England and Germany. *The International Journal of Public Sector Management*. Vol. 30, no. 2, pp. 189-208, doi: 10.1108/IJPSM-04-2016-0085
7. Lucianelli, G., Citro, F. (2018). Accounting Education for Professional Accountants: Evidence from Italy. *International Journal of Business and Management*. Vol. 13, no. 8, pp. 1-15, doi: 10.5539/ijbm.v13n8p1
8. Churyk, N.T., Reinstein, A., Smith, L. (2018). Jones Enterprises Real Estate Investment Trust: Comparing U.S. and Canadian Acquisition Accounting, Balance Sheet and Security Commission Reporting, and Initial Public Offering Location. *Issues in Accounting Education*. Vol. 33, no. 2, pp. 35-42, doi: 10.2308/iace-52043
9. Liu, X. (2018). Can Professional Skepticism Be Learned? Evidence from China. *Journal of Education for Business*. Vol. 93, no. 6, pp. 267-275, doi: 10.1080/08832323.2018.1466773
10. Nanyan Dong, Meng Bai, He Zhang, Junrui Zhang. (2019). Approaches to Learning IFRS by Chinese Accounting Students. *Journal of Accounting Education*. No. 48, pp. 1-11, doi: 10.1016/j.jaccedu.2019.04.002
11. Majzoub, S., Aga, M. (2015). Characterizing the Gap between Accounting Education and Practice: Evidence from Lebanon. *International Journal of Business and Management*. Vol. 10, no. 12, pp. 127-151, doi: 10.5539/ijbm.v10n12p127
12. Getman, V.G. (2019). Professional Training of Accountants and Auditors in the Universities of Russia Needs Improvements. *Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya = Economics and Management: Problems, Solutions*. Vol. 1, no. 4, pp. 112-116. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37238130_74279305.pdf (accessed 04.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Melnik, M.V. (2018). International Tatur Memorial Conference – 2018. [Reform of Accounting, Auditing, and Accounting Education in Accordance with International Standards in the Context of the Transition to an Innovative Economy]. *Uchet. Analiz. Audit = Accounting. Analysis. Audit*. Vol. 5, no. 5, pp. 91-96, doi: 10.26794/2408-9303-2018-5-5 (In Russ.).
14. Albrecht, W.S., Sack, R.J. (2000). Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future. *Accounting Education Series*. No. 16, doi: 10.4236/jss.2014.212001
15. Rebele, J.E. Pierre, E.K.S. (2019). A Commentary on Learning Objectives for Accounting Education Programs: The Importance of Soft Skills and Technical Knowledge. *Journal of Accounting Education*. No. 48, pp. 71-79, doi: 10.1016/j.jaccedu.2019.07.002
16. Boulianne, E., Keddie, L.S., Postaire, M. (2018). (Non)coverage of Sustainability within the French Professional Accounting Education Program. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*. Vol. 9, no. 3, pp. 313-335, doi: 10.1108/sampj-09-2017-0119
17. Baranov, A.M. Education 2.0 in Europe and Cyber-Readiness: France Experience. *Magyar Tudományok Journal*. 2020. No. 38, pp. 17-19, doi: 338.4:007:004:330.342.146 (476)
18. Papageorgiou, E., Callaghan, C. (2020). Accountancy Learning Skills and Student Performance in Accounting Education: Evidence from the South African Context. *Accounting education*. Vol. 29, no. 2, pp. 205-228, doi: 10.1080/09639284.2020.1719426

