

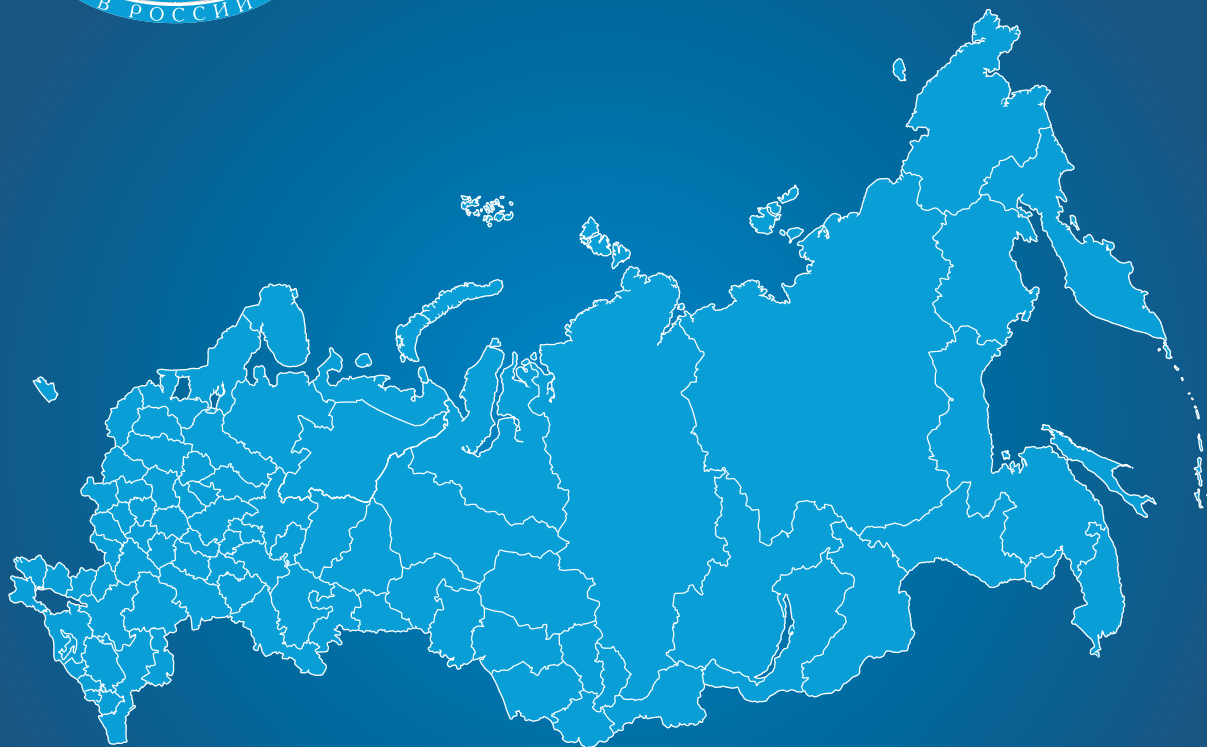
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

10/2024

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года

Независимая оценка уровня подготовки выпускников

Федеральный интернет-
экзамен для выпускников
бакалавриата и специалитета

ФИЭБ-2025

bakalavr.i-exam.ru

☎ 8 (8362) 64-16-88

✉ nii.mko@yandex.ru

НИИ мониторинга качества
образования приглашает вузы
принять участие в качестве
базовой площадки и оценить
уровень подготовки выпускников

По итогам успешного прохождения
ФИЭБ предоставляются
**сертификаты качества
и свидетельства**



Что отличает вуз – базовую площадку от другого вуза?



Проведение
экзаменационных
сеансов в своем вузе



Получение
педагогического анализа
результатов



Получение сертификата
качества и свидетельства



Возможность набора
в магистратуру большого
числа студентов

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

10 / 2024

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

Содержание

Contents 3

БОЛОТОВ В.А., МОТОВА Г.Н., НАВОДНОВ В.Г.

Формирование института независимой оценки высшего
образования в Российской Федерации 9–35

ЕФИМОВА Г.З. Вовлечённость научно-педагогических
работников в практики профессионального развития 36–59

АМБАРОВА П.А., ШАБРОВА Н.В. Меры поддержки
исследовательской работы студентов и научного
наставничества в российских вузах 60–82

ТАРАСОВА Е.А. «Социальный лифт»: исследование
программы позитивной дискриминации 83–103



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 25.06.2024
Выход в свет 15.11.2024.
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

ПОГОРЕЛЬСКАЯ А.М., ДЕРИГЛАЗОВА Л.В.

**Экспорт российского высшего
образования как услуги:
инструменты и текущие**

результаты 104–125

СОРОКИН П.С., ЕГОРОВ П.И.

**Университетские технологические
предпринимательские проекты:
факторы успеха 126–143**

ТУРГЕЛЬ И.Д., БОЖКО Л.Л.,

**БАЛИБЕРДИН М.И. Пространственная
трансформация системы высшего
образования: угрозы и вызовы
для моногородов 144–165**



**Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2022, без самоцитирования**

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,938
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,139
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,986
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,943
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,928
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,613
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,491
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,689
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,655
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,524
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,276
ПЕДАГОГИКА	0,006

Contents

- BOLOTOV, V.A., MOTOVA, G.N.,
NAVODNOV, V.G. Establishing the Institute
of Independent Evaluation of Higher Education
in the Russian Federation. Pp. 9-35
- EFIMOVA, G.Z. Involvement of Academic
Staff in the Practice of Professional Development.
Pp. 36-59
- AMBAROVA, P.A., SHABROVA, N.V.
Measures to Support Students' Research Activities
and Scientific Mentoring in Russian Universities.
Pp. 60-82
- TARASOVA, E.A. "Social Elevator": Research
of Affirmative Action Program. Pp. 83-103
- POGORELSKAYA, A.M., DERIGLAZOVA,
L.V. Export of Russian Higher Education Services:
Tools and Current Results. Pp. 104-125
- SOROKIN, P.S., EGOROV, P.I. University
Technological Entrepreneurship Projects:
Factors of Success. Pp. 126-143
- TURGEL I.D., BOZHKO L.L., BALYBERDIN M.I.
Spatial Transformation of the Higher Education
System: Threats and Challenges to Single-Industry
Towns. Pp. 144-165



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

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

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

Executive secretary:
D.V. Davydova

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

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

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

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

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

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

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

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

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

Copies printed – 500

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

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

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

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

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

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

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

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

Редакционная коллегия

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

Международный редакционный совет

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the 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, the RAS, cap-cap@inbox.ru

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

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

Vladimir S. NIKOLSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Editor-in-Chief of the journal “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 the 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 the 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 the 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 the NAS 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.

Формирование института независимой оценки высшего образования в Российской Федерации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-9-35

Болотов Виктор Александрович – д-р пед. наук, академик Российской Академии Образования, научный руководитель Центра мониторинга качества образования, vbolotov@hse.ru

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

Мотова Галина Николаевна – д-р пед. наук, директор, ORCID: 0000-0003-1549-2944, g.motova@ncpa.ru

Национальный центр профессионально-общественной аккредитации, Йошкар-Ола, Россия
Адрес: 424000, Россия, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ул. Волкова, 206А

Наводнов Владимир Григорьевич – д-р тех. наук, генеральный директор, vgn8108@mail.ru

Национальный фонд поддержки инноваций в сфере образования, Йошкар-Ола, Россия
Адрес: 424000, Россия, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ул. Волкова, 206А

***Аннотация.** В работе представлены результаты поиска, систематизации и анализа данных о процессах независимой оценки высшего образования, сложившихся в стране в течение предыдущего десятилетия. Исследование проведено на основе систематизации механизмов оценивания, удовлетворяющих требованиям массовости, публичности и стабильности. Анализ состояния независимой оценки высшего образования свидетельствует о выявленных противоречиях действующей законодательной и нормативной базы с реальной практикой. Отмечено, что в настоящее время созданы отдельные механизмы такой оценки, но они требуют совершенствования, а также, в свою очередь, для самих механизмов оценки необходима внешняя независимая оценка с точки зрения их достоверности, добросовестности и доказательности.*

Показано, что из отдельных процедур оценивания, как элементов, формируется система (институт независимого оценивания), которая характеризуется целостностью, упорядоченностью, наличием определённых связей. Авторами предложена технология агрегации результатов описанных процедур оценивания с целью получения синергетического эффекта, по оценке всех учреждений высшего образования и образовательных программ страны. Полученные результаты исследования свидетельствуют о возможности их использования для внутренней и внешней оценки деятельности вуза и стратегического планирования развития как отдельной организации, так и системы высшего образования целом.

Ключевые слова: независимая оценка качества образования, независимая (международная, профессионально-общественная) аккредитация, оценка студенческих достижений, студенческие олимпиады и конкурсы, мониторинги, базы данных, глобальные и национальные рейтинги, ранжирование вузов, агрегированные рейтинги, методика анализа лог МетАЛог.

Для цитирования: Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Формирование института независимой оценки высшего образования в Российской Федерации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 9–35. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-9-35

Establishing the Institute of Independent Evaluation of Higher Education in the Russian Federation

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-9-35

Viktor A. Bolotov – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Academician of the Russian Academy of Sciences, Scientific director of the Center for Monitoring the Quality of Education, vbolotov@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

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

Galina N. Motova – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Director of the National Centre for Public Accreditation, ORCID: 0000-0003-1549-2944, g.motova@ncpa.ru

National Center for Professional and Public Accreditation, Yoshkar-Ola, Russia

Address: 206A Volkova str., Mari El Republic, Yoshkar-Ola, 424000, Russia

Vladimir G. Navodnov – Dr. Sci. (Engineering Sciences), Professor, Director General of the National Foundation for Support of Innovations in Education, vgn8108@mail.ru

National Foundation for Support of Innovations in Education, Yoshkar-Ola, Russia

Address: 206A Volkova str., Mari El Republic, Yoshkar-Ola, 424000, Russia

Abstract. The paper presents the results of the search, systematization and analysis of independent higher education evaluation systems that have been developed in the country in the recent decade. The research has been carried out using standardised evaluation mechanisms that adhere to the criteria of mass scale, openness, and stability. The analysis of the independent evaluation of higher education's present situation revealed certain inconsistencies between the legislative and regulatory framework and real practice. It should be emphasised that, while different processes have now been developed for this type of evaluation, they still require enhancement. The assessment mechanisms themselves need to undergo an external, independent evaluation to ensure their reliability, integrity, and trustworthy evidence.

It has been indicated that independent evaluation procedures have jointly developed into a system: the institution of independent evaluation. This system is characterised by integrity, orderliness, and definite linkages. One may consider the aggregating technology of the aforementioned evaluations to be the synergistic outcome of the system's establishment. In order to achieve a synergistic effect on the evaluation of all higher education institutions and educational programmes in the country, the authors suggest a method for aggregating the outcomes of the described evaluation procedures. The obtained research outcomes prove their applicability to the internal and external evaluation of a higher education institution's performance and to the strategic planning of the development of both the institution and the higher education system.

Keywords: independent evaluation of the quality of education, independent (international, public) accreditation, global and national rankings, assessment of student achievements, student academic contests, monitoring, data bases, global and national rankings, ranking of higher education institutions, aggregated rankings, methods of league analysis MetALig.

Cite as: Bolotov, V.A., Motova, G.N., Navodnov, V.G. (2024). Establishing the Institute of Independent Evaluation of Higher Education in the Russian Federation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 9-35, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-9-35 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Понятие «независимой оценки качества образования» появилось в версии отраслевого федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., т. е. более десяти лет назад. Впервые в законе были прописаны две новые статьи «Независимая оценка качества образования» (ст. 95) и «Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ» (ст. 96). Понятие (и сама возможность проведения) «общественная аккредитация» было и раньше закреплено законом: в первой его версии от 1992 г. одним из пунктов статьи, посвящённой государственной регламентации образовательных организаций в форме государственной аккредитации (п. 41, ст. 33.2)¹. Однако такой вид аккредитации не получил должного развития, хотя первые аккредитационные агентства начали создаваться в России с 2002 г.² О других формах независимой оценки качества деятельности образовательных организаций или образовательных программ, а также об оценке достижений студентов вопрос не поднимался.

Можно сказать, что законодатели сделали большой прогрессивный шаг вперёд в отношении привлечения общественности к оценке качества образования. Вероятно, это было продуманное решение. Мировой опыт оценки качества образования свидетельствует о том, что именно независимые организации способны дать объективную и обоснованную *качественную* оценку *качества* деятельности, выполняя по сути функции аудитора в системе образования [1; 2]. Ярким доказательством тому может служить деятельность независимых центров тестирования по оценке достижений обучающихся разных возрастных групп, например, в США (*Education Testing Service*³) и в Великобритании (*Cambridge Assessment*⁴). В сфере аккредитации может быть интересен опыт развития независимой от федеральных органов управления институциональной и специализированной (программной) форм аккредитации в США с середины XIX в., а затем и во всём мире (даже в отдельных странах бывшего Советского Союза, таких как Казахстан⁵, Киргизстан⁶). Начиная с 80-х гг. прошлого столетия, в качестве одной из форм оценки деятельности

¹ Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 25.07.2024).

² Аккредитационный центр Ассоциации инженерного образования России (АЦ АИОР) 2002 г.

³ Служба тестирования в области образования. Самая большая в мире частная некоммерческая организация по тестированию и оценке в образовании. Работает с 1947 г. Каждый год более 50 млн тестирований в более чем 180 странах.

⁴ Экзаменационная комиссия Кембриджского университета (UCLES), которая была создана в 1858 г.

⁵ Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III «Об образовании» (01.01.2022), ст. 9-1. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747&show_di=1 (дата обращения: 25.07.2024).

⁶ Закон Кыргызской Республики от 30 апреля 2003 г. № 92 «Об образовании», ст. 40. URL: <https://cbd.minjust.gov.kg/1216/edition/1274180/ru> (дата обращения: 25.07.2024).

вуза представлен опыт формирования рейтингов на национальном и глобальном уровне [3–6], которые составляют и публикуют средства массовой информации и независимые рейтинговые агентства (*US News and World Report*, *THE*, *QS*, *ARWU*, и др.).

К 2012 г. институт независимой оценки качества образования в России создан так и не был [7], в новом законе законодатели более детально прописали возможность его формирования, но совсем отказаться от форм государственной регламентации (как это произошло, например, в Казахстане) не было достаточных оснований. Однако уже в тексте закона были прописаны три важных положения:

- наличие организаций, осуществляющих независимую оценку качества образования (ст. 95), и организаций, проводящих профессионально-общественную и общественную аккредитацию (ст. 96);

- формирование и ведение Перечня организаций, проводящих профессионально-общественную аккредитацию (эта функция закреплена за Минобрнауки России и Минпросвещения России);

- рассмотрение сведений об имеющейся у образовательной организации, общественной или профессионально-общественной аккредитации, а также результатов независимой оценки достижений обучающихся при государственной аккредитации.

Эти положения закона, а также два Указа Президента Российской Федерации⁷ по развитию механизмов общественной и общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ послужили толчком для широкомасштабного развёртывания различных инициатив в сфере оценки качества образования, а также практически постоянной дискуссии о роли и взаимодей-

ствии независимой оценки качества с государственными формами регламентации образовательной деятельности [8; 9].

К настоящему времени такая дискуссия ещё более обострилась по двум причинам: во-первых, содержание и процедуры государственной аккредитации кардинально изменились с 1 марта 2022 г.; а во-вторых, произошло резкое увеличение числа создаваемых организаций, проводящих профессионально-общественную аккредитацию и независимую оценку качества образования (или заявляющих об их проведении). Так, в Перечне Министерства науки и образования РФ по состоянию на 1 апреля 2024 г. представлено 129 аккредитующих организаций.

Наряду с этим большой интерес и востребованность получили процедуры рейтингования вузов и отдельных направлений подготовки, прежде всего со стороны самих вузов [10; 11]. Попадание отечественных вузов и их программ в престижные глобальные рейтинги, с одной стороны, активно стимулировало государство («Проект 5-100»⁸), с другой – рассматривалось ведущими вузами страны как необходимое условие повышения своей конкурентоспособности в стране и за рубежом. Однако за пять лет (с 2014 по 2020 гг.) вузам – участникам «Проекта 5-100» не удалось достичь сколько-нибудь серьёзных результатов, несмотря на значительные бюджетные вливания. И по ряду причин возникла потребность в создании собственных глобальных и национальных рейтингов. Спрос рождает предложение – и в последние годы число организаций, формирующих рейтинги вузов и программ, существенно возросло.

Важнейшей задачей сегодня является изучение и анализ актуального состояния ландшафта независимой оценки качества высшего образования в России, структури-

⁷ Указ Президента Российской Федерации «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» от 26 мая 2009 г. № 599, Указ Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 7 мая 2012 г. № 599. URL: <https://base.garant.ru/70170946/> (дата обращения: 25.07.2024).

⁸ Программа «5-100» для вузов. URL: <https://sociocenter.info/projects/universities/> (дата обращения: 25.07.2024).

рование и классификация форм такой оценки и организаций, её проводящих, а также определение «признаков добросовестности» организаций и «фактов доказательности» процедур такой оценки (в частности, аккредитации).

Для сферы оценки качества образования 2022 г. стал знаковым: Федеральным законом от 11 июня 2021 г. № 170-ФЗ⁹ (ст. 104) государственная аккредитация, начиная с 1 марта 2022 г., стала бессрочной. Все образовательные программы, входящие в аккредитованные к этому времени укрупнённые группы направлений подготовки и специальностей, считаются аккредитованными. Государственная аккредитация предусмотрена для вновь открываемых образовательных программ (направлений и уровней подготовки), тем самым она стала во многом сопоставима с лицензионным и государственным контролем, и утратила свой содержательный смысл как оценка доверия к качеству образования.

С другой стороны, всё больше внимания со стороны органов управления и надзора уделяется процедурам независимой оценки качества. Об этом свидетельствует, например, контент-анализ Положения о государственной аккредитации образовательной деятельности, где понятие «независимая оценка качества образования» встречается 15 раз, «профессионально-общественная аккредитация» – 11 раз и «общественная аккредитация» – 3 раза¹⁰.

По истечении десяти лет с даты вступления в силу закона «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. и фактической утраты значимости государственной аккредитации можно констатировать парадоксальную ситуацию: созданы и действуют

организации, проводящие независимую оценку качества образования и независимую аккредитацию, два отраслевых министерства формируют и ведут перечни таких организаций, ещё раз подтверждена и усилена в законодательных и нормативных правовых актах роль независимых форм оценки качества образования и аккредитации образовательных программ, однако до настоящего времени нет ни одного прецедента учёта и признания результатов такой оценки в процедурах государственной регламентации.

Вместе с тем такая позиция органов управления может быть вполне понятна и обоснована: более 100 организаций созданы и предлагают вузам свои услуги по оценке качества образования. Но отсутствуют государственные требования или общественно-принятые нормы к качеству таких услуг. Остаются нерешёнными вопросы: можно ли доверять результатам такой оценки; что понимается под «независимой оценкой качества образования» и каковы критерии независимости такой процедуры, как определить добросовестность организации и доказательность проводимых ею процедур; как объединить различные формы и методы оценки в единый инструмент для оценки конкретной образовательной программы или вуза?

Анализ «ландшафта» независимой оценки качества высшего образования

В настоящее время можно выделить четыре основных, в разной степени развитых формы независимой оценки качества образования: независимая оценка подготовки и достижений обучающихся (включая абитуриентов и выпускников) в отношении физических лиц; независимая оценка

⁹ Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» от 11 июня 2021 г. № 170-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/400889843/> (дата обращения: 25.07.2024)

¹⁰ Постановление Правительства Российской Федерации «Положение о государственной аккредитации образовательной деятельности» от 14.01.2022 № 3. URL: <https://base.garant.ru/403372101/> (дата обращения: 25.07.2024)

Таблица 1

Процедуры независимого оценивания в высшем образовании России, удовлетворяющие условиям массовости, публичности и стабильности

Table 1

Independent evaluation procedures in Russian higher education that meet the conditions of mass character, publicity and stability

Оценивание студенческих достижений	Оценивание условий осуществления образовательной деятельности	Мониторинги и открытые БД	Рейтинги/открытые базы данных	Независимая (профессионально-общественная и международная) аккредитация, проводимая аккредитационными центрами
1. «Я – профессионал» (НИУ ВШЭ, Ассоциация организаторов студенческих олимпиад) 2. Проекты НИИ мониторинга качества образования (ФЭПО, ФИЭБ, интернет-олимпиады и др.) 3. Проекты Информэкспертизы 4. Проекты Центра развития информационных технологий «IT-Планета» 5. Проекты Фонда образовательных проектов «Надёжная смена» 6. Проекты Международной ассоциации специалистов по сертификации 7. Всероссийские олимпиады студентов (СПбГУ) 8. <i>World Skills Russia</i> (РАНХиГС (до 2022 г. – АНО «Молодые профессионалы»)	1. НОКУ (госконтракт «Верконт Сервис»)	1. Мониторинг «эффективности» МОН 2. eLibrary.ru (Индекс Хирша) 3. ЕГЭ 4. БД «Реестр аккредитованных программ»	1. Рейтинг Интерфакс 2. Первая миссия (Лучшие образовательные программы инновационной России) 3. Семейство рейтингов RAEX 4. Рейтинг <i>UniverExpert</i> 5. Рейтинг <i>Forbes</i> 6. Рейтинг <i>Headhunter</i>	1. Нацаккредцентр 2. Русский регистр 3. Ленинградская областная ТПП 4. ЭЦ АЮР 5. АИОР 6. НА РКИ 7. Медицинская Лига России 8. ТПП Волгоградской области 9. ТПП Воронежской области 10. Росагропромсоюз 11. Санкт-Петербургская ТПП 12. Профаккредагентство

качества условий осуществления образовательной деятельности в отношении юридических лиц (образовательных организаций и/или реализуемых ими программ); рейтинги (национальные и глобальные), включая открытые базы данных, профессионально-общественная (в том числе, международная) аккредитация.

С формальной точки зрения можно привести примеры больше сотни организаций, проводящих в стране независимую оценку в той или иной форме. Однако анализ открытых источников (сайтов таких организаций) свидетельствует, что большая часть из них

носит «бумажный» характер, совершенно не реализуя заявленную деятельность.

Для анализа деятельности таких организаций можно использовать следующие (довольно простые) критерии отбора процедур независимого оценивания и классификации форм оценки:

1) стабильность – процедура существует не менее трёх лет. В данном случае чем дольше, тем лучше. Длительность существования является лучшим доказательством востребованности такой процедуры оценивания;

2) массовость – регулярное оценивание (не менее одного раза в год) не менее 100

объектов (образовательных организаций, образовательных программ, физических лиц (студентов) и т. п.);

3) публичность – результаты оценивания должны быть открыты и опубликованы (в первую очередь в Интернете). Если нет информации о результатах оценивания, сложно проверить факт и качество его проведения.

Используя данные критерии, можно выделить в самом общем виде более 30 систем независимого оценивания (Табл. 1).

Независимая оценка качества подготовки обучающихся проводится на добровольной основе «по инициативе участников отношений в сфере образования» (ст. 95.1, п. 1). Закон довольно широко описывает круг «участников отношений», но не регламентирует периодичность такой оценки, порядок её проведения и требования к организации, проводящей такую оценку. В Методических рекомендациях (раздел 2, п. 3¹¹) есть положение о том, что это должна быть специализированная организация с опытом работы в сфере оценки качества образования.

К настоящему времени инициаторами проведения такой оценки являются вузы, сами студенты и федеральный государственный орган (Рособрнадзор). Что касается инициативы Рособрнадзора по «совершенствованию и реализации модели независимой оценки качества подготовки обучающихся в образовательных организациях высшего образования»¹², которая реализуется Росаккредагентством, такую модель оценки сложно назвать независимой, так как её проводит орган государственного контроля. В Законе 2012 г. «Об образова-

нии в Российской Федерации», в разделе 2 «Основные понятия», как ни странно, отсутствует понятие «независимая оценка», а значит, и трактовать его можно по-разному, например, в узком смысле: проводимая независимо от вуза – а значит, в том числе и органом контроля. В мировой практике понятие «независимость» определяется как независимость от тех, кто проходит оценку (в данном случае, вузы и студенты), от тех, кто их финансирует и контролирует (учредители, органы государственного управления), а также любых третьих сторон, которые могут оказать влияние на результат оценки и принятие решения [12].

Среди наиболее успешных проектов по независимой оценке качества подготовки обучающихся и выпускников можно назвать масштабное движение *World Skills Russia*, проводимое с 2012 г. и до недавнего времени в сфере среднего профессионального и высшего образования Агентством развития профессий и навыков¹³. Начатое с отдельных регионов страны, отдельных средне-специальных учебных заведений (ссузов) и студентов, демонстрационный экзамен по стандартам *Worldskills* стал в настоящее время в рамках федерального проекта «Профессионалитет» формой итоговой аттестации выпускников программ СПО. Для студентов и выпускников вузов таким движением также стал проект «Я – профессионал»¹⁴, проводимый Ассоциацией организаторов студенческих олимпиад.

Российские студенты ежегодно и довольно успешно участвуют в различных зарубежных международных олимпиадах. Многие российские ведущие университеты

¹¹ Методические рекомендации Минобрнауки России по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, Письмо Минобрнауки от 01 апреля 2015 г. № АП- 512/02. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-03.04.2015-N-AP-512_02/ (дата обращения: 25.07.2024).

¹² Из описания тендера, проводимого Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки в 2022 г. URL: <https://poisktenderov.ru/item/0173100003122000006/> (дата обращения: 25.07.2024)

¹³ Агентство развития профессиональных навыков. URL: <https://worldskills.ru/> (дата обращения: 25.07.2024).

¹⁴ Олимпиада «Я – профессионал». URL: <https://yandex.ru/profi/> (дата обращения: 25.07.2024).

проводят национальные и международные олимпиады, например, НИУ «Высшая школа экономики» с 2009 г. проводит олимпиады по 38 направлениям¹⁵. На портале «Мир-олимпиад»¹⁶ в течение нескольких лет проводятся Всероссийские предметные олимпиады для студентов по 13 направлениям подготовки в онлайн-формате. Международная олимпиада *Open Doors: Russian Scholarship Project*¹⁷ для абитуриентов магистратуры и аспирантуры проводится при поддержке Минобрнауки и Россотрудничества. Организатором проекта выступает Ассоциация «Глобальные университеты». Успешность этих проектов связана, прежде всего, с тем, что они созданы по инициативе Правительства или государственных органов управления и поддерживаются государственным финансированием.

Однако по-настоящему независимыми можно назвать проекты:

- Научно-исследовательского института мониторинга качества образования по проведению Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО) (с 2005 г.), Федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (с 2015 г.) и Международных открытых студенческих интернет-олимпиад (с 2008 г.);

- Национального фонда поддержки инноваций (НФПИ) по проведению международных открытых студенческих интернет-олимпиад (с 2008 г.);

- Центра развития инновационных технологий «ИТ-Планета» по проведению международных студенческих олимпиад по информационным технологиям.

Деятельность этих организаций уже нельзя назвать разовой или случайной, учитывая их стабильную многолетнюю работу, востребованность у вузов и самих студентов, а также её масштабы.

Эти организации в должной мере отвечают требованиям независимости: проводят масштабные процедуры оценки достижений обучающихся, независимо от вузов и органов управления. Например, в международных интернет-олимпиадах¹⁸ ежегодно принимают участие более 50 тысяч студентов вузов и 13 тысяч студентов СПО из 20 стран по 17 дисциплинам высшего и 6 дисциплинам среднего профессионального образования. В олимпиаде по информационным технологиям ИТ-Планета¹⁹ принимают участие студенты учреждений высшего и среднего профессионального образования, а также молодые дипломированные специалисты в возрасте от 16 до 27 лет. Проекты реализуются не только на основе добровольного участия образовательных организаций и студентов, но и самоокупаемости, что не может не свидетельствовать об их необходимости и практическом использовании результатов.

Ещё одним «игроком» на поле независимой оценки качества выпускников с 2022 г. выступает Национальное агентство по развитию квалификаций (НАРК) под патронажем Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям (НСПК). В марте 2021 г. НСПК утвердил Стратегию развития Национальной системы квалификаций РФ на период до 2030 г.²⁰, где среди планируемых результа-

¹⁵ Олимпиады и конкурсы Высшей школы экономики. URL: <https://olymp.hse.ru/> (дата обращения: 25.07.2024).

¹⁶ Всероссийские олимпиады и конкурсы. Портал дистанционных олимпиад и конкурсов. URL: <https://mir-olimpiad.ru/> (дата обращения: 25.07.2024).

¹⁷ Open Doors: Russian Scholarship Project. Association “Global Universities”. URL: <https://od.globaluni.ru/> (дата обращения: 25.07.2024).

¹⁸ Об Интернет-олимпиадах. URL: <https://olymp.i-exam.ru/node/2221> (дата обращения: 25.07.2024).

¹⁹ ИТ-Планета – международное сообщество разработчиков и пользователей инноваций. URL: <https://world-it-planet.org/> (дата обращения: 25.07.2024)

²⁰ Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года. Одобрена Национальным советом при Президенте Российской Федерации по про-

тов прописана итоговая и промежуточная аттестация обучающихся по профессиональным образовательным программам, которая включает механизмы независимой оценки квалификаций. Отметим, что в соответствии с законодательством программы высшего образования входят в число профессиональных образовательных программ, а значит, предполагается, что наряду с защитой диплома (или вместо такового?) итоговая аттестация должна будет совмещена с независимой оценкой квалификаций.

С одной стороны, НАРК и НСПК – это независимые от органов управления образованием организации и данная процедура также может считаться независимой, но с другой, о желании и добровольности участия ни вузы, ни студентов никто не спрашивал. И о дополнительном финансировании со своей стороны речи не идёт. В 2022/23 учебном году прошёл пилотный проект, в котором приняли участие 830 студентов из 29 вузов, 75% из них успешно подтвердили профессиональную квалификацию²¹. Пока результаты не дают оснований говорить о масштабности процедуры, но НСПК имеет достаточный вес продолжить «экспансию» высшей школы. Методические рекомендации Минобрнауки²² рекомендуют вузам среди прочего заключать договоры с Центрами оценки квалификаций в отношении каждого соискателя и формы оплаты процедуры профессионального экзамена, а также формирование ГЭК с включением экспертов ЦОК. НАРК, со своей стороны, идёт ещё дальше и наряду

с квалификационным экзаменом предполагает проводить экспертизу средств обучения²³.

Процедура независимой оценки квалификаций широко представлена в мировой практике, но для выпускников вузов, имеющих опыт работы, и реализуемая профессиональными сообществами, а не на площадках вузов. В связи с этим, открытыми остаются вопросы: что получают выпускники вузов после успешной сдачи совмещённого экзамена ГИА и НОК – академическую степень или профессиональную квалификацию, по каким стандартам они будут обучаться – образовательным или профессиональным, и наконец, должно ли высшее образование обслуживать экономику или всё же её создавать?

Анализируя все представленные формы независимой оценки достижений студентов (Табл. 2), выявлена ещё одна очень существенная проблема: отсутствие свободного доступа общественности и органов управления к её результатам. Вузы, выступая инициатором (в большинстве случаев) проведения независимой оценки, далеко не всегда хотят оглашать полученные результаты. Организации, проводящие независимую оценку качества подготовки студентов и выпускников, также не размещают в должной мере информацию о результатах (даже те организации, которые имеют государственное финансирование или проводят такую оценку по инициативе государственных органов управления в рамках государственного контракта). Поскольку нет доступа к открытым источникам о том,

профессиональным квалификациям (протокол от 12.03.2021 № 51). URL: <https://docs.cntd.ru/document/1305232581> (дата обращения: 25.07.2024)

²¹ Совмещение государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификации. Сайт Национального агентства развития квалификаций. URL: <https://nark.ru/gia-nok/#vo> (дата обращения: 25.07.2024).

²² Методические рекомендации по реализации НОК в системе высшего образования. Письмо Минобрнауки России от 26 июня 2023 г. № МН-5/183427. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407030298/> (дата обращения: 25.07.2024)..

²³ Сайт Национального агентства развития квалификаций. URL: <https://nark.ru/documents/> (дата обращения: 25.07.2024).

Таблица 2

Перечень наиболее масштабных проектов по оценке достижений обучающихся

Table 2

The list of the most large-scale projects to assess the achievements of students

Название проекта	Год начала реализации	Web-сайт проекта	Организация, сопровождающая проект	Среднегодовое число участников, тыс. чел.
1. ЕГЭ (рассматривается в части поступивших на первый курс вуза)	2002	fipi.ru/ege	ФИПИ, ЦТ, ВШЭ (в части обработки результатов)	725
2. ФЭПО, ФЭПО-Pro	2005/2019	i-exam.ru	НИИ мониторинга качества образования	225
3. Международные студенческие олимпиады по информационным технологиям	2007	world-it-planet.org	IT-Планета	17
4. Международные открытые студенческие интернет-олимпиады	2009	i-exam.ru	НИИ мониторинга качества образования	50
5. Диагностическое тестирование (первокурсников)	2010	i-exam.ru	НИИ мониторинга качества образования	45
6. Международные студенческие олимпиады	2011	fondsmena.ru	Надёжная смена	н/д
7. ФИЭБ	2014	i-exam.ru	НИИ мониторинга качества образования	6
8. Олимпиада «Траектория будущего»	2015	iace.pro tbolimpiada.ru	Ассоциация специалистов по сертификации	48
9. Демонстрационный экзамен <i>Worldskills Russia</i> , СПО	2016	worldskills.ru	Агентство развития навыков и профессий	285
10. <i>Petropolitan Science (Re) Search</i>	2016	psrs.spbu.ru	Санкт-Петербургский государственный университет	н/д
11. «Я – профессионал»	2017	iproficlub.ru	Ассоциация организаторов студенческих олимпиад	160
12. ГИА-НОК	2018 (СПО) 2022 (ВО)	bc-nark.ru	Национальное агентство развития квалификаций	0,4

студенты каких вузов и каких программ принимали участие в независимой оценке качества, и о том, какие результаты были получены, невозможно судить о качестве подготовки обучающихся в вузах страны и использовать эти результаты для анализа и обоснования каких-либо решений на уровне системы образования и отдельных вузов.

Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности прописана в ст. 95.2 действующего отраслевого закона. Уже с 2014 г. в составе ст. 95 появились две новые статьи (два новых пункта?), которые разделили понятие и предмет «независимой оценки качества образования»²⁴: ст. 95.1. «Независимая оценка качества подготовки обучающихся» и

²⁴ Федеральный закон от 21 июля 2014 г. № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования». URL: <https://base.garant.ru/70701066/> (дата обращения: 25.07.2024)..

ст. 95.2. «Независимая оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Вторая из них, в свою очередь, получила в 2017 г. уточнение «Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности»²⁵ и была усилена в действующем законе в пп. 14 и 15 положениями о прямой ответственности за результаты такой оценки руководителей организаций, а также руководителей министерств федерального, регионального и муниципального уровней. Все эти корректировки связаны с приведением законодательства в соответствие с майским Указом Президента РФ № 521 от 2012 г.²⁶ и Посланием Президента РФ Федеральному собранию в декабре 2013 г.²⁷, где сфера образования была отнесена к социальным услугам наряду со сферами культуры, здравоохранения и социального обслуживания.

Сама процедура независимой оценки качества условий образовательной деятельности регламентируется законом, а предмет оценки (показатели и критерии) – приказом отраслевого министерства²⁸. Действующая редакция этого документа вступила в силу с 1 января 2021 г. В числе показателей для оценки условий указаны: открытость и доступность информации об организации; комфортность условий; доступность услуг для инвалидов; доброжелательность и веж-

ливость работников; удовлетворённость получателей услуг. Процедура оценки в большей степени основана на экспертной оценке официального сайта образовательной организации и оценке получателей её услуг. Анализ законодательных и нормативных правовых норм независимой оценки качества условий и их реализация выявил целый ряд противоречий.

Независимая оценка по факту не является совсем уж независимой и добровольной. Перечень вузов, подлежащих прохождению такой оценки, определяется Общественным советом, состав которого утверждается Общественной палатой по обращению отраслевого министерства. Оценка проводится не чаще одного раза в год и не реже одного раза в три года. Право организации на определение сроков и, главное, желания своего участия в такой процедуре законом не предусмотрено. Кроме того, если оценка вуза проводится, как правило, один раз в три года, это делает практически невозможным проведение каких-либо сравнительных исследований в целом по системе образования.

Результаты независимой оценки качества условий образовательной деятельности должны размещаться в открытом доступе на специально созданном для этой цели ресурсе в сети Интернет²⁹, который ведёт Федеральное казначейство (Табл. 3). по пору-

²⁵ О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам совершенствования проведения независимой оценки качества условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы от 05 декабря 2017 г. № 392-ФЗ. URL: <https://base.garant.ru/71825214/> (дата обращения: 25.07.2024)..

²⁶ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». URL: <https://base.garant.ru/70170950/> (дата обращения: 25.07.2024)..

²⁷ Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию 12 декабря 2013 г. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/19825> (дата обращения: 25.07.2024).

²⁸ Приказ Минобрнауки России от 31 июля 2020 г. № 860 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования». URL: <https://base.garant.ru/74607096/> (дата обращения: 25.07.2024)..

²⁹ Официальный сайт для размещения информации о государственных (муниципальных) учреждениях. URL: <https://bus.gov.ru/> (дата обращения: 25.07.2024).

Таблица 3

Информация о проекте по оценке качества условий образовательной деятельности

Table 3

Information about the project to assess the quality of educational conditions

Название проекта	Год начала реализации	Web-сайт	Организация, сопровождающая проект	Среднегодовое число вузов-участников
Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности (bus.gov.ru)	2018	bus.gov.ru	Федеральное казначейство	444 (только государственные вузы)

чению Минфина РФ, определяющего состав необходимой к размещению информации³⁰. За 2018–2021 гг. на этом ресурсе размещена информация по 446 организациям высшего образования. Результаты представлены по пяти показателям в баллах (по 100-балльной шкале) и общий бал в отношении вуза.

В 2023 г. опубликованы (но не размещены на сайте) результаты процедуры по 308 вузам-участникам. Средняя итоговая оценка качества по всем вузам составила 95 баллов, причём 194 вуза (63% от числа участников) имеют итоговый балл выше среднего. Хорошо это или плохо в случае отсутствия установленных пороговых значений – судить сложно. Сложно также предположить, какие управленческие решения можно предпринять при столь высоком результате оценки качества условий образовательной деятельности.

Процедуру независимой оценки качества непосредственно реализует организация, выигравшая открытый конкурс Минобрнауки РФ, в течение трёх лет. Никаких альтернативных «игроков» в этой процедуре не предусмотрено, показатели и критерии оценки, процедуры и требования к результатам определены федеральным органом

управления, следовательно, никакого влияния со стороны общественности на проведение такой оценки оказываться не может. И поэтому вопрос о её «независимости» остаётся открытым. Кроме того, оценка условий образовательной деятельности имеет всё же несколько опосредованное отношение к качеству и эффективности образовательной деятельности.

Наиболее распространённым, доступным и популярным механизмом независимой оценки деятельности вуза и качества реализуемых им программ можно считать *институциональные и предметные рейтинги*. В российском законодательстве рейтинги имеют непосредственное отношение к независимой системе оценки качества, поскольку согласно ст. 95, п. 7: «На основе результатов независимой оценки качества образования могут формироваться рейтинги организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и (или) реализуемых ими образовательных программ»³¹. Статья 95.1, п. 3 предусматривает в свою очередь, что «независимая оценка качества подготовки обучающихся осуществляется также в рамках международных сопоставительных исследований в сфере образования в

³⁰ Приказ Минфина России от 22 июля 2015 г. № 116н «О составе информации о результатах независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, оказания услуг организациями культуры, социального обслуживания, медицинскими организациями, размещаемой на официальном сайте для размещения информации о государственных и муниципальных учреждениях в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, и порядке её размещения». URL: <https://base.garant.ru/71162656/> (дата обращения: 25.07.2024).

³¹ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.07.2024).

соответствии с критериями и требованиями российских, иностранных и международных организаций»³². Однако мировая (и российская) практика составления рейтингов не имеет прямого отношения к оценке качества подготовки студентов, чаще всего по причине уже отмеченного выше ограниченного доступа к результатам такой оценки. Отдельные примеры международных исследований качества подготовки студентов (*AHELLO* и др.) были слишком немногочисленные, а результаты их не сопоставимы.

Начиная с 80-х гг. прошлого столетия (с момента появления первого университетского рейтинга в США в 1983 г., составленного журналом *US News and World Report*³³ рейтинги завоевали свою популярность во многих странах [13–16]. Первый глобальный рейтинг был составлен в 2003 г. Шанхайским университетом (*Academic Ranking of World Universities*³⁴, *ARWU*). К настоящему времени в мире насчитывается более 100 национальных, региональных и глобальных рейтингов³⁵. Наиболее известными и престижными в глазах академической общественности (в том числе российской) являются рейтинги «большой тройки»: Шанхайский рейтинг вузов мира (*Academic Ranking of World Universities*, *ARWU*) и два английских рейтинга: *QS World University Rankings* (*QS*) и *Times Higher Education* (*THE*)³⁶. Однако попасть в число лидеров по критериям этих рейтингов российским вузам не удаётся, несмотря на значительные усилия со стороны государства в виде дополнительного бюд-

жетного финансирования отдельных вузов страны и со стороны самих вузов (кроме МГУ). Российские вузы представлены также ещё в 10 глобальных рейтингах, два из которых имеют «российское гражданство»: Московский международный рейтинг «Три миссии университета», или *MosIUR*, и *Round University Ranking* (*RUR*).

История становления и развития системы рейтингования вузов в России представлена множеством примеров появления и исчезновения проектов по формированию рейтингов и отдельных баз данных, на основе которых они могли быть созданы. Наглядное представление об этом процессе даёт рисунок 1, составленный на основе исследования профессора Е.В. Балацкого и проведённого им обзора [17].

Одной из важнейших причин исчезновения рейтингов (из тех, что пользовались доверием и популярностью) является сложно решаемый вопрос с их финансированием и сопровождением. Инвестируемые в проект средства (бюджетные на конкурсной основе или корпоративные) не предполагают его долгосрочных перспектив развития. А вывести проект на самоокупаемость при сохранении объективности оценки составителям рейтингов чаще всего не удаётся.

Среди стабильно работающих российских «долгожителей» можно назвать всего лишь несколько рейтингов (Табл. 4).

Важнейшим фактором популярности рейтингов (и условием их развития) является широкое и свободное распространение

³² Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.07.2024).

³³ U.S. News Education Rankings. URL: <https://www.usnews.com/education/rankings> (дата обращения: 25.07.2024).

³⁴ Academic Ranking of World Universities. URL: <https://www.shanghairanking.com/> (дата обращения: 25.07.2024).

³⁵ IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence. URL: <https://ireg-observatory.org/en/> (дата обращения: 25.07.2024).

³⁶ Рейтинги, составленные недружественными странами. Согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации от 05 марта 2022 г. № 430-п. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1861789/ (дата обращения: 25.07.2024).

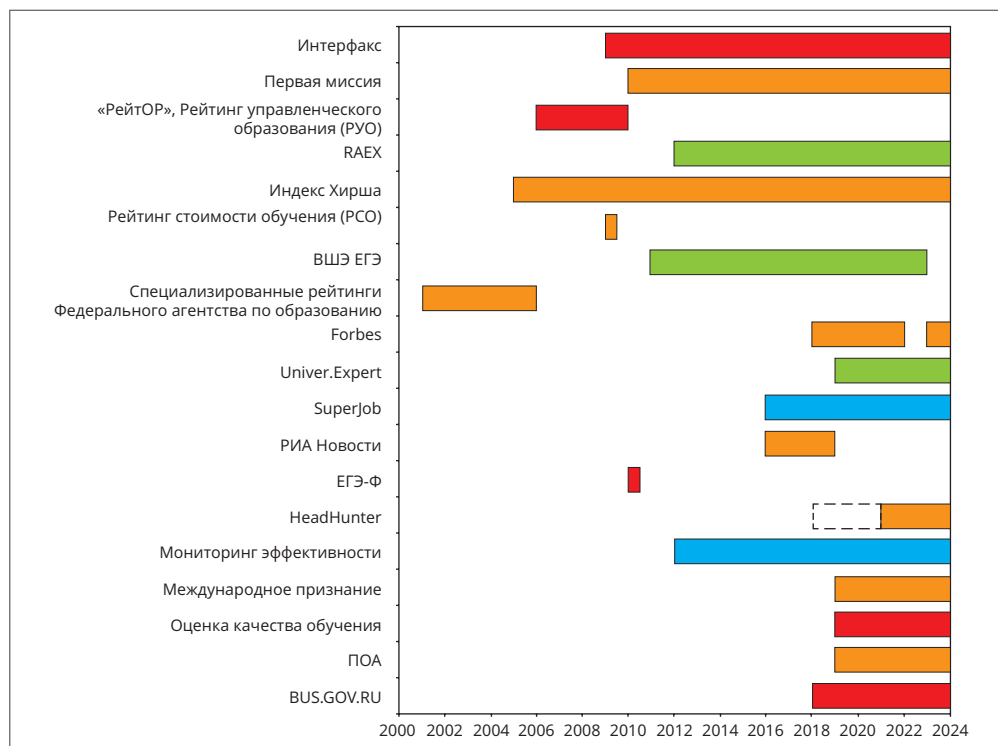


Рис. 1. История становления и развития рейтингов и баз данных в России

Fig. 1. The history of the formation and development of ratings and databases in Russia

их результатов, а значит, возможность их использования в системе независимой оценки деятельности вузов и качества образовательных программ. Однако в данном случае есть целый ряд оговорок при использовании результатов рейтингов.

1. Рейтинги оценивают незначительное количество вузов (10–15%), большинство вузов страны выпадает из их поля зрения.

2. Рейтинги значительно различаются по показателям и методам расчёта, а также степени субъективизма (в случае экспертной оценки, приоритетов в предмете оценивания или введения весовых коэффициентов).

3. Различные методики составления рейтингов приводят к различным результатам (в отношении оценки позиции конкретного вуза), что не позволяет в должной мере получить объективную, достоверную и полную информацию.

Задача получения объективной оценки при составлении рейтинга в определённой степени решается за счёт использования их составителями открытых баз данных.

В таблице 5 приведён перечень наиболее информативных баз данных.

Информацию базы данных Научной электронной библиотеки *e-library* «Российский индекс научного цитирования», где информацию можно использовать для оценки эффективности научных исследований, в частности, индекс Хирша научно-педагогических работников в отношении отдельных направлений подготовки и в целом по университету, где они работают.

База данных результатов приёма в вузы Российской Федерации по результатам ЕГЭ не является публичной, но НИУ «Высшая школа экономики» ежегодно публикует отчёт с результатами анализа приёма по вузам

Таблица 4

Перечень наиболее масштабных рейтинговых систем в России

Table 4

List of the large-scale rating systems in Russia

Название проекта	Год начала реализации	Web-сайт	Организация, сопровождающая проект	Число вузов-участников
1. Национальный рейтинг университетов – Интерфакс	2009	academia.interfax.ru/ru/ratings	Интерфакс	378
2. Первая миссия (на базе проекта «Лучшие образовательные программы инновационной России»)	2011	golos.best-edu.ru	Гильдия Экспертов	535
3. Рейтинги RAEX, в частности MosIUR	RAEX – 2012 MosIUR – 2017	raex-rr.com/education/universities/rating_of_universities_of_russia mosiur.org/ranking-all/	РАЭК Аналитика	100 2000
4. Международное признание	2019	best-edu.ru	Гильдия Экспертов	646
5. Оценка качества обучения	2019	best-edu.ru	Гильдия Экспертов	635
6. Национальное признание UniverExpert	2019	univer.expert	Академический Критик	707
7. Рейтинг Forbes	2018	education.forbes.ru	Forbes	100
8. Рейтинг Superjob	2016	students.superjob.ru/reiting-vuzov/	SuperJob	108
9. Рейтинг HeadHunter	2021 (2018)	hh.ru/rating	HeadHunter	410

Таблица 5

Перечень открытых баз данных с результатами оценки образовательной и научной деятельности вузов

Table 5

The list of open databases with the results of evaluation of educational and scientific activities of universities

№	Название проекта, сайт	Год начала реализации	Web-сайт	Организация, сопровождающая проект	Число вузов-участников
1.	Научная электронная библиотека e-library.ru (Индекс Хирша)	2000	eLibrary.ru	Научная электронная библиотека	Все вузы России
2.	База данных результатов приёма в вузы Российской Федерации по результатам ЕГЭ	2011	ege.hse.ru	Высшая школа экономики	812
3.	Мониторинг эффективности деятельности вузов	2013	monitoring.miccedu.ru	Минобр, ГИВЦ	1206
4.	Реестр аккредитованных программ	2014 2022	Accredproa.ru (закрыт) Росаккредитация.рф	Гильдия экспертов в сфере профессионального образования	> 250

и реализуемым ими направлениям подготовки. Эта информация характеризует не столько качество подготовки в вузе, сколько его популярность и известность среди абитуриентов, в отдельных случаях – конъюнк-

турный спрос на конкретный вуз или программу.

База данных по результатам мониторинга эффективности деятельности вузов, которую с 2005 г. формирует Министерство образо-

Таблица 6

Перечень наиболее активно работающих аккредитующих организаций (в формате рейтинга по числу аккредитованных ими программ с действующим сроком аккредитации на 1 марта 2024 г.)

Table 6

The list of the most actively working accrediting organizations (in the rating format according to the number of programs accredited by them with the current accreditation period as of March 1, 2024)

№	Аккредитационное учреждение	Количество аккредитованных программ				Рейтинг
		Всего	Международная аккредитация		Национальная аккредитация	
			Аккредитация за рубежом	Международная аккредитация		
1	Нацаккредцентр	1409	24	981	404	2438
2	Русский Регистр	395	5	192	198	597
3	АИОР	156	38	118	0	350
4	Ленинградская областная ТПП	333	0	0	333	333
5	ЭЦ АЮР	301	0	0	301	301
6	НА РКИ	299	0	0	299	299
7	Санкт-Петербургская ТПП	168	0	0	168	168
8	ТПП Воронежской области	164	0	0	164	164
9	ТПП Волгоградской области	146	0	0	146	146
10	Медицинская Лига России	143	0	0	143	143
11	Росагропромсоюз	139	0	0	139	139
12	Профаккредитационное учреждение	116	0	0	116	116
13	СтройСвязьТелеком	111	0	0	111	111
14	ТПП Ростовской области	106	0	0	106	106
15	Объединение «ЖЕЛДОРТРАНС»	104	0	0	104	104

вания и публикует результаты на открытом ресурсе³⁷, охватывает широкий спектр направлений деятельности вузов страны с ориентацией показателей оценки на приоритеты государственной образовательной политики [18–20]. Для составления рейтингов могут быть использованы результаты как в целом по всем показателям деятельности вуза, так и по отдельным из них, например, по числу принятых на обучение иностранных студентов и/или по числу привлечённых иностранных преподавателей для оценки конкурентоспособности вуза на международном уровне.

Использование открытых баз данных при составлении рейтингов, и ещё шире – при оценке качества деятельности вузов и образовательных программ, позволяет снизить субъективизм и отмеченные для рейтингов

недостатки. Они содержат проверенные и обоснованные статистические и расчётные данные, используют однозначно понимаемые индикаторы и охватывают практически весь «ландшафт» высшего образования страны.

Ещё одним перспективным и набирающим всё большую популярность механизмом независимой оценки качества образования является *общественная, профессионально-общественная (и международная) аккредитация образовательных программ*. Однако вопрос о независимости и добровольности такой аккредитации трактуется также неоднозначно, что связано прежде всего с противоречиями, заложенными в ст. 96 действующего закона.

Появление в законе особой статьи, посвящённой независимой аккредитации,

³⁷ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. Характеристика системы высшего образования в РФ. Мониторинг 2022 г. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo&year=2022> (дата обращения: 25.07.2024).

само по себе сыграло большую роль в осознании права и возможности деятельности общественных институтов в оценке качества образования. За десять лет действия статьи закона появились организации, проводящие (или желающие проводить) аккредитацию [21; 22], растёт число прошедших её вузов и программ, понятие независимой аккредитации всё чаще упоминается в законодательных, нормативных правовых документах и проектах Правительства и Министерства.

Вместе с тем противоречий в ст. 96 действительно достаточно, начиная с самих понятий. Только в России аккредитация имеет такое множество видов: государственную, общественную, профессионально-общественную, международную. Процедура аккредитации рассматривается в большинстве стран мира как независимая (от вузов и органов управления образованием) процедура оценки и надения доверием (от лат. *credo*) вузов и образовательных программ на обучение студентов [23; 24]. Поскольку процесс обучения в высшей школе занимает несколько лет и является сложным социальным явлением, потребитель (личность, общество, государство) не может дать ему в достаточной мере объективную оценку, учитывающую интересы всех заинтересованных сторон. Для этой цели создаются специальные организации, основным видом деятельности которых является проведение аккредитации, а деятельность их сотрудников (есть даже специальный термин – *evaluator*) связана с разработкой технологий и методик оценки, организацией процедур экспертизы и принятия решения [25]. Таким образом, аккредитация рассматривается скорее как аудит качества, но в отличие от аудита предполагает принятие коллегиального решения по её результатам с гарантией сохранения таких результатов на ближайшие 5–6 лет.

Противоречие содержит и предмет оценивания в процедуре аккредитации: общественная – в отношении образовательных организаций, профессионально-общественная – в отношении программ. В мировой практике нет понятий общественной и профессионально-общественной аккредитации, она реализуется как институциональная и предметная форма оценки, зависящая только от возможностей аккредитующей организации и выбора самого вуза.

Одна из самых больших проблем сегодня связана с определением субъекта, имеющего право проводить независимую аккредитацию [26; 27]. В законе указаны «работодатели, их объединения, а также уполномоченные ими организации» (ст. 96, п. 3) – для профессионально-общественной аккредитации, и «различные российские, иностранные и международные организации» (ст. 96, п. 1) – для общественной аккредитации³⁸. Можно оставить за скобками уже отмеченные противоречия российского закона с общепринятыми мировыми подходами в определении понятий и предмета оценки. Необходимо только отметить, что в международной практике к процедурам аккредитации привлекаются профессиональные сообщества (а не объединения работодателей), вместе с академическим и студенческим представительством (а не вместо), именно для того, чтобы сохранить принцип независимости и учесть интересы всех сторон.

Указанные авторами (но далеко не все) противоречия в законе к настоящему времени обозначили тенденции к появлению всё новых аккредитующих организаций и к активным действиям различных объединений работодателей, стремящихся монополизировать эту деятельность.

Министерство науки и образования РФ в свою очередь вполне обоснованно не желает терять контроль за процедурой аккредита-

³⁸ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/89df20a2a183c0a9662f34b1321f6bc7e7074cc6/ (дата обращения: 25.07.2024).

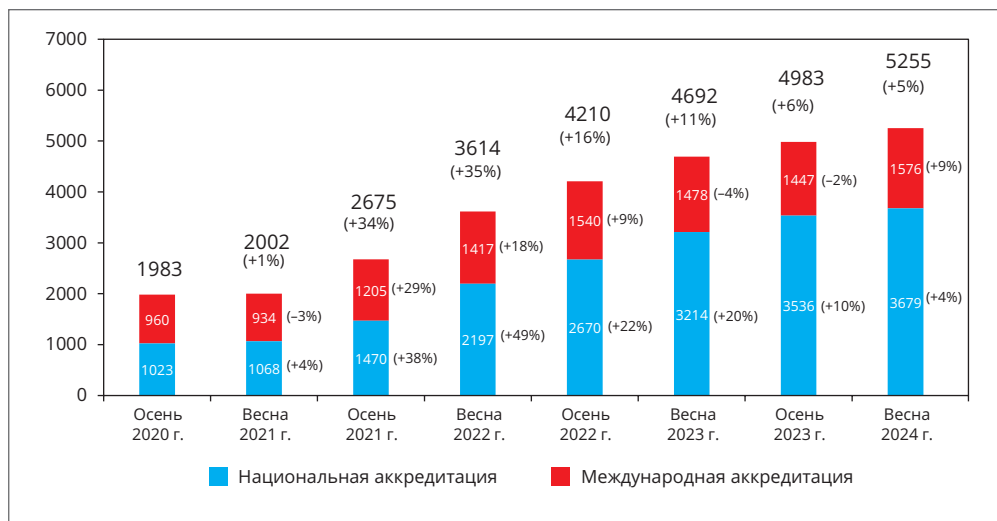


Рис. 2. Динамика роста количества аккредитованных программ

Fig. 2. Dynamics of growth in the number of accredited program

ции. В соответствии с Постановлением Правительства³⁹ оно наделено правом формировать и вести перечень организаций, проводящих независимую аккредитацию, публикуя такой перечень в широком доступе.

В настоящее время формирование перечня носит заявительный характер, и информация о деятельности организаций не требуется и не публикуется. Это одно из серьёзных оснований для критики сложившейся практики, поскольку отсутствие информации о содержании, процедурах и результатах аккредитации не вызывает к ней доверия.

Наряду с этим, как состоявшийся факт необходимо отметить наличие в России аккредитационных агентств, работающих стабильно, ответственно и добросовестно. Ещё до принятия нового отраслевого закона в 2012 г. и появления отдельной статьи о независимой аккредитации начали создаваться такие агентства:

- Аккредитационный центр Ассоциации инженерного образования России (АИОР), 2002 г.

- Агентство по контролю качества и развитию карьеры (АККОРК), 2004 г.

- Экспертный центр Ассоциации юристов России (АЮР), 2009 г.

- Национальный центр профессионально-общественной аккредитации (Нацаккредцентр), 2010 г.

Три агентства из указанных (АИОР, АККОРК, Нацаккредцентр) формировались с учётом мировой практики, используя основные принципы, стандарты и процедуры, разработанные и принятые международными союзами и ассоциациями в сфере аккредитации. Это было вполне понятно и обосновано, поскольку не имело смысла дублировать обязательную для всех вузов государственную аккредитацию, которая с 1997 по 2012 г. носила институциональный характер и охватывала практически весь спектр национальных требований к образовательной деятельности. Независимая аккредитация стала востребованной именно потому, что предложила дополнительные «бонусы» при оценке: экс-

³⁹ Постановление Правительства Российской Федерации от 11 апреля 2017 г. № 431 «О порядке формирования и ведения перечня организаций, проводящих профессионально-общественную аккредитацию основных профессиональных образовательных программ, основных программ профессионального обучения и (или) дополнительных профессиональных программ». URL: <https://base.garant.ru/71652692/> (дата обращения: 25.07.2024)..

пертиза качества образовательных программ на соответствие международным и/или отраслевым профессиональным стандартам и конкретные рекомендации для тактического и стратегического развития вузов [28].

За десять лет действия нового закона международные подходы к оценке качества всё больше мотивируют вузы проходить такую аккредитацию, прежде всего потому, что вуз и его программы становятся более узнаваемыми и конкурентоспособными на международном уровне и более привлекательными для иностранных студентов. Анализ результатов прохождения процедур независимой аккредитации свидетельствует (по состоянию на 1 сентября 2023 г.) из 4983 образовательных программ, прошедших независимую аккредитацию, 1447 программ (или 29% от общего

числа) прошли аккредитацию по международным требованиям⁴⁰.

Важным инструментом для информирования общественности и проведения аналитической работы могут стать реестры аккредитованных программ. Первое поколение такого реестра (accredproa.ru) было создано ещё в 2014 г. С 2021 г. представлено уже второе поколение реестра (best-edu.ru).

Начиная с 2013 г. (год вступления в силу закона) независимая аккредитация бурно развивается также в форме профессионально-общественной аккредитации. В последние годы наблюдается явный прирост числа аккредитованных программ (Рис. 2). Особенно активны и заинтересованы в прохождении профессионально-общественной (национальной и международной) ведущие вузы страны (Табл. 7).

Таблица 7

Сравнительный анализ вузов, прошедших независимую аккредитацию на базе НАР-2024 (анализ распределения вузов по лигам Национального агрегированного рейтинга 2024⁴¹)

Table 7

Comparative analysis of universities that have passed independent accreditation based on NAR-2024 (analysis of the distribution of universities by leagues of the National Aggregated Rating 2024)

Лига	Количество вузов в лиге	Количество вузов, прошедших независимую аккредитацию	
		ед.	%
Премьер-лига	42	35	83
1-я лига	79	59	75
2-я лига	113	63	56
3-я лига	78	35	45
4-я лига	113	38	34
5-я лига	78	14	18
6-я лига	65	12	18
7-я лига	43	3	7
8-я лига	49	0	0
9-я лига	26	0	0

⁴⁰ Агрегатор независимой оценки высшего образования. Реестр аккредитованных программ. URL: <https://best-edu.ru/accreditations> (дата обращения: 25.07.2024).

⁴¹ В Перечень вошли аккредитационные агентства, в реестрах которых содержится более 100 образовательных программ российских вузов с действующей международной и (или) профессионально-общественной аккредитацией. URL: <https://best-edu.ru/ratings/national/nacionalnyj-agregirovannyj-rejting> (дата обращения 25.07.2024).

Вместе с тем нельзя не отметить не решённые к настоящему времени проблемы. С одной стороны государство мотивирует вузы к прохождению профессионально-общественной аккредитации, прописывая данные процедуры в указах, постановлениях Правительства, законе, гарантируя «рассмотрение» результатов при процедурах государственной регламентации образовательной деятельности. Однако на практике не представлено примеров рассмотрения, тем более учёта и признания результатов аккредитации. Возможно, одной из причин является отсутствие необходимой информации о деятельности самих организаций, проводящих аккредитацию (аккредитационных агентств). Учёта и признания в настоящее время требуют не столько результаты аккредитации программ (сертификаты об аккредитации), сколько процедуры, которые они проводят: установленные стандарты, приглашённые эксперты, составление и публикация отчётов, информация о лицах, принимающих решение. Если в Перечне Минобрнауки РФ представлено более 100 аккредитуемых организаций, возникает вопрос – кому можно «доверять проверять»? Необходима процедура оценки качества самого аккредитационного агентства.

Эта проблема может быть решена на основе зарубежного опыта – стран и регионов, координирующих деятельность десятков агентств в форме «аккредитации аккредитаторов». За неимением такого механизма в России несколько отечественных аккредитационных агентств получили международное признание и внесены в международные реестры агентств: АИОР признан Международной Ассоциацией *Washington Accord*, Нацаккредцентр и «Русский регистр» официально внесены в Азиатско-Тихоокеанский реестр качества (*APQR*). Это даёт им право проводить аккредитацию не только у себя в стране, но и за рубежом, но главное, результаты такой аккредитации (аккредитованные вузы и программы) признаются на международном уровне и вносятся в соответствующие международные реестры.

Таким образом, очевиден факт наличия в стране широкого ландшафта организаций, предлагающих и проводящих процедуры независимой оценки качества образования, различных по опыту и возрасту, по объёмам, содержанию и принципам деятельности, по организационно-правовым формам и степени независимости от органов управления, по методам оценки и предъявлению результатов. Неизбежен следующий шаг: формирование института независимой оценки качества образования при условии разработки признаков (критериев) «добросовестности» для выбора организации и признаков (критериев) «доказательности» как условие доверия и гарантии качества проводимых процедур и их результатов.

Кому можно «доверять проверять»?

Рассмотренные механизмы независимой оценки качества образования на данный момент имеют один важнейший недостаток: отсутствие или неполнота открытой информации о процедурах и результатах оценки. Даже частично опубликованная информация далеко не всегда легко доступна и проверяема. Но, с другой стороны, уже есть с чем работать и что совершенствовать. Вполне очевидной представляется задача сбора, обобщения и анализа такой информации. Это необходимо и органам управления, и общественности (абитуриентам, работодателям), и самим вузам.

Не менее важной представляется задача выбора добросовестных организаций из числа тех, кто проводит независимую оценку качества, необходимы механизм и критерии такого выбора. Можно выделить три возможных подхода к определению механизма выбора:

1. Уполномочивание организаций для проведения такой оценки. Такой механизм упомянут в действующем законодательстве в отношении аккредитуемых организаций, уполномоченных работодателем или объединением работодателей. На практике такой механизм в большинстве случаев ис-

пользуется и при конкурсном отборе организаций для выполнения государственных контрактов. Специфика этой модели состоит в том, что инициатором, координатором и контролёром за процессом оценки выступает «надстройка» в лице государственного органа управления или какого-либо заинтересованного объединения (работодателей, студентов и др.)

2. «Аккредитация аккредитаторов». Такой механизм получил распространение в мировой практике в странах с федеральным устройством (США, Германия, Австралия), а также в практике функционирования региональных ассоциаций аккредитующих организаций (Европейской Ассоциации гарантии качества (ENQA), Азиатско-Тихоокеанской сети гарантии качества (APQN)) и международной ассоциации по рейтингам и превосходству (IREG Observatory for Rankings and Excellence). Принципиальным отличием от модели «уполномочивания» является «саморегулирование» (борьба за чистоту рядов) со стороны самих аккредитующих и рейтинговых организаций. Для формирования такого механизма нужны несколько добросовестно работающих организаций, дорожащих своей репутацией и развитием прозрачной, объективной системы оценивания в целом.

3. «Рейтинг оценщиков» (организаций по независимой оценке). Как и в случае с рейтингами, эта модель не требует непосредственной оценки (выездной экспертизы) оцениваемой организации, используется информация из открытых источников или представленная такой организацией. Сбором, систематизацией и агрегацией данных занимается сторонняя неправительственная организация.

Анализируя возможные подходы необходимо отметить риски и проблемы предложенных моделей. В первом случае велики коррупционные риски, а также риск создания ещё одной монополистической и

бюрократической системы, наряду с государственной регламентацией образовательной деятельности. Второй подход требует времени, ресурсов и мотивации организаций по независимой оценке к добросовестной конкуренции и сотрудничеству. Третий подход – наименее затратный и относительно простой в реализации. Он может стать временным решением проблемы, чтобы дать возможность организациям – лидерам такого рейтинга прийти к пониманию необходимости объединения усилий по добросовестной практике, чтобы «оценочный бум» (аккредитационный и рейтинговый) не превратился в ближайшем будущем в «оценочный пузырь», тем самым нивелируя доверие ко всем процедурам независимой оценки.

К настоящему времени на основе исследования ландшафта независимых систем оценки качества создан открытый аналитический ресурс «Агрегатор независимой оценки высшего образования»⁴² при поддержке Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере. Это инициативный проект Гильдии экспертов в сфере профессионального образования⁴³. Он позволяет на единой платформе составить представление о состоянии высшей школы страны и найти всю доступную информацию о независимых механизмах оценки качества высшего образования, а также использовать аналитические возможности ресурса: сделать выборки, сравнения, сопоставления, получить инфографику. Вся собранная статистика может быть представлена рейтингами: национальными и глобальными по вузам в целом и по отдельным направлениям подготовки. Возможны выборки по отраслевому и региональному признаку, по представленности в различных системах оценивания. Размещена информация не только о результатах независимой оценки, но и о тех организациях, которые проводят такую оценку.

⁴² Агрегатор независимой оценки высшего образования. Единый инструмент оценки вуза. URL: <https://best-edu.ru/> (дата обращения: 25.07.2024).

⁴³ Сайт Гильдии экспертов в сфере профессионального образования. URL: <https://expert-edu.ru/> (дата обращения: 25.07.2024).

Агрегирование результатов независимой оценки проведено с использованием специально разработанного метода анализа лиг МетАЛиг [29], основанного на применении математического аппарата теории голосования в малых группах [30]. Вводятся новые конструкты – национальные и глобальные агрегированные рейтинги [31; 32]. Такая интеллектуальная составляющая ресурса может быть особенно привлекательной для управленческого состава вузов, поскольку даёт возможность получить общую картину о *public face* (о вузе в глазах общественности), решать тактические задачи и выстраивать стратегию развития.

Чем больше информации будет представлено на открытых ресурсах, тем объёмнее будет виден вуз и его программы со стороны, и тем объективнее будет их оценка. Опыт формирования ресурса Российской электронной библиотеки *e-library* показывает, как важна заинтересованность всего академического сообщества страны в открытой и прозрачной информации. Как в *e-library*, так и Агрегаторе, вероятно, в дальнейшем необходимо предусмотреть механизм «краудсорсинга» – широкого привлечения всех заинтересованных сторон в размещении полной, всесторонней (но обоснованной и проверенной) информации о качестве образования в вузах страны. И эта важнейшая задача может и должна быть поддержана на государственном уровне.

О том, что эта задача не только общественной, но и государственной важности свидетельствует и тот факт, что среди перечня поручений Президента РФ по итогам Восточного экономического форума 5–8 сентября 2022 г. было прописано поручение для Минобрнауки России рассмотреть вопрос «о целесообразности создания нового национального рейтинга российских образовательных организаций высшего образования»⁴⁴.

Поручение безусловно актуально, учитывая сложившуюся геополитическую ситуацию в стране, и сама формулировка поручения заставляет задуматься, во-первых, о необходимости национального рейтинга и, во-вторых, о целесообразности создания нового рейтинга. Было отмечено, что в стране уже есть действующие системы рейтингов в высшем образовании и организации, их составляющие. Если принять решение в пользу одной из них, снизить субъективизм при составлении рейтинга будет невозможно, учитывая, что ни один из рейтингов не может быть идеальным, так как имеет чётко определённую целевую аудиторию.

Возможным вариантом решения может быть использование совокупности множества результатов независимого оценивания. Это позволит отказаться от монопольного конструирования рейтинга какой-либо одной организацией в пользу сетевой модели (нечто вроде модели блокчейна с распределёнными базами данных). В этом случае в сетевую модель включаются все реализуемые в стране системы оценивания, отвечающие определённым требованиям (например, массовость, публичность, устойчивость). В свою очередь это позволяет конструировать комплексный рейтинг, являющийся и институциональным, и предметным. И наконец, в методике агрегированного рейтинга заложен более мягкий социальный инструмент: переход от «мест» к «лигам».

Однако нельзя не учитывать также определённые риски и проблемы при использовании агрегатора систем оценивания. Необходимо предусмотреть юридическое обоснование использования публичных баз данных, особенно не имеющих государственного финансирования, и результатов интеллектуального труда других рейтинговых агентств. И, конечно, уже несколько раз упоминался факт недоступности или условной доступ-

⁴⁴ Перечень поручений по итогам Восточного экономического форума. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/69652> (дата обращения: 25.07.2024).

ности (например, результаты ЕГЭ) результатов независимого оценивания.

Кроме того, введение даже простых требований (массовость, публичность, устойчивость) свидетельствует, что 90% всех существующих на сегодня аккредитующих организаций в России им не удовлетворяют. Здесь мы сталкиваемся с таким явлением, как недобросовестная аккредитация.

Проблема недобросовестности специфична не только для России – международная практика аккредитации знает довольно примеров работы организаций, представляющих собой *accreditation mills* («мельницы по выдаче свидетельств об аккредитации»). Предупреждение о недобросовестной практике таких организаций является одной из задач упомянутых авторами международных ассоциаций и реестров, а также принятие агентствами-членами принципов так называемой добропорядочной практики.

Ситуация с появлением большого количества новых аккредитующих организаций в сфере образования напоминает также ситуацию с появлением негосударственных вузов в 1990-е и 2000-е годы [33]. Государство практически свело к минимуму барьер для вхождения в эту нишу (что в то время было вполне оправдано). Министерство науки и высшего образования, которому поручено ведение Перечня аккредитующих организаций, до настоящего времени не выстраивает заградительные бюрократические барьеры, чтобы конкурентный рынок услуг в сфере аккредитации мог сформироваться. Однако пришло время отделить зёрна от плевел и ввести критерии добросовестности организаций и доказательности проводимой ими процедур оценки качества. Кто должен заняться решением этой задачи? Ближайшее время покажет.

Выводы

Анализ состояния независимой оценки качества образования свидетельствует, что в настоящее время созданы отдельные механизмы такой оценки, но и они требуют

совершенствования и систематизации. Выявлены противоречия действующей законодательной и нормативной базы с реальной практикой, которые требуют своего разрешения. Вместе с тем уже сегодня, используя действующие механизмы, вполне возможно реализовать следующие шаги:

- создать уникальную модель единой комплексной системы оценки высшего образования, учитывающей все значимые системы оценивания в стране, например, в формате агрегированного рейтинга (институционального и предметных рейтингов);
- отказаться от монополизма в оценивании (со стороны государственных органов или объединений работодателей) и повысить независимость и объективность оценки;
- оценивать практически все (не только лидеров, но и «среднячков», и «отстающих») вузы и образовательные программы высшего образования в стране;
- создать гарантированно устойчивую национальную систему независимой оценки качества образования, критически не зависящую от появления или исчезновения единичных механизмов оценки, субъективизма и различий в методах оценки, тенденциозности и ангажированности.

Стоит подчеркнуть также, что каждая новая процедура оценивания, удовлетворяющая требованиям устойчивости, открытости и публичности, – это не рядовое явление в высшей школе, это важнейший информационный ресурс. Сохранение и поддержка таких процедур – необходимое условие для развития высшей школы в стране.

Данное исследование отдельных механизмов независимой оценки качества образования позволяет прийти к ряду выводов и результатов.

1. Результаты исследования свидетельствуют, что за десять лет (после выхода новой версии закона «Об образовании в РФ») из отдельных разрозненных механизмов оценки постепенно формируется институт независимого оценивания высшего образования в формате рейтингов, мониторингов и откры-

тых баз данных, аккредитации, оценки студенческих достижений, оценки условий осуществления образовательной деятельности;

2. С целью получения синергетического эффекта, создан единый портал *best-edu.ru*, на котором собраны все национальные независимые процедуры оценивания высшего образования, удовлетворяющие требованиям массовости, публичности, устойчивости и доказательности.

3. Используемый метод агрегации различных процедур оценивания позволяет описать достижения всех образовательных организаций и образовательных программ как многомерные вектора оценок, провести сопоставления и сравнения достижений, сделать выборки по регионам, профилям подготовки и т. д.

4. Применение такого инновационного инструментария позволит более объективно проводить оценку деятельности образовательных организаций и образовательных программ, что уже в среднесрочной перспективе может послужить базой для повышения качества образования в стране.

Литература

1. Harvey L., Green D. Defining Quality // Assessment and Evaluation in Higher Education. 1993. Vol. 18. No. 1. P. 9–34. DOI: 10.1080/0260293930180102
2. Van Vught F.A., Westerheijden D.F. Towards a general model of quality assessment in higher education // Higher Education. 1994. No. 28(3). P. 355–371. DOI: 10.1007/BF01383722
3. Модельная методология многомерного ранжирования российских вузов/ И.В. Аржанова, М.Ю. Барышникова, В.М. Жураковский и др. // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2013. Т. 8. № 1. С. 8–30. EDN: PXFLOL.
4. Hosier M., Hoolash K.A. The effect of methodological variations on university rankings and associated decision-making and policy // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 44. No. 1. P. 201–214. DOI: 10.1080/03075079.2017.1356282
5. Jung C.S., Toutkoushian R., Teicher U. University Rankings: Theoretical Basis, Methodology, and Impacts on Global Higher Education. New York: Springer, 2011. 218 p. DOI: 10.1007/978-94-007-1116-7
6. Peters M.A. Global university rankings: Metrics, performance, governance // Educational Philosophy and Theory. 2019. Vol. 51. No. 1. P. 5–13. DOI: 10.1080/00131857.2017.1381472
7. Рубин Ю.Б., Соболева Э.Ю. Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии // Высшее образование в России. 2021. № 3. С. 26–42. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42
8. Наводнов В.Г., Мотова Г.Н. Практика аккредитации в системе высшего образования России // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 12–20. EDN: TZFOMT.
9. Motova G., Navodnov V. Twenty years of accreditation in Russian higher education: lessons learnt // Higher Education Evaluation and Development. 2020. Vol. 14. No. 1. DOI: 10.1108/HEED-05-2019-0023
10. Меликян А.В. Статистический анализ динамики показателей деятельности российских вузов // Вопросы статистики. 2021. Т. 28. № 1. С. 38–49. DOI: 10.34023/2313-6383-2021-28-1-38-49
11. Павлова Н.Г. Рейтинговая оценка деятельности организаций высшего образования России // Вестник науки и образования. 2021. № 13-3 (116). С. 4–7. EDN: CNNSOX.
12. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). URL: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (дата обращения: 25.07.2024).
13. Сивински В. Академические рейтинги и перспективы их развития // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 158–166. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-158-166
14. Hauptman Komotar M. Discourses on quality and quality assurance in higher education from the perspective of global university rankings // Quality Assurance in Education. 2020. Vol. 28. No. 1. P. 78–88. DOI: 10.1108/QAE-05-2019-0055
15. Angelis L., Bassiliades N., Manolopoulos Y. On the necessity of multiple university rankings // Journal of Scientometrics and Information Management. 2019. Vol. 13. No. 1. P. 11–36. DOI: 10.1080/09737766.2018.1550043
16. Marconi G., Ritzén J. Determinants of international university rankings scores // Applied Economics. 2015. Vol. 47. No. 57. P. 6211–6227. DOI: 10.1080/00036846.2015.1068921

17. Балацкий Е.В. Российская практика оценки эффективности университетских программ // Общество и экономика. 2012. № 11. С. 68–84. EDN: PJCHPL.
18. Майер Н.С. Мониторинг эффективности ВУЗов: итоги и перспективы // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2018. № 4 (46). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/5712> (дата обращения: 25.07.2024).
19. Прохоров С.Г., Свирина А.А., Чехонадских А.И. Мониторинг эффективности: инструмент сокращения или поиск точек роста? // Высшее образование в России. 2016. № 1(197). С. 63–68. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-130-151
20. Bolotov V., Motova G., Navodnov V. The Monitoring of Monitoring: What's Wrong with the Ministry's New Approach to Supervision of Effectiveness of Higher Education Institutions' Performance? // University Management: Practice and Analysis. 2019. No 23(3). P. 5–13. DOI: 10.15826/umpra.2019.03.015
21. Гайнутдинов М.М., Одинова М.П. Независимая аккредитация в сфере высшего образования: ландшафт и дизайн // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 1. С. 102–116. DOI: 10.15826/umpra.2022.01.008
22. Матвеева О.А. Развитие добровольной аккредитации образовательных программ в России // Высшее образование в России. 2019. № 7. С. 19–28. DOI: 0.31992/0869-3617-2019-28-7-19-28
23. Губа К.С. Оценка качества высшего образования: Обзор международного опыта // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23(3). С. 94–107. DOI: 10.15826/umpra.2019.03.022
24. Каменева Е.А., Приходько Л.В. Система оценки качества высшего образования: Анализ мировой и российской практики // Менеджмент и бизнес администрирование. 2018. № 4. С. 112–124. EDN: YQHPVR.
25. Мотова Г.Н., Наводнов В.Г., Куклин В.Ж., Савельев Б.А. Системы аккредитации за рубежом. М.: Российский новый университет, 1998. 180 с. EDN: RUEDZP.
26. Мотова Г.Н. Кому достанется флейта? // Аккредитация в образовании. 2013. № 6 (66), С. 14–19. EDN: ROMJWF.
27. Мотова Г.Н. Охранники или проводники? Новые требования для аккредитационных агентств по обеспечению качества образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 9–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-6-9-21
28. Minina E. Quality revolution' in post-Soviet education in Russia: From control to assurance? // Journal of Education Policy. 2017. No. 32(2). P. 176–197. DOI: 10.1080/02680939.2016.1250165
29. Мотова Г.Н., Наводнов В.Г., Рыжакова О.Е. Методика «МетАЛиг» и ее применение для сравнительного анализа международных рейтингов и результатов российского Мониторинга эффективности деятельности вузов // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 130–151. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-130-151
30. Петровский А.Б. Теория принятия решений. М.: Академия, 2009. 400 с. ISBN 978-5-7695-5093-5. EDN: QJVOJZ.
31. Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Глобальный агрегированный рейтинг вузов: российский след // Высшее образование в России. 2021. № 3. С. 9–25. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25
32. Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г., Рыжакова О.Е. Как сконструировать национальный агрегированный рейтинг? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 9–24. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1--9-24
33. Schwarz S., Westerheijden D.F. Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area // Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area. 2004. P. 1–41. DOI: 10.1007/978-1-4020-2797-0_1

Статья поступила в редакцию 29.07.2024

Принята к публикации 15.09.2024

References

1. Harvey, L., Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 18, no. 1, pp. 9–34, doi: 10.1080/0260293930180102
2. Van Vught, F.A., Westerheijden, D.F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*. No. 28(3), pp. 355–371, doi: 10.1007/BF01383722

3. Arzhanova, I.V., Baryshnikova, M.Ju., Zhurakovskij, V.M., Zavarykina, L.V., Lazutina, I.V., et al. (2013). Model methodology for multidimensional ranking of Russian universities. *Vestnik mezhdunarodnyh organizacij: obrazovanie, nauka, novaja jekonomika = International Organisations Research Journal*. Vol. 8, no. 1, pp. 8-30. Available at: <https://chrome-extension://efaidn-bmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://iorj.hse.ru/data/2013/04/10/1297549667/2.pdf> (accessed 23.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Hosier, M., Hoolash, K.A. (2019). The effect of methodological variations on university rankings and associated decision-making and policy. *Studies in Higher Education*. Vol. 44, no. 1, pp. 201-214, doi: 10.1080/03075079.2017.1356282
5. Jung, C.S., Toutkoushian, R., Teicher, U. (2011). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology, and Impacts on Global Higher Education*. New York: Springer. 218 p., doi: 10.1007/978-94-007-1116-7
6. Peters, M.A. (2019). Global university rankings: Metrics, performance, governance. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 51, no. 1, pp. 5-13, doi: 10.1080/00131857.2017.1381472
7. Rubin, Ju.B., Soboleva, Je.Ju. (2021). Independence of higher education quality assessment: criteria, principles, realities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 26-42, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Navodnov, V.G., Motova, G.N. (2015). The practice of accreditation in the system of higher education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 12-20. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23726822_63876626.pdf (accessed 23.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Motova, G., Navodnov, V. (2020). Twenty years of accreditation in Russian higher education: lessons learnt. *Higher Education Evaluation and Development*. Vol. 14, no. 1, doi: 10.1108/HEED-05-2019-0023
10. Melikjan, A.V. (2021). Statistical analysis of the dynamics of performance indicators of Russian universities. *Voprosy statistiki = Questions of Statistics*. Vol. 28, no. 1, pp. 38-49, doi: 10.34023/2313-6383-2021-28-1-38-49 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Pavlova, N.G. (2021). Rating assessment of the activities of higher education organizations in Russia. *Vestnik nauki i obrazovaniya = Bulletin of Science and Education*. No. 13-3 (116), pp. 4-7, EDN: CNNSOX (In Russ., abstract in Eng.).
12. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Available at: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (accessed: 25.07.2024).
13. Sivinski, V. (2017). Academic rankings and prospects for their development. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 158-166, doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-158-166 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Hauptman, Komotar M. (2020). Discourses on quality and quality assurance in higher education from the perspective of global university rankings. *Quality Assurance in Education*. Vol. 28, no. 1, pp. 78-88, doi: 10.1108/QAE-05-2019-0055
15. Angelis, L., Bassiliades, N., Manolopoulos, Y. (2019). On the necessity of multiple university rankings. *Journal of Scientometrics and Information Management*. Vol. 13, no. 1, pp. 11-36, doi: 10.1080/09737766.2018.1550043
16. Marconi, G., Ritzen, J. (2015). Determinants of international university rankings scores. *Applied Economics*. Vol. 47, no. 57, pp. 6211-6227, doi: 10.1080/00036846.2015.1068921
17. Balackij, E.V. (2012). Russian practice of evaluating the effectiveness of university programs. *Obshchestvo i jekonomika = Society and Economy*. No. 11, pp. 68-84. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18237371_82628915.pdf (accessed 23.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Majer, N.S. (2018). Monitoring the effectiveness of universities: results and prospects. *Universum: psibologija i obrazovanie = Universum: Psychology and Education*. No. 4(46). Available at: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/5712> (accessed: 25.07.2024) (In Russ., abstract in Eng.).

19. Prokhorov, S.G., Svirina, A.A., Chekhonadskikh, A.I. (2016). Performance monitoring: a reduction tool or a search for growth points? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1(197), pp. 63-68, doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-130-151 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Bolotov, V., Motova, G., Navodnov, V. (2019). The Monitoring of Monitoring: What's Wrong with the Ministry's New Approach to Supervision of Effectiveness of Higher Education Institutions' Performance? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 23(3), pp. 5-13, doi: 10.15826/umpa.2019.03.015
21. Gajnutdinov, M.M., Odintsova, M.P. (2022). Independent accreditation in higher education: landscape and design. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 1, pp. 102-116, doi: 10.15826/umpa.2022.01.008 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Matveeva, O.A. (2019). Development of voluntary accreditation of educational programs in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 19-28, doi: 0.31992/0869-3617-2019-28-7-19-28 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Guba, K.S. (2019). Higher Education Quality Assessment: A Review of International Experience. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 23(3), pp. 94-107, doi: 10.15826/umpa.2019.03.022 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Kameneva, E.A., Prikhod'ko, L.V. (2018). Higher Education Quality Assessment System: Analysis of World and Russian Practice. *Menedzhment i biznes administrirovanie = Management and Business Administration*. No. 4, pp. 112-124. Available at: <https://www.mba-journal.ru/archive/2018/4/> (accessed 23.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
25. Motova, G.N., Navodnov, V.G., Kuklin, V.Zh., Savel'ev, B.A. (1998). *Accreditation Systems Abroad*. Moscow: Rossiyskiy novyy universitet, 180 p. EDN: RUEDZP (In Russ.).
26. Motova, G.N. (2013). Who will get the flute? *Akkreditacija v obrazovanii = Accreditation in Education*. No. 6 (66). pp. 14-19. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20859863_36372353.pdf (accessed 23.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Motova, G.N. (2020). Guards or guides? New requirements for accreditation agencies to ensure the quality of education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 9-21, doi: 10.31992/0869-3617-2020-6-9-21 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Minina, E. (2017). Quality revolution' in post-Soviet education in Russia: From control to assurance? *Journal of Education Policy*. No. 32(2), pp. 176-197, doi: 10.1080/02680939.2016.1250165
29. Motova, G.N., Navodnov, V.G., Ryzhakova, O.E. (2019). Methodology "MetALig" and its application for a comparative analysis of international rankings and the results of the Russian Monitoring of the effectiveness of universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 130-151, doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-130-151 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Petrovskiy, A.B. (2009). *Decision Theory*. Moscow: Publishing Centre "Akademija", 400 p. ISBN 978-5-7695-5093-5. Available at: <https://h.fractr.xyz/file/2169970/> (accessed 23.07.2024). (In Russ.).
31. Bolotov, V.A., Motova, G.N., Navodnov, V.G. (2021). Global Aggregate Ranking of Universities: Russian Track. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 9-25, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Bolotov, V.A., Motova, G.N., Navodnov, V.G., Ryzhakova, O.E. (2020). How to construct a national aggregate rating? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 1, pp. 9-24, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-1--9-24 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Schwarz, S., Westerheijden, D.F. (2004). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. pp. 1-41, doi: 10.1007/978-1-4020-2797-0_1

Вовлечённость научно-педагогических работников в практики профессионального развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59

Ефимова Галина Зиновьевна – канд. социол. наук, профессор, ORCID: 0000-0002-4826-2259,
Research ID: N-8362-2016, g.z.efimova@utmn.ru

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

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

Аннотация. Статья посвящена определению уровня вовлечённости научно-педагогических работников (НПР) в социальные практики профессионального развития в сравнении с иными категориями занятых. В качестве одного из инструментов профессионального развития рассматривается получение дополнительного профессионального образования (ДПО). Профессиональное развитие – составной элемент академического развития НПР, наряду с личностным и карьерным развитием. Выводы основаны на материалах исследований отечественных и зарубежных учёных, официальных статистических наблюдениях, а также на результатах авторского социологического исследования. Исследование проведено с применением метода анкетного опроса научно-педагогических работников (N=223) и иных категорий занятых (N=833) Тюменской и Свердловской областей. В результате исследования подтверждён более высокий уровень вовлечённости НПР в практики профессионального развития, по сравнению с прочими категориями занятого населения. Наиболее распространённая форма профессионального развития – программы ДПО. Из-за специфики своей деятельности НПР чаще развивают цифровые навыки, тогда как другие группы респондентов в большей степени формируют личностные навыки. В зависимости от уровня вовлечённости в практики профессионального развития выделены пять групп респондентов: «активные и вовлечённые», «достигшие желаемого уровня или разочаровавшиеся», «сомневающиеся и дезориентированные», «осознавшие актуальность профессионального развития», «отказывающиеся от профессионального развития». Полученные результаты позволили определить возможные стратегии повышения вовлечённости НПР в непрерывную актуализацию имеющихся профессиональных компетенций и приобретение новых.

Статья адресована университетскому менеджменту, ответственному за профессиональное развитие НПР. Исследовательские выводы могут иметь практическое применение при разработке кадровых стратегий в университетах, ориентированных на наращивание человеческого капитала НПР, повышение их профессиональной компетентности и мотивации. Полученные результаты могут быть полезны участникам академической среды и специалистам, занимающимся разработкой образовательных программ и стратегическим развитием университета. Материал представляет интерес для НПР и аспирантов, ори-

ентифицированных на непрерывное профессиональное развитие и закрепление в академическом секторе.

Ключевые слова: университет, научно-педагогические работники, профессиональное развитие, академическое развитие, профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, образование взрослых, непрерывное образование, социология образования, повышение квалификации, образовательная экосистема

Для цитирования: Ефимова Г.З. Вовлечённость научно-педагогических работников в практики профессионального развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 36–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59

Involvement of Academic Staff in the Practice of Professional Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59

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

Tyumen State University, Tyumen, Russia

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

Abstract. The article explores the level of involvement of scientific and pedagogical professionals in various social activities for professional development compared to other employee groups. It argues that obtaining additional professional training can be a valuable tool for career growth. The author sees professional development as an integral part of academic growth for scientific and educational workers, along with personal and career development. The findings are based on a combination of theoretical and empirical research conducted by domestic and international scholars, as well as official statistical data and the results of an original sociological study. The study involved a questionnaire survey of scientific and educational professionals (n=223), as well as other employee groups (n=833), in the Tyumen and Sverdlovsk regions.

As a result, it was found that scientific and pedagogical workers are more likely to engage in professional development activities compared to other categories of the employed population. Continuing professional education programs appear to be the most common form of professional growth. Due to their specialized activities, academic staff tend to develop digital skills more often, while other groups develop personal skills to a greater degree. Based on the level of involvement in professional development, we identified five groups of respondents: “active and engaged”, “achieving the desired level or feeling disappointed”, “questioning or confused”, “recognizing the importance of professional development”, and “rejecting professional development”.

The theoretical and empirical findings led to the development of potential strategies to enhance the engagement of scientific and educational professionals in ongoing skill development and acquisition of new competencies.

This article is aimed at university management responsible for professional development of academic staff. The findings presented here may have practical implications for the development of personnel strategies at universities with the goal of increasing human capital and professional competence among academic staff, as well as motivating them to engage in continuous learning. The results

of this study could be beneficial for participants in the academic community, as well as for specialists involved in developing educational programs and planning the future of universities strategically. The material presented in this paper is relevant not only for academic staff, but also for graduate students who are focused on their continuous professional growth within the academic sector.

Keywords: university, academic staff, professional development, academic development, vocational education, additional professional education, adult education, continuing education, sociology of education, educational ecosystem

Cite as: Efimova, G.Z. (2024). Involvement of Academic Staff in the Practice of Professional Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 36-59, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Направленность фокуса исследовательского внимания на научно-педагогических работников (НПР) определена их триединой ролью в академическом секторе. Во-первых, как *преподаватели* они включены в реализацию образовательного процесса в университетах и напрямую задействованы в подготовке конкурентоспособных специалистов. Во-вторых, как *представители взрослого населения* они испытывают на себе последствия нарастающего «полураспада» компетенций и нуждаются в непрерывной актуализации знаний и навыков для поддержания значимости на рынке труда и обеспечения возможностей профессионального и личностного развития. При этом вторая социальная роль НПР тесным образом взаимосвязана с первой, которая определяет успешность её реализации. В-третьих, отдельные НПР являются *обучающимися*, включёнными в социальные практики в рамках непрерывного образовательного процесса.

В совокупности обозначенных социальных ролей НПР рассматриваются как социально-профессиональная общность [1], отличающаяся повышенной включённостью в образовательные практики и демонстрирующая более высокую социальную активность и инициативность в обновлении профессиональных компетенций, по сравнению с прочими категориями занятого населения.

Для оптимальной реализации университетами функции формирования человеческого капитала населения страны, необходима их

перманентная трансформация в соответствии с изменением социально-экономической ситуации [2]. Это становится возможным благодаря непрерывному профессиональному развитию НПР, предполагающему ориентацию как самих сотрудников, так и университета (как работодателя) на улучшение навыков и знаний НПР для достижения ими конкретных профессиональных целей, повышения эффективности и результативности труда. Профессиональное развитие осуществляется посредством целенаправленного вовлечения в образовательный процесс (участие в различном по продолжительности и спектру осваиваемых тематик обучении), повышения квалификации, самообразования, а также коммуникации с коллегами, консультаций с экспертами, участия в тренингах, менторстве и иных социальных практиках, позволяющих работникам повысить профессиональную компетентность и поддерживать её на оптимальном уровне для обеспечения конкурентоспособности на рынке труда.

Профессиональный рост работника проявляется в расширении знаний, повышении квалификации, развитии навыков и совершенствовании результатов работы. Совокупность обозначенных условий позволяет работнику более эффективно и оперативно решать задачи, возникающие перед ним в рутинной социально-трудовой деятельности. Для этого необходимо создание и поддержание функционирования корпоративной стратегии, предполагающей профессио-

нальное развитие НПП в соответствии с направлениями стратегического развития конкретного университета и системы высшего образования в целом.

Разрозненные действия работников, направленные на самостоятельное профессиональное развитие не всегда эффективны и могут вступать в диссонанс с корпоративной стратегией комплексного развития персонала. Университет может предоставлять сотрудникам сформированный пакет структурированных образовательных продуктов для профессионального развития и создавать условия, благоприятствующие наращиванию человеческого капитала. При этом университету необходимо ограждать сотрудника от хаотических действий, сфокусировать его профессиональное развитие в приоритетном для высшего учебного заведения направлении.

Поэтому мы придерживаемся позиции, что несмотря на признание субъектности и автономности работника, сопровождающейся непоследовательными действиями, направленными на саморегулирование процесса профессионального развития, приоритет остаётся за работодателем, ответственным за комплексное формирование человеческого капитала сотрудников в соответствии с корпоративными стратегическими приоритетами и актуальными социально-экономическими вызовами.

Цель статьи: проанализировать уровень вовлечённости научно-педагогических работников в практики профессионального развития посредством получения ими дополнительного профессионального образования (ДПО) и провести сравнение с занятым населением в целом. *Ключевой исследовательский вопрос* статьи: различается ли специфика и уровень вовлечённости в практики профессионального раз-

вития среди НПП и иных категорий занятого населения?

Значение повышения

профессиональной квалификации

Регулярное повышение квалификации сотрудников определено требованиями законодательства, регулирующими права и обязанности работодателя по подготовке и дополнительному профессиональному образованию работников и направлению работников на прохождение независимой оценки квалификации (Трудовой кодекс РФ, ст. 196)¹. По данным Всемирного экономического форума, к 2025 г. 50% работников должны пройти повышение квалификации². Это связано с беспрецедентным ростом востребованности программ повышения квалификации сотрудников и осознания последствий её эффективности на организационном, групповом и индивидуальном уровнях. При этом более половины компаний согласны, что повышение квалификации и переквалификация – частичная ответственность работодателей. Работники, не ориентированные на актуализацию компетенций и адаптацию к требованиям прогресса, рискуют снизить свою социально-профессиональную конкурентоспособность и повышают риск вытеснения с позиций на рынке труда через замещение более адаптивными работниками.

Программы повышения квалификации способствуют наращиванию профессиональных компетенций персонала, повышению карьерной мобильности и формированию человеческого капитала. Важно учитывать индивидуальные потребности и интересы работников при выборе программ повышения квалификации, что поможет им максимально эффективно использовать полученные знания и навыки в повседневной

¹ Трудовой кодекс Российской Федерации (от 30.12.2001) N 197-ФЗ (ред. от 06.04.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/d17243696427a3cc7eb092bb37c57021e5f64abe/ (дата обращения 18.08.2024).

² Future of Jobs Report 2023. Insight Report. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf (дата обращения 18.08.2024).

профессиональной деятельности. М.Б. Файн подтверждает позитивные аспекты индивидуальной образовательной траектории педагога как средства обеспечения его профессионального развития [3]. Ожидаемый результат обучения – улучшение качества образовательного процесса, повышение уровня научных и педагогических достижений работников, и, как следствие, рост конкурентоспособности вуза. Изучение организационной практики распространённости и активности участия персонала в программах повышения квалификации (*Staff Development Programmes, SDP*) показало, что в отдельных университетах функционируют неэффективные *SDP* [4].

Концептуализация социального феномена «профессиональное развитие»

Теоретический конструкт «профессионализм» рассматривается в качестве определяющей характеристики специалиста как субъекта труда, отражающей качество профессиональной деятельности, успешность реализации его профессионального потенциала, удовлетворённость трудом и достижениями в профессии. Этот исследовательский аспект отражён в работах отечественных авторов (Л.М. Митиной [5], Н.В. Горбуновой [6]). Профессиональное развитие определяется как непрерывный процесс самопроектирования личности [5] в результате осознанного взаимодействия специалиста с конкретной социальной средой, в ходе которого он вырабатывает качества, обеспечивающие успех в профессиональной деятельности и жизни в целом [7].

Процесс профессионального развития сопровождается активным преобразованием личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию

педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации с учётом потребностей и запросов участников образовательных отношений и социума [8].

Феномен профессионального развития изучали И.П. Бушуева и Н.Н. Богдан [9], Э.Ф. Зеер [10], А.Ж. Караванова и М.Г. Сергеева [11], Л.М. Митина [12], И.Б. Назарова [13], Т.И. Руднева [14]. Под профессиональным развитием понимается развитие работника как субъекта профессиональной деятельности [15]. В этом случае в фокусе исследовательского интереса появляются вопросы планирования индивидом своего профессионального пути через формирование профессиональной самоконцепции и самоопределения в отношении мотивов, потребностей и ценностей.

Профессионализм личности достигается во многом в процессе развития способностей и зависит от обогащения субъекта труда спектром профессионально важных качеств [11]. Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, определяющий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации [5].

Профессиональное развитие взаимобусловлено личностным ростом – в их основе лежит саморазвитие, детерминирующее самореализацию человека [10]. Вследствие значимого взаимного влияния на процесс развития профессиональной и личностной компоненты, ряд авторов считают необходимым изучать личностно-профессиональное [16–18] или профессионально-личностное развитие [19–21]. Н.В. Горбунова понимает под личностно-профессиональным развитием процесс формирования личности, который ориентирован на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляется в профессиональной дея-

тельности, профессиональных взаимодействий и саморазвитии [6].

При теоретическом анализе проблемы профессионального развития личности выделяются *три* основных исследовательских направления: *содержательное* (изучается содержание процесса профессионального развития: разработка концептуальных и технологических моделей профессионального развития личности), *динамическое* (от школы, через стадию самостоятельного и осознанного выбора профессии, к творческой самореализации личности) и *институциональное* (институт профессионального развития личности, включая тип социума, в котором функционирует «рынок профессий», образовательные системы и конкретные социальные группы, в которых реализуется процесс профессионального развития) [5].

Профессиональное развитие педагогов

Применительно к педагогической деятельности профессиональное развитие рассматривается Н.В. Пановой [7], О.А. Ивановой и Н.В. Антоновым [8], В.И. Слободчиковым [22]. Различным аспектам профессионального развития педагогов посвящены исследования отечественных учёных: Л.В. Абдалиной [23], Я.И. Кузьмина, М.М. Юдкевич [2], И.Г. Лазарева, О.О. Мартыненко, Т.П. Филичевой [24], Л.М. Митиной [5], Е.В. Сивак [25] и др. Среди зарубежных авторов тематику изучали Б.Б. Читсаматанга, С. Рэмбэ, Дж. Шумба [4], К. Хиггинс, Р.Э. Харрефельд [26].

Л.В. Абдалиной *профессионализм* преподавателя раскрывается как системное образование, проявляющееся в уровне владения им «профессиональной деятельностью, который отражает: степень сформированности профессиональной компетентности как интегративного личностного ресурса педагога и составляющих её компетенций; субъектности как меры активности в профессиональной деятельности; ценностных

ориентаций в виде иерархии профессиональных предпочтений; инновационности в виде владения стратегиями обновления деятельности; самореализованности как исчерпания личностного потенциала в профессии» [23, с. 64]. При этом успешность достижения преподавателем вуза профессионализма обусловлена *«влиянием личности преподавателя и не только его созидательной направленностью и профессиональной компетентностью, но и профессионально-важными качествами, среди которых инновационность занимает одно из приоритетных мест»* [23, с. 64].

Дополнительному профессиональному образованию научно-педагогических работников как инструменту их профессионального развития посвящены исследования П.А. Амбаров, Г.Е. Зборовского [27], А.Ю. Баранова, Т.В. Малковой [28]. Среди актуальных проблем развития системы непрерывного профессионального образования обозначаются: сокращение объёма государственного финансирования затрат вузов на обучение НПП по программам ДПО; деградация вузовской системы ДПО; отсутствие гарантированного качества и разнообразия программ ДПО для НПП; неудовлетворительные организационные условия повышения квалификации НПП; негибкость системы непрерывного образования [27].

В научной литературе встречаются различные подходы к концептуализации профессионального развития педагогов. Л.М. Митина трактует его как качественное преобразование своего внутреннего мира, внутреннюю детерминацию его активности, которая приводит к принципиально новому способу профессиональной самореализации и жизнедеятельности [5]. Классическая теория профессионального развития (Д. Сьюпер) опирается на следующие положения: в течение жизни меняются условия развития, что обуславливает большое разнообразие выборов профессий; профессиональное развитие имеет ряд стадий и фаз («пробуждение»; «исследование»;

«сохранение» и «снижение»); стадиями профессионального развития можно управлять; удовлетворённость работой определяется возможностями личности реализовывать интересы и способности в профессиональных ситуациях [10].

Типы и модели профессионального развития

В.Н. Петрова, Н.В. Козлова предлагают выделить *два типа профессионального развития*: (1) традиционное профессиональное развитие и (2) профессиональное развитие как жизнеосуществление и саморазвитие [29]. Если в рамках первого типа ответственность за процесс и результат профессионального развития лежит на социальной среде и ориентирована на карьерное продвижение, то во втором типе – на субъекте и нацелена на его саморазвитие и жизнеосуществление. Критерием успеха для первого (*традиционного*) типа профессионального развития становится устойчивая позиция в организации и уровень заработной платы, а для второго типа – качество жизни, удовлетворённость работой и субъективное благополучие. Ориентация работников на саморазвитие и жизнеосуществление характеризуется как «факультативный вариант профессионального развития, характерный для современной ситуации трудовой деятельности» [29, с. 70].

Концепция профессионального развития (С.Л. Рубинштейн [30], А.М. Митина [31]) предполагает адаптивное и профессиональное развитие личности. При *адаптивном* профессиональном развитии в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам (выполнение предписаний, алгоритмов решения профессиональных задач, правил и норм). Модель *профессионального развития* характеризуется способностью личности выйти за пределы устоявшейся повседневной практики, проявить готовность к преобразованию и преодолению рамок своих профессиональных возможностей.

Современные исследователи предлагают рассматривать профессиональное развитие с двух позиций: (1) как продвижение от выбора профессии до достижения успехов в конкретной профессиональной деятельности; (2) как процесс профессионального самоопределения, профессиональное и социальное становление человека [32].

Выбор типа профессионального развития не зависит от объективных социальных характеристик (пол, возраст, образование, должность и пр.), а определяется индивидуальными ценностями, карьерными ориентациями, ориентацией на профессиональную мобильность/стабильность.

В условиях распространённости портфельной карьеры и иных современных социально-экономических трендов стадии профессионального развития не всегда синхронизируются с возрастными диапазонами.

Решающее значение в профессиональном развитии работника принадлежит профессиональному *образованию*. Традиционно оно рассматривается как целенаправленный процесс получения профессии и овладения определённым спектром компетенций. Образование становится основой формирования базиса знаний и навыков, необходимых для успешной карьеры и профессионального роста. Образование открывает перед человеком новые возможности и перспективы в карьере, позволяет расширить кругозор и профессиональные горизонты, способствуя личностному росту и саморазвитию, адаптируясь к изменениям (новым технологиям, требованиям рынка труда и трансформациям социальных институтов).

На каждом этапе карьерного пути требуется специфический подход к профессиональному развитию работника, сочетающий эффективное решение актуальных профессиональных задач и оптимальное использование ресурсов организации (или самого работника) при вовлечении в образовательный процесс. Разнообразие форм распространяется от точечной актуализации знаний и выработки современных навыков до

профессиональной переподготовки и смены профессии.

Обеспечение синхронного развития подготовки кадрового обеспечения и научно-технического прогресса в отрасли с опережением подготовки специалистов возможно за счёт комплексного управления профессиональным развитием персонала, в т. ч. посредством обучения, мониторинга их профессионального развития, аттестации, ресурсного обеспечения профессионального развития, самоуправления саморазвитием работника.

Профессиональное развитие НПР рассматривается нами как составная часть *академического развития*, более крупного теоретического конструкта, включающего наряду с профессиональным личностное и карьерное развитие [33]. Внимание университетского менеджмента к стратегическому управлению академическим развитием имеет решающее значение для успеха организации как в краткосрочной перспективе, так и в отдалённом диапазоне.

Внимание исследователей также обращено на трансформацию академической профессии [25] вслед за социально-экономическими изменениями, провоцирующими обновление компетенций работников в секторе науки и высшего образования, ориентация на выстраивание концепции университетов будущего [34]. Этот процесс, неминуемо запускает динамику трансформации в кадровых стратегиях российских университетов [13; 35] и стандарты профессионального развития НПР.

Пристальное внимание исследователи уделяют оценке профессионализма НПР в региональных вузах как ключевых организациях, обеспечивающих квалифицированными кадрами отдельный субъект Российской Федерации и страну в целом [25; 36].

В университетах встречается практика направления корпоративных усилий по развитию человеческого капитала не на всех работников, а на наиболее перспективных, по мнению работодателя, включённых в ка-

дровый резерв [37]. Помимо преимуществ (связанных с фокусированным развитием конкретных представителей персонала), такая практика имеет и недостатки (вызванные в основном снижением мотивации и потенциальной разочарованностью сотрудников, ориентированных на профессиональное развитие и карьерный рост, но не вошедших в кадровый резерв организации).

Развитие человеческого капитала сотрудников – стратегически значимый инструмент поддержания конкурентоспособности университета. Важно уделять особенное внимание человеческому капиталу НПР, чтобы повышать качество образования и научных исследований, улучшая репутацию университета. Вместе с тем устойчивая и сбалансированная корпоративная программа развития НПР университета способствует привлечению талантливых учёных и преподавателей и их закреплению в академическом секторе и у конкретного работодателя; что повышает удовлетворённость и вовлечённость сотрудников, позитивно влияя на уровень образования и качество подготовки обучающихся. Обеспечивается укрепление формальных и неформальных связей с другими учреждениями высшего образования и научными организациями и конкурентоспособность университета в условиях быстро меняющегося мира.

Для наращивания человеческого капитала НПР университет предоставляет им доступ к современным технологиям и инструментам для научных исследований, создаёт благоприятные условия для развития карьеры и профессионального роста. Профессиональное развитие университетских преподавателей и учёных имеет решающее значение для обеспечения активной образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза [26], однако преобладает императивное профессиональное развитие при формировании человеческого капитала НПР [26].

Примеры формального профессионального развития в рамках целенаправленных и официальных мероприятий, организуе-

мых университетом и иными организациями: повышение квалификации, онлайн-курсы и пр. Среди практик неформального профессионального развития распространены: наставничество; тренинги, мастер-классы, вебинары, самообучение и пр. Результаты исследований [26] подтверждают, что не все НПП осведомлены о существовании корпоративных программ профессионального развития и из-за этого не использовали возможность участия в них. Вместе с тем профессиональное развитие НПП может происходить опосредовано, через их участие в научных проектах, стажировках и междunarодных обменах, выступления на научных конференциях и семинарах, подготовку научных публикаций, прохождение обучения в рамках программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, работы в междисциплинарных научных коллаборациях, сотрудничество с отечественными и зарубежными научными журналами и издательствами в качестве рецензентов, выпускающих редакторов (например, при подготовке спецвыпуска) и пр.

Методология исследования

С февраля по май 2024 г. нашей исследовательской группой³ был проведён репрезентативный анкетный опрос занятого населения Тюменской и Свердловской областей ($N=1500$ чел.). Опрос реализован посредством онлайн-анкетирования, с использованием платформы «Анкетолог»⁴. Выборочная совокупность состояла из занятого населения из разных по численности городов Тюменской и Свердловской областей: малые города и посёлки (до 50 тыс. чел.) – Ялуторовск, Заводоуковск; средние города (от 50 тыс. до 100 тыс. чел.) – Ишим, Тобольск; крупные города (от 250 тыс. до 1 млн чел.) – Тюмень, крупнейшие города (от

1 млн до 3 млн чел.) – Екатеринбург. Выборка построена на основании официальных статистических данных о численности населения по полу и возрасту. Максимальная ошибка выборки – 2,4%. К полученным данным применена процедура взвешивания выборки по ключевым социально-демографическим параметрам (с использованием программы статистической обработки данных *SPSS*).

Проведена подготовка базы данных анкетного опроса для анализа в соответствии с целями статьи: из общей базы данных занятого населения исключены студенты, неработающие пенсионеры и иные нетрудоустроенные респонденты. Последующий сравнительный анализ осуществлялся между группами опрошенных: «научно-педагогические работники» ($N=223$) и «иные занятые» ($N=833$).

Результаты исследования

1. Анализ уровня вовлечённости НПП в практики профессионального развития.

Ориентация респондентов на практики профессионального развития измерялась с опорой на оценки *фактической вовлечённости* (вопрос 1 в таблице 1: «Получали ли вы дополнительное профессиональное образование (курсы повышения квалификации / профессиональной переподготовки) за последние 12 месяцев?», предполагающий один вариант ответа) и *желаемой перспективы* (вопрос 2 в таблице 1: «Планируете ли вы в течение ближайших 12 месяцев пройти обучение / получить дополнительное профессиональное образование?»). На протяжении последнего года получали ДПО две трети НПП (67%) и лишь треть прочих занятых респондентов (34%) (Табл. 1). Конкретизируем уровень вовлечённости респондентов в практики

³ Помимо автора статьи в проведении опроса под рук. Семёнова М.Ю. (ТюмГУ) участвовали: проф. Амбарова П.А. (УрФУ), проф. Шаброва Н.В. (УрФУ), доц. Зюбан Е.В. (ТюмГУ), доц. Кичерова М.Н. (ТюмГУ), доц. Паюсова Т.И. (ТюмГУ), доц. Трифонова И.С. (ТюмГУ), м.н.с. Шакиров К.И. (ТюмГУ).

⁴ Бланк анкетного опроса доступен по ссылке – <https://ankt.cc/aSPaLG>

Таблица 1

Самооценка респондентами уровня фактической и желаемой вовлечённости в дополнительное профессиональное образование (в % к числу опрошенных)

Table 1

Respondents' self-assessment of the level of actual and desired involvement in additional vocational education (in % of the number of respondents)

Вопрос 1	Научно-педагогические работники						Прочие группы занятых					
	Да			Нет			Да			Нет		
	67			33			34			66		
Вопрос 2	↓ ↓ ↓			↓ ↓ ↓			↓ ↓ ↓			↓ ↓ ↓		
	Да	Нет	Затруднились с ответом	Да	Нет	Затруднились с ответом	Да	Нет	Затруднились с ответом	Да	Нет	Затруднились с ответом
	64	11	25	19	39	42	37	19	44	15	47	38

ДПО через призму желаемой перспективы. Так, среди опрошенных НПР на протяжении прошедших 12 месяцев участвовавших в ДПО, 64% планируют получать его и в течение ближайшего года, а среди ранее не участвовавших, настроены на приобретение новых профессиональных навыков лишь 19% респондентов. Среди прочих групп занятых, которые демонстрировали существенно меньшую вовлечённость в образовательные практики, по сравнению с университетскими преподавателями и исследователями, сохраняется идентичная перспективная ориентация на образование. Если респондент имел опыт ДПО в предыдущие 12 месяцев, то в каждом третьем случае (37%) он будет ориентирован на продолжение этой практики в ближайший год, а если он не имел ранее подобного опыта, то лишь в 15% случаев.

На основании оценки уровня *фактического* участия занятого населения в профессиональном развитии и *потенциальной* готовности к расширению профессиональных компетенций, в т. ч. посредством получения ДПО в ближайшем будущем, выделим пять групп респондентов:

1. *Активные и вовлечённые* (имеющие опыт фактического участия в профессиональном развитии посредством ДПО и готовые получать ДПО в ближайший год);

2. *Достижение желаемого уровня или разочаровавшиеся* (имеющие опыт фактического участия в программах ДПО, но не готовые получать ДПО в ближайший год);

3. *Сомневающиеся или дезориентированные* (вне зависимости от наличия опыта фактического участия в программах ДПО, сомневающиеся в получении ДПО в ближайший год);

4. *Осознавшие актуальность профессионального развития* (не имеющие опыта участия в программах ДПО, но ориентированные на его получение в ближайший год);

5. *Отказывающиеся от профессионального развития* (не имеющие опыта участия в программах ДПО и не планирующие получать его в ближайшие 12 месяцев).

Для проверки предположения о наличии линейной связи между переменными мы модифицировали шкалу вопроса «Планируете ли вы в течение ближайших 12 месяцев пройти обучение/ получить дополнительное профессиональное образование?», исключив из неё вариант ответа «затрудняюсь ответить». Таким образом, шкала приобрела вид дихотомической, с вариантами ответов «да» и «нет». Корреляционный анализ между переменными «Получали ли вы дополнительное профессиональное образование (курсы повышения квалификации/ профессиональной

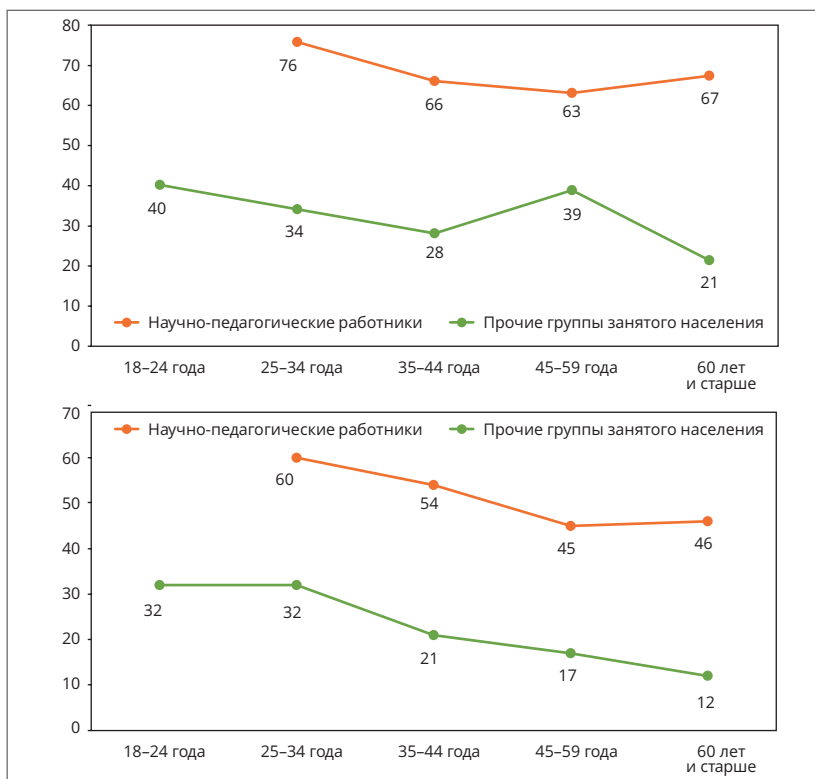


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопросы: «Получали ли вы дополнительное профессиональное образование за последние 12 месяцев?» (слева) и «Планируете ли вы в течение ближайших 12 месяцев получить дополнительное профессиональное образование?» (справа) в зависимости от возраста (в % к числу опрошенных, выбравших вариант ответа «да»)

Fig. 1. Distribution of respondents' answers to the questions: "Have you received additional professional education in the last 12 months?" (left) and "Do you plan to receive additional professional education in the next 12 months?" (right) depending on age (as a percentage of the number of respondents who chose the answer "yes")

переподготовки) за последние 12 месяцев?» и «Планируете ли вы в течение ближайших 12 месяцев пройти обучение / получить дополнительное профессиональное образование?» показал положительную умеренную связь на высоком уровне значимости: среди НПР = 0,505**, среди прочего занятого населения = 0,413** (по Спирмену). Это может трактоваться следующим образом: чем выше вовлечённость работника в дополнительное профессиональное образование на протя-

жении последних 12 месяцев, тем выше его готовность в ближайший год пройти обучение или получить дополнительное профессиональное образование.

Отмечается устойчивая динамика различий во включённости в практики профессионального развития представителей НПР и иных категорий респондентов (Рис. 1)⁵. Если первые демонстрируют более высокую вовлечённость в программы ДПО на протяжении всей карьеры, то среди про-

⁵ Так как в России большинство выпускников оканчивают специалитет и магистратуру в возрасте 24–26 лет, после чего могут претендовать на поступление в аспирантуру и последующее трудоустройство на должность научно-педагогического работника, мы рассматриваем ответы НПР начиная с возрастной группы 25–34 года.

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие разновидности профессионального образования вы проходили за последние 12 месяцев? (множественный выбор, в % к числу опрошенных)

Table 2

Distribution of respondents' answers to the question: "What types of vocational education have you completed in the last 12 months? (multiple choice, in % of the number of respondents)

Вариант ответа	НПР	Прочие группы занятых
Повышение квалификации	82	53
Профессиональная переподготовка	23	27
Курсы по овладению необходимыми навыками (краткосрочные или долгосрочные)	16	22
Получение дополнительной квалификации	11	16
Второе высшее образование	3	5
Стажировка	1	9
Иное	7	12

чих занятых вовлечённость в ДПО в среднем в два раза ниже, критически снижаясь в возрастной группе 60 лет и старше. Мы можем объяснить эту тенденцию более длительным периодом трудовой активности НПР и требованиями университета (как работодателя) к получению ими ДПО и спецификой труда в высшем учебном заведении.

В отношении готовности получить образование в ближайшие 12 месяцев отмечаем аналогичную тенденцию – более чем двухкратное различие между НПР и прочими группами занятых респондентов. Примечательно, что готовность участвовать в программах ДПО в перспективе ближайших 12 месяцев среди НПР существенно ниже показателя фактического получения за предыдущий год. Это может свидетельствовать как об усталости работников от интенсивного повышения квалификации и желании снизить активность участия в образовательных практиках в ближайший год, так и о диссонансе между готовностью работников получать образование и императивным распоряжением руководства пройти ту или иную программу. Поясним, что здесь мы имеем в виду, что, указывая перспективную готовность, респондент опирается на своё желание участвовать в практиках профессио-

нального развития, а при ответах об участии за последний год в расчёт берутся также образовательные программы, пройденные по распоряжению руководителя. Данное предположение нуждается в проверке на последующих этапах исследования.

2. Распространённые практики профессионального развития, освоенные работниками за прошедший год.

Среди программ ДПО (полученного респондентами на протяжении последних 12 месяцев) наиболее распространено повышение квалификации и профессиональная переподготовка. Так, НПР в полтора раза чаще вовлечены в образовательные практики повышения квалификации, чем иные категории респондентов (82% при 53%). Повышенная вовлечённость НПР в образовательные программы определяется: с одной стороны, производственной необходимостью, обоснованной спецификой трудовой деятельности в университете, а с другой стороны, изменениями в профессиональной сфере и высокими требованиями к уровню квалификации и профессиональному соответствию НПР (Табл. 2). Последнее может находить выражение в виде ряда дисфункций: номинальное прохождение работниками образовательных программ, низкое усвоение мате-

риала, отсутствие мотивации для обучения, недостаточная адаптация образовательных программ к потребностям НПР, ограниченное использование полученных знаний и навыков в рабочей деятельности. Не следует исключать личную заинтересованность работников в профессиональном развитии, что находит отражение в инициативном прохождении программ ДПО.

3. Приоритетные цели и препятствия при получении ДПО.

На основании анализа предыдущих вариантов ответа выявлена существенно более высокая активность НПР в отношении профессионального развития, по сравнению с иными категориями респондентов. При этом важно рассмотреть приоритетные цели и контекст, определяющий развитие.

При ответе на вопрос «Укажите, основную цель получения вами дополнительного профессионального образования / обучения» были получены следующие наиболее распространённые варианты ответов: «Совершенствование знаний и навыков в профессиональной деятельности» (75% НПР и 57% иных категорий), «В моей работе / профессиональной сфере требуется регулярно повышать квалификацию» (44 и 20% соответственно), «Из собственного интереса, для общего развития» (21 и 22%), «Повышение зарплаты на работе» (16 и 28%, соответственно) и «Повышение своего авторитета, должности на работе» (14 и 23%), «Освоение навыков, позволяющих подрабатывать в свободное время» (11 и 13%), «Получение или смена профессии, специальности» (5 и 14%).

Первые два варианта ответа, иллюстрирующие *мотивы укоренения в профессии и дальнейшего совершенствования в ней*, проявляющиеся в стремлении соответствовать занимаемой должности и повышать профессиональный уровень («Совершенствование знаний и навыков в своей профессиональной деятельности» и «В моей работе / профессиональной сфере требуется регулярно повышать квалификацию») оказались более

значимы именно для НПР. Представители иных категорий респондентов отличались в оценках по сравнению с НПР в отношении вариантов ответа: «Повышение зарплаты на работе» и «Получение или смена профессии, специальности», которые отражают *мотивы профессиональной мобильности и повышения заработка*, проявляющиеся в ориентации на улучшение материального положения и допускающие смену профессионального пути и готовности закрепиться на нём. Это может свидетельствовать о том, что различаются доминирующие мотивы получения ДПО – обеспечить себе больше перспектив или не потерять имеющиеся.

Ключевым препятствием для осуществления респондентами практик профессионального развития посредством получения ДПО (на протяжении последних 12 месяцев) стала *нехватка времени из-за работы или семейных обязательств* (55% НПР и 48% иных категорий). Далее с существенным отставанием следуют: «ограниченные финансовые возможности» (по 18%) и «отсутствие курсов или программ обучения, подходящих по тематике» (18 и 12%). Около трети опрошенных не ощутили никаких препятствий к получению дополнительного образования (29 и 30%).

4. Корпоративное обучение для работников.

Университет (как работодатель) значительно чаще проводит для штатных сотрудников программы корпоративного обучения (семинары, открытые лекции и пр.), по сравнению с прочими работодателями. При ответе на вопрос «Как часто в вашей организации *проводятся* программы корпоративного обучения (семинары, открытые лекции и пр.)?», вариант ответа «несколько раз в год» выбрал каждый второй НПР (47%) и лишь четверть прочих респондентов (26%); «ежегодно» – 19 и 16% соответственно (Табл. 3). При этом важно понимать, что активность работодателя в организации обучения не всегда коррелирует с вовлечённостью работников в данные программы. При

Таблица 3

Частота проведения программ корпоративного обучения и активность участия в них сотрудников организаций (один вариант ответа, в % к числу опрошенных)

Table 3

The frequency of corporate training programs and the active participation of employees of organizations in them (one answer option, in % of the number of respondents)

Вариант ответа	Как часто в вашей организации проводятся программы		Как часто вы участвуете в программах	
	корпоративного обучения (семинары, открытые лекции и пр.)?			
	НПР	прочие группы занятых	НПР	прочие группы занятых
Несколько раз в месяц	7	11	5	12
Ежемесячно	10	8	9	9
Несколько раз в год	47	26	41	31
Ежегодно	19	16	37	29
Реже чем раз в год	4	11	7	11
Никогда	3	15	2	8
Не знаю	10	13	0	0
Итого	100	100	100	100

ответе на вопрос «Как часто вы участвуете в программах корпоративного обучения (семинары, открытые лекции и пр.)?» лидерами вновь оказались НПР, указав вариант ответа «несколько раз в год» и «ежегодно» в 41 и 37% случаев, соответственно. Среди прочих занятых респондентов данные варианты ответов выбрали 31 и 29%.

Работа в вузе и интенсивная вовлечённость в образовательные практики, накладывает отпечаток на отношение к непрерывному образованию. Так, среди НПР 95% согласны с утверждением «Взрослому человеку в любом возрасте необходимо непрерывно получать образование и новые знания» (в т. ч. 73% выразили полное согласие, выбрав вариант ответа «абсолютно согласен»). Среди иных категорий занятого населения – 87% (в т. ч. 62% отметили полное согласие).

Так, университет, выступающий в роли работодателя, более активно организует программы корпоративного обучения для сотрудников, по сравнению с прочими организациями. Результаты опроса показывают, что около половины НПР вовлечены в практики профессионального развития и демонстрируют высокую степень заинтересован-

ности в непрерывном образовании. Важно отметить, что, несмотря на то, что другие категории занятого населения также проявляют интерес к непрерывному образованию, их уровень участия в программах профессионального развития ниже.

5. Спектр навыков, сформированных в результате профессионального развития.

Обратим внимание на навыки, в большей степени сформированные у респондентов по итогам обучения, пройденного за последние 1–2 года. На первом месте по распространённости – *профессиональные* навыки, востребованные именно на их работе, затем идут *цифровые* (использование современных цифровых сред и технологий) и на третьем – *личностные* (способность ставить и достигать цели, вести переговоры). Данная иерархия сформированных навыков актуальна как для НПР, так и для прочих категорий респондентов. При этом примечателен разрыв в их оценках. Научно-педагогические работники в два раза чаще отмечали прохождение обучения, направленного на формирование *цифровых* навыков (38% против 18% у иных респондентов), что объясняется спецификой их профессиональной деятельности, эффективность которой во многом определяется

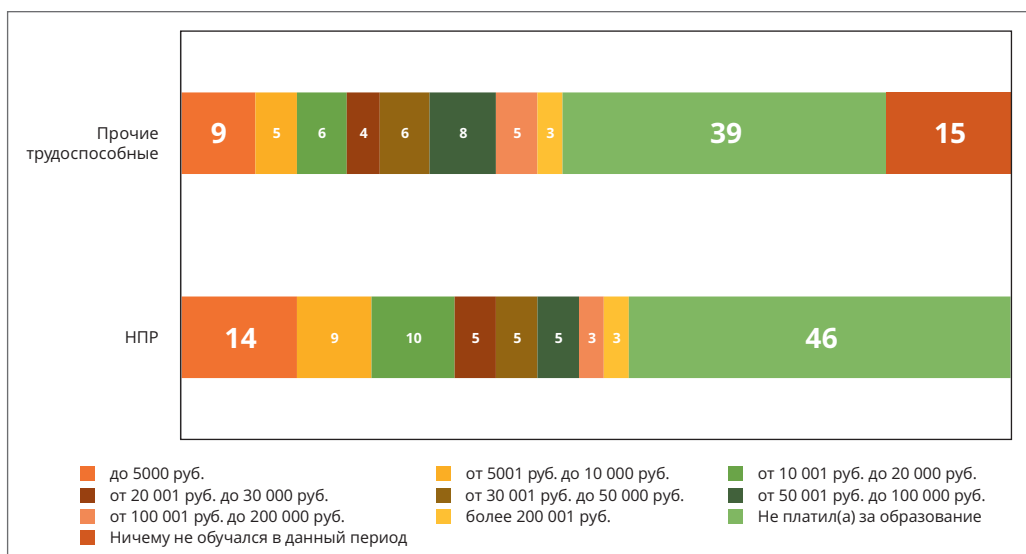


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какую сумму лично вы заплатили за своё образование (не только профессиональное) за последние 12 месяцев?» (одиночный выбор, в % к числу опрошенных)

Fig. 2. Distribution of respondents' answers to the question: "How much have you personally paid for your education (not only professional) in the last 12 months?" (single choice, in % of the number of respondents)

использованием цифровых технологий в образовательной и научно-исследовательском процессе. Иные группы респондентов в полтора раз чаще отмечали сформированность *личностных* навыков (48 против 30% НПР). Профессиональные навыки приоритетны при прохождении программ ДПО, тем не менее, в отношении них также отмечен разрыв в оценках НПР и прочих категорий – 64 и 58% соответственно.

6. Финансирование практик профессионального развития.

Все без исключения НПР, участвовавшие в анкетном опросе отметили, что на протяжении последних 12 месяцев приобретали какие-либо профессиональные знания и навыки. Среди иных категорий работников 15% не были вовлечены в профессиональное развитие на протяжении последнего года и преимущественно это респонденты старше 45 лет.

Среди получавших образование платил за него каждый второй НПР (55%) и каж-

дый третий респондент, занятый в прочих сферах деятельности (68%). Приоритетным источником финансирования дополнительного образования респондентов стали средства работодателя (бюджетное учреждение) (59 НПР и 35% иных категорий работников), собственные средства (34 и 39%), средства работодателя (частное, государственно-частное и т. д.) (4 и 15%), иные источники (средства родственников, средства государственной службы занятости, спонсорская поддержка, фонды и пр.) (4 и 11%) (Рис. 2). Распределение ответов респондентов, на протяжении последних 12 месяцев самостоятельно профинансировавших своё образование (и не только профессиональное), показывает, что НПР чаще предпочитают образовательные программы с чеком до 5 000 рублей.

Таким образом, среди людей, получающих образование, более половины оплачивает его самостоятельно, независимо от сферы их деятельности. Однако для большинства

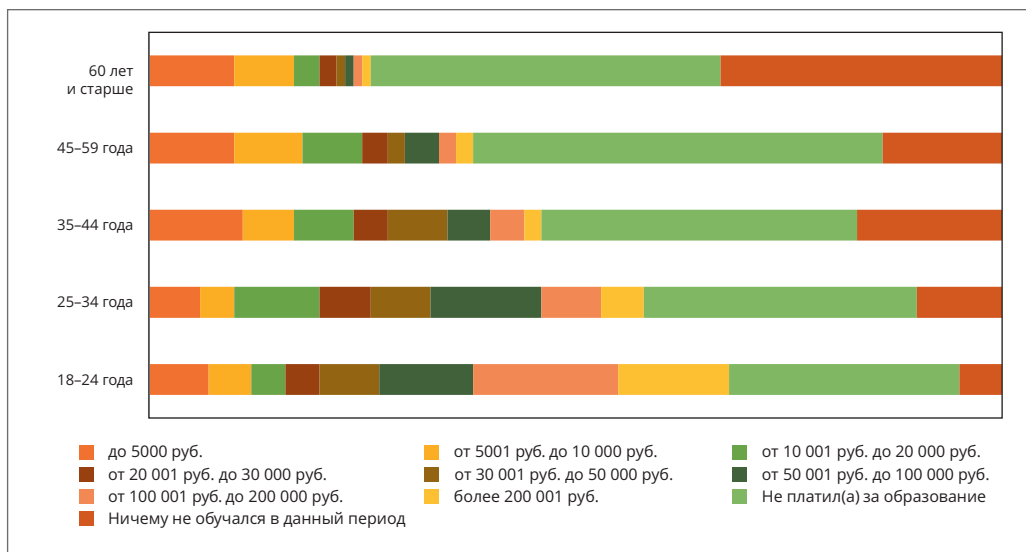


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какую сумму лично вы заплатили за своё образование (не только профессиональное) за последние 12 месяцев?» в зависимости от возраста (одиночный выбор, в % к числу опрошенных)

Fig. 3. Distribution of respondents' answers to the question: "How much have you personally paid for your education (not only professional) in the last 12 months?" depending on age (single choice, in % of the number of respondents)

сотрудников бюджетных учреждений приоритетным источником финансирования обучения являются средства работодателя, тогда как для других категорий работников – собственные средства.

Распределение по возрастным группам обозначает динамику интереса респондентов младших возрастных групп к платным образовательным программам и готовности вносить за своё обучение значительные суммы (Рис. 3).

7. Взаимосвязь профессионального развития и наступления значимых карьерных событий.

Респондентам было предложено обозначить, какие изменения произошли в их карьере на протяжении 12 месяцев, предшествующих опросу. Получение новых знаний, навыков или квалификации, которые помогли улучшить работу и повысить профессиональный уровень отметили 43% НПП и 36% прочих занятых. В отношении иных вариантов карьерных событий не отмечено стати-

стически значимых различий между ответами НПП и иными категориями респондентов.

Совершенствование профессиональных компетенций и получение специализированных знаний повышает вероятность *значимых карьерных событий*. Респонденты, получившие на протяжении последнего года ДПО (курсы повышения квалификации / профессиональной переподготовки), значительно чаще отмечали значимые события в своей карьере – «получил(а) новые навыки/знания/квалификацию, которые помогли мне улучшить работу и повысить профессиональный уровень по сравнению с предыдущими годами» (52% среди НПП и 41% среди иных категории населения); «получил(а) новую должность / получил(а) повышение в звании / стал(а) руководителем проекта, что значительно улучшило мой карьерный рост по сравнению с предыдущими годами» – 22 и 24% соответственно. Среди тех, кто *не получал* дополнительного образования на протяжении последнего года, отмечалась более низкая

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие изменения произошли в вашей карьере за 12 месяцев, предшествующих опросу и как они сравниваются с предыдущими годами?» (множественный выбор, в % к числу опрошенных)

Table 4

Distribution of respondents' answers to the question: "What changes have occurred in your career in the 12 months preceding the survey and how do they compare with previous years?" (multiple choice, in % of the number of respondents)

Вариант ответа	Получали ли вы ДПО (курсы повышения квалификации / профессиональной переподготовки) за последние 12 мес.			
	НПР		прочие группы занятых	
	да	нет	да	нет
Получил(а) новые навыки/знания/квалификацию, которые помогли мне улучшить свою работу и повысить свой профессиональный уровень по сравнению с предыдущими годами	52	30	41	30
Получил(а) новую должность / получил(а) повышение в звании / стал(а) руководителем проекта, что значительно улучшило мой карьерный рост по сравнению с предыдущими годами	22	13	24	18
Начал(а) работать в новой отрасли / сфере деятельности, что привело к значительным изменениям в моей карьере и отличается от предыдущих лет	5	4	14	14
В моей карьере не произошло значительных изменений, но я продолжаю работать над своим развитием и ростом, чтобы достичь новых целей в будущем	32	50	30	39
Столкнулся / столкнулась с трудностями в работе / сменой компании, что привело к изменениям в моей карьере и отличается от предыдущих лет	1	3	3	4
Никаких изменений не произошло	4	9	5	11

интенсивность карьерного роста, отсутствие изменений в уровне профессионализма и значимых карьерных событий (Табл. 4).

Выводы и заключение

Оценка интенсивности участия занятого населения в практиках профессионального развития и уровня их потенциальной готовности к актуализации профессиональных компетенций и приобретению новых, показала, что НПР демонстрируют более высокую вовлечённость в профессиональное развитие – двукратно, по сравнению с иными категориями занятого населения.

Среди практик профессионального развития преобладает участие в программах повышения квалификации, в которые НПР

вовлечены в 1,5 раза чаще иных респондентов. Получение ДПО необходимо для совершенствования комплекса навыков с последующим применением их в нынешней работе респондента. Для НПР значимым мотивом, побуждающим к профессиональному развитию, является наиболее полное соответствие функционалу нынешней должности, а также заинтересованность в дальнейшем совершенствовании в ней.

Отмечен обоюдный интерес профессиональному развитию как НПР, так и работодателя. Университеты значительно чаще прочих организаций, в которых трудятся респонденты, проводит для штатных сотрудников корпоративные обучающие программы.

Среди спектра компетенций, сформированных у респондентов в результате ДПО, преобладают именно профессиональные и цифровые. Участие в практиках профессионального развития находит отражение в наступлении значимых для работников карьерных событий (в т. ч. повышение в должности). Для выявления причинно-следственной связи между данными переменными нами планируется дополнительное исследование.

Обозначив ключевые аспекты оценки уровня вовлечённости НПР в практики профессионального развития в сравнении с иным занятым населением, считаем значимым подчеркнуть приоритет университета (как работодателя) в осуществлении эффективного управления процессом профессионального развития персонала.

К числу основных компонентов создания успешной внутрикорпоративной университетской стратегии профессионального развития НПР отнесём:

(1) Анализ векторов их потребностей, в зависимости от социально-демографических (пол, возраст), профессионально-трудовых (общий трудовой стаж, продолжительность работы в конкретной организации, карьерные приоритеты, научное направление) характеристик работника;

(2) Установление целей и задач корпоративной программы профессионального развития;

(3) Определение форм и методов профессионального развития, выбор провайдеров, способствующих осуществлению планомерного и разнонаправленного профессионального развития работников;

(4) Определение количественных и качественных критериев для оценки эффективности программы профессионального развития;

(5) Долгосрочное планирование объёма регулярно выделяемого финансирования на реализацию программ профессионального развития НПР, обеспечение регулярности профессионального развития сотрудников;

(6) Создание механизмов мотивации участия НПР в профессиональном развитии;

(7) Организация системы контроля и отчётности по реализации программы профессионального развития;

(8) Непрерывное совершенствование программы профессионального развития представителей научно-педагогического сообщества университета на основе анализа результатов, обратной связи и социально-экономических трендов.

Потенциальные ограничения реализации внутрикорпоративной университетской стратегии профессионального развития связаны с избыточным интересом работников к профессиональному развитию. Целенаправленные управленческие действия представителей университетского менеджмента преимущественно ориентированы на оптимизацию вовлечённости работников в практики профессионального развития посредством активизации их устойчивого интереса к совершенствованию профессионализма. Однако в кадровой политике встречаются отдельные случаи избыточной включённости работников в образовательные практики, которые могут происходить по инициативе как самого работника (вследствие заинтересованности повышением профессионального уровня и расширением перспектив карьерного роста и пр.), так и работодателя (из-за нескоординированной кадровой политики в организации и иных причин).

Избыточная включённость работников в профессиональное развитие может проявляться через: недостаток времени для осуществления непосредственных трудовых обязанностей и расфокусированность внимания; снижение продуктивности трудового процесса; нарушение баланса между трудом и отдыхом (работник не успевает восстанавливать силы из-за стресса, связанного с интенсивным обучением и ответственностью перед работодателем); переключенность (*overqualified*) (работник достигает объективно или субъективно более высокого уровня компетенций, чем требуется в организации, и, если руководитель не готов обеспечить ему желаемого карьерного роста,

сопровождающегося усложнением задач, это может спровоцировать переход работника в другую организацию и неоправданным инвестициям в его профессиональное развитие). Оптимальная ситуация, когда профессиональный «потолок» растёт вместе с работником – внешние профессиональные вызовы мотивируют его к непрерывному развитию и повышению конкурентоспособности.

Потенциальными направлениями продолжения исследования могут стать: изучение эффективности различных форм профессионального развития НПП и анализ влияния трудовой мотивации НПП на участие в них, оценка влияния активности работников в развитии профессиональных компетенций на их карьерные перспективы и удовлетворённость работой в целом, а также исследование влияния цифровизации и онлайн-образования на практики профессионального развития прочих групп занятых.

Литература

- Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 5. С. 147–180. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-147-180
- Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России и в Америке: различия академических конвенций // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 141–159. EDN: IJRLVD.
- Файн М.Б. Индивидуальная образовательная траектория педагога как средство достижения его профессионального развития // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 348–351. EDN: UHHSUN.
- Chitsamatanga B.B., Rembe S., Shumba J. Are universities Serving Lunch before Breakfast through Staff Development Programmes? A comparative study of the experiences of female academics in South African and Zimbabwean universities // Women's Studies International Forum. 2018. No. 70. P. 79–88. DOI: 10.1016/j.wsif.2018.08.004
- Митина А.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38. EDN: ZBGXHF.
- Горбунова Н.В. Профессиогенез как основа становления педагога-профессионала // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50-1. С. 83–91. EDN: VHOJTT.
- Панова Н.В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 2 (117). С. 101–106. EDN: OXDCZ.
- Иванова О.А., Антонов Н.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник Нижегородского государственного университета. 2019. № 1. С. 51–57. EDN: YZSYLB.
- Бушуева И.П., Богдан Н.Н. Влияние индивидуальных факторов на профессиональное развитие государственных гражданских служащих // Вопросы управления. 2014. № 1 (26). С. 171–178. EDN: SKHNAV.
- Зеер Э.Ф. Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9. С. 10–14. EDN: RAGXOJ.
- Караванова А.Ж., Сергеева М. Г. Профессиональное развитие личности будущего специалиста по социальной работе в условиях высшего образования // Профессиональное образование и общество. 2019. № 1 (29). С. 54–132. EDN: JJTCLH.
- Митина А.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. 2005. № 7. С. 33–49.
- Назарова И.Б. Кадровые стратегии российских университетов // Высшее образование в России. 2012. № 3. С. 108–115. EDN: QBVWIV.
- Руднева Т.И. Профессиональное развитие – фактор профессиональной успешности // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27. № 2. С. 61–65. DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-2-61-65
- Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. СПб.: Нестор-История, 2015. 336 с. URL: https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/2285/1/Профессиональное%20развитие%20личности_начало%20пути.pdf (дата обращения 18.08.2024).

16. Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека // Мир психологии. 2004. № 4 (40). С. 168–178. EDN: LHFFKW.
17. Гагарин А.В., Раицкая Л.К., Быстрыкова Л.А. Личностно-профессиональное развитие студентов в информационно-средовых взаимодействиях // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. 2013. № 1. С. 63–76. EDN: RCKATL.
18. Заморская Т.В., Косырев В.Н. Личностно-профессиональное развитие педагога-психолога как основа его профессиональной компетентности: методология, состояние проблемы, основные понятия // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2004. Т. 2. № 6. С. 31–40. EDN: NWEMIP.
19. Ведерникова Л.В. Профессионально-личностное развитие будущего педагога // Среднее профессиональное образование. 2015. № 10. С. 39–42. EDN: UZNCH.
20. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 145. С. 28–43. EDN: OZPUNR.
21. Разина Н.А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения // Современные наукоёмкие технологии. 2008. № 1. С. 48–51. EDN: IJFVWJ.
22. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Инновации в образовании. 2003. № 5. С. 5–11. EDN: НТУМКН.
23. Абдалина Л.В. Инновационность как фактор успешной профессиональной деятельности преподавателя вуза. Сборник: Тамбовская научная психологическая школа: итоги 20-летия ТГУ им. Г.Р. Державина. 2015. С. 64–69. EDN: ТТАVYV.
24. Лазарев И.Г., Мартыненко О.О., Филичева Т.П. Проблема качества кадров регионального вуза: опыт решения // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 2 (96). С. 65–73. EDN: UGJSKV.
25. Сивак Е.В., Юдкевич М.М. Академическая профессия в сравнительной перспективе: 1992–2012 // Форсайт. 2013. Т. 7. № 3. С. 38–47. DOI: 10.17323/1995-459X.2013.3.38-47
26. Higgins K., Harreveld R.E. Professional development and the university casual academic: Integration and support strategies for distance education // Distance Education. 2013. Vol. 34. No. 2. P. 189–200. DOI: 10.1080/01587919.2013.801759
27. Амбарова, П.А., Зборовский Г.Е. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников: возможности и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 9–27. DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27
28. Баранов А.Ю., Малкова Т.В. Дополнительное профессиональное образование как неотъемлемый компонент профессиональной деятельности научно-педагогических работников // Вопросы педагогики. 2019. № 12-2. С. 42–45. EDN: PYNMBY.
29. Петрова В.Н., Козлова Н.В. Профессиональное развитие в меняющемся мире: стратегия жизнеосуществления // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 59–74. DOI: 10.17223/17267080/70/5
30. Рубинштейн С.А. Принцип творческой самодетальности: К философским основам временной педагогики // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–109. URL: http://www.slrubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html (дата обращения 18.08.2024).
31. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения / под ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2017. 308 с.
32. Пряжников Н.С. Статусы «акме» в карьерном самоопределении: приглашение к дискуссии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 3. С. 214–220. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-63-214-220
33. Ефимова Г.З. Трансформация российских университетов и академическое развитие научно-педагогических работников: поиски согласования стратегических приоритетов // Вопросы управления. 2023. Т. 17. № 5. С. 50–66. DOI 10.22394/2304-3369-2023-5-50-66
34. Другова Е.А. Альтернативные модели университетов будущего: о книге David J. Staley “Alternative universities: speculative design for innovation in higher education” (Baltimore, USA: Johns Hopkins University Press, 2019) // Университетское управление: практика и

- анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 167–175. DOI: 10.15826/umpra.2020.02.022
35. Другова Е.А., Плешкевич И.Б. Специфические черты кадровой политики предпринимательского университета // Социология науки и технологий. 2020. Т. 11. № 4. С. 76–95. DOI: 10.24411/2079-0910-2020-14005
36. Измайлова М.А., Корнева Е.Ю., Маколов В.И., Салимова Т.А. Механизмы и процедуры обеспечения качества в высшем образовании в контексте реализации европейских подходов // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 3 (100). С. 377–395. DOI: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.377-395
37. Новоселова О.В., Соловова Н.В., Нестеренко В.М. Компетентностный подход к формированию кадрового резерва образовательной организации высшего образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24. № 3. С. 83–88. DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-3-83-88
- Благодарности.** Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ №23-78-10085, <https://rscf.ru/project/23-78-10085/>
- Статья поступила в редакцию 18.08.2024
Принята к публикации 30.09.2024

References

1. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2022). Scientific and Pedagogical Staff as a Social Community in the Changing Conditions of Academic Development. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. No. 24 (5), pp. 147-180, doi: 10.17853/1994-5639-2022-5-147-180 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Kuzminov, Ya.I., Yudkevich, M.M. (2007). View of Universities in Russia and the US. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 141-159. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9947057> (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Fine, M.B. (2019). Individual Educational Trajectory of a Teacher as a Means of Achieving its Professional Development. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 63-1, pp. 348-351. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37603895_40479867.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Chitsamatanga, B.B., Rembe, S., Shumba, J. (2018). *Are Universities Serving Lunch before Breakfast through Staff Development Programmes? A Comparative Study of the Experiences of Female Academics in South African and Zimbabwean Universities*. Women's Studies International Forum. No. 70, pp. 79-88, doi: 10.1016/j.wsif.2018.08.004
5. Mitina, L.M. (1997). Personal and Professional Development of a Person in New Socio-Economic Conditions. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. No. 4, pp. 28-38. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/974/974028.htm> (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Gorbunova, N.V. (2016). Professiogenesis as a Basis for the Formation of the Teacher-Professional. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 50-1, pp. 83-91. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25296039_67460915.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Panova, N.V. (2012). Professional Development of the Personality of Teacher. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 2 (117), pp. 101-106. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17690387_87163522.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Ivanova, O.A., Antonov, N.V. (2019). Social and Pedagogical Planning of Teachers' Professional Development in Educational Organization. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. No. 1, pp. 51-57. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37113788_46439950.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

9. Bushuyeva, I.P., Bogdan, N.N. (2014). Influence of Individual Factors on Professional Development of Civil Servants. *Voprosy upravleniya = Management Issues*. No. 1 (26), pp. 171-178. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21856637> (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Zeer E.F. (2013). Professional Human Development in the System of Continuing Education. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa = Professional Education. Capital*. No. 9, pp. 10-14. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20210477_61417062.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Karavanova, L.Z., Sergeeva, M.G. (2019). Professional Development of the Personality of the Future Specialist on Social Work in