19. Paisey, C., Paisey, N.J., Tarbert, H. (2007). Continuing Professional Development of Activities of the UK Accountants in Public Practice. *Accounting Education*. Vol. 16, no. 4, pp. 379-403, doi: 10.1080/09639280701646554
20. Watty, K., Sugahara, S., Abayadeera, N., Perera, L. (2013). Developing a Global Model of Accounting Education and Examining IES Compliance in Australia, Japan, and Sri Lanka. *Accounting Education*. Vol. 22, no. 5, pp. 502-506, doi: 10.1080/09639284.2013.824199
21. Frijat, Y.S.A., Shbeilat, M.K. (2016). Jordanian Universities and Their Role in the Trend towards the Development of Technical Competence for Accounting Learning Outcomes in Line with IES 2. *Accounting and Finance Research*. Vol. 5, no. 2, pp. 20-31, doi: 10.5430/afr.v5n2p20
22. Razak, R.A. (2016). Extent to Which University Complies with IES 2 in the Development of Education Plans and Curricula-Case of Saudi Arabian University. *Journal of Business Studies Quarterly*. Vol. 8, no. 1, pp. 115-128, doi: 10.14689/ejer.2020.85.11
23. Suttipun, M., Sattayarak, O.A., Duangpanya, P., Runglertkengkrai, S. (2018). Relationship between Competency as per the International Education Standards for Accounting Professionals and the Awareness and Understanding of the Thai Financial Reporting Standards for Small and Medium Sized Enterprises: A Case Study of Accounting Professionals in Thailand's Southern Region. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. Vol. 39, no. 3, pp. 432-438, doi: 10.1016/j.kjss.2018.06.013
24. Mameche, Y., Omri, M.A., Hassine, N. (2020). Compliance of Accounting Education Programs with International Accounting Education Standards: The Case of IES 3 in Tunisia. *Eurasian Journal of Educational Research*. Vol. 85, no. 20, pp. 225-246, doi: 10.14689/ejer.2020.85.11
25. Watty, K., Sugahara, S., Abayadeera, N., Perera, L., McKay, J. (2014). Towards a Global Model of Accounting Education. *Accounting Research Journal*, No.27 (3), pp.286-300. doi:10.1108/ARJ-08-2013-0054
26. Bogoviz, A.V., Shvakov, E.E., Tretyakova, O.G., Zakharov, M.Y., Abramov, A.N (2020). Globalization of Education in the Conditions of Formation of the Global Knowledge Economy: Regularities and Tendencies. *Lecture Notes in Networks and Systems*. No. 73, pp. 993-1000, doi: 10.1007/978-3-030-15160-7_99
27. Smirnova, I.A., Sokolov, J.V., Emmanuel, C.R. (1995). Accounting Education in Russia Today. *European Accounting Review*. Vol. 4, no. 4, pp. 833-846, doi: 10.1080/09638189500000053
28. Preobragenskaya, G.G., McGee, R.W. (2003). Accounting Education in a Transition Economy: A Case Study of Russian Universities. *The Academy of International Business – Southeast Annual Conference. Presented at Clearwater, Florida, November, 13-14*, doi: 10.1007/978-0-387-25708-2_21
29. Stoner, G.N., Vysotskaya, A. (2012). Introductory Accounting, with Matrices, at the Southern Federal University, Russia. *Issues in Accounting Education*. Vol. 27, no. 4, pp. 1019-1044, doi: 10.2308/iace-50228
30. Preobragenskaya, G.G., McGee, R.W., Komarev, I. (2018). Public Perception of the Role of Accounting in a Transition Economy: The Case of Russia. *International Journal of Accounting, Auditing and Performance Evaluation*. Vol. 14, no. 4, pp. 338-363, doi: 10.2139/ssrn.3111630
31. Golyagina, A. (2020). The Complexity of Globalisation in Russian Higher Education: A Case of the Accounting Discipline. *Globalisation, Societies and Education*. Vol. 18, no. 4, pp. 464-479, doi: 10.1080/14767724.2020.1743648
32. Sidorova, M., Nazarov, D., Listopad, E. (2022). The Impact of Ideology on the Institutionalization of Correspondence Accounting Education in Soviet Russia (1929–1939). *Journal of Accounting Education*. Vol. 58, pp. 100766-100771, doi: 10.1016/j.jaccedu.2021.100766
33. Getman, V.G. (1999). On the Ways to International Standardization of Training of Professional

- Accountants. *Vestnik Finansovoj akademii = Bulletin of the Financial Academy*. Vol. 12, no. 4, pp. 6-13. (In Russ.).
34. Rozina, N.M., Sheremet, A.D., Getman, V.G., Ostrovsky, O.M. (2006). European Education: Pros and Cons. *Buhgalterskij uchët = Accounting*. No. 23, pp. 44-49. (In Russ.).
 35. Getman, V.G., & Melnik, M.V. (2006). Requirements for the preparation of accounting and analytical personnel in modern conditions. *Vestnik Finansovoj akademii = Bulletin of the Financial Academy*. No. 1-2 (37-38), pp. 134-139. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9204899_52191293.pdf (accessed 06.03.2023). (In Russ.).
 36. Slabinskaya, I.A. (2010). Higher Accounting Education: What It Should Be? *Belgorodskij ekonomicheskij vestnik = Belgorod Economic Bulletin*. Vol. 60, no. 4, pp. 63-65. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20771393_45984017.pdf (accessed 06.03.2023). (In Russ.).
 37. Getman, V.G. (2014). Maturing Issues Related to Increasing the Quality of Professional Training at Russian Universities for Accountants and Auditors in the Context of a Globalized Economy. *Innovacionnoe razvitie ekonomiki = Innovative Development of Economy Journal*. Vol. 19, no. 2, pp. 145-156. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21566861_92737710.pdf (accessed 06.03.2023). (In Russ.).
 38. Makarenko, E.N., Labyntsev, N.T. Adaptation of International Experience in the Training of Accountants in the Online Education Mode to Russian Practice. *Uchet i statistika = Accounting and Statistics*. 2020. Vol. 59, no. 3, pp. 11-29. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44506673_66241433.pdf (accessed 06.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 39. Druzhilovskaya, T.Yu. (2019). Problems of Application of the Competence-Based Approach in the Accounting Profession. *Mezhdunarodnyj buhgalterskij uchët = International Accounting*. Vol. 22, no. 7 (457), pp. 726-747, doi: 10.24891/ia.22.7.726 (In Russ., abstract in Eng.).
 40. Averina, O.I., Kolesnik, N.F., Sveshnikova, O.N. (2017). Preparation of Accountants in the System of Modern Domestic Higher Education: Status and Prospects. *Integraciya obrazovaniya = Integration of education*, No.21 (3), pp.546-562. (In Russ., abstract in Eng.)
 41. Ostapenko, M.S., Voronova, N.A. (2022). Comparison of the Bologna and Soviet Education Systems: Pros and Cons. *Sovremennoe srednee professional'noe obrazovanie = Modern Secondary Vocational Education*. No. 1, pp. 6-8. Available at: <http://s-spo.ru/upload/iblock/b5b/b7hjhgigvw3f15kz7oka1j371jfy86g/%E2%84%961%202022%20%D0%A1%D0%A1%D0%9F%D0%9E.pdf> (accessed 06.03.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
 42. Bogdanova, I.I. (2022). Cancellation of the Bologna System: Problems and Prospects of Higher Education in Russia. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii = Actual Problems of Pedagogy and Psychology*. Vol. 3, no. 8, pp. 11-16. (In Russ., abstract in Eng.).
 43. Konstantinova, L.V., Petrov, A.M., Shtykhno, D.A. (2023). Rethinking Approaches to the Level System of Higher Education in Russia in the Conditions of Exiting the Bologna Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 9-24, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 21.03.2023

Accepted for publication 14.05.2023

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАЕТСЯ С 1992 Г.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ

КЛЮЧЕВЫЕ РУБРИКИ

Направления модернизации образования
Философия науки и образования
Социология образования
Педагогика высшей школы
Инженерная педагогика

ИНДЕКСАЦИЯ

РИНЦ
Scopus: Q2 социология
и политические науки,
Q3 образование
Перечень ВАК

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2021: 6,550
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2021: 2,298
Десятилетний индекс Хирша 2021: 57

ПРИЁМ СТАТЕЙ И ПОДПИСКА
vovr.elpub.ru

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА
vovrus@inbox.ru



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (Committee of Publication Ethics).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приёма рукописей

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40 000 знаков.

Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

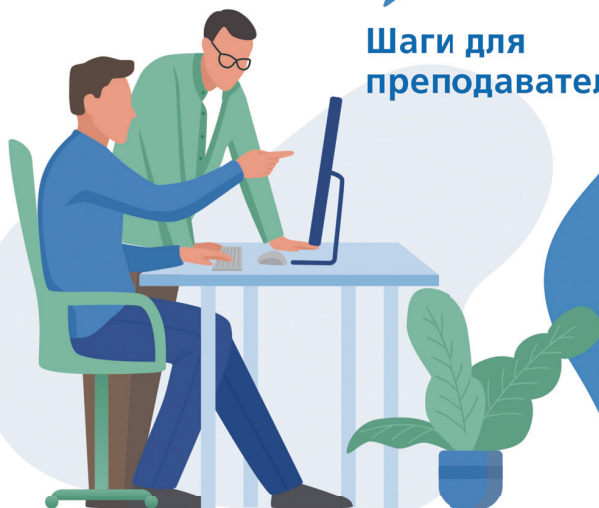
ТЕСТ-КОНСТРУКТОР



Помощь образовательным организациям в разработке педагогических измерительных материалов, в том числе по дисциплинам вариативной части ФГОС.

training.i-exam.ru

Шаги для преподавателя

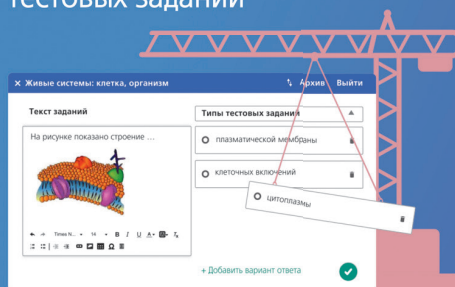


Модуль «Тест-Конструктор» позволяет преподавателям проводить контрольное тестирование студентов очно в режиме «Текущий контроль», дистанционно в режиме «Сессия» и получить максимально объективные результаты.

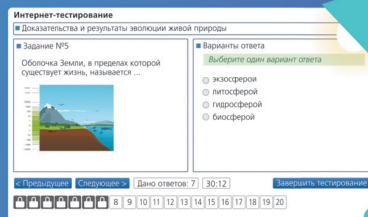
8 (8362) 64-16-88

nii.mko@yandex.ru

1 Импорт базы портала i-exam.ru и разработка собственных тестовых заданий



2 Использование созданных и импортированных материалов для промежуточной аттестации



3 Получение и хранение статистики по тестированию как отдельного студента, так и группы в целом

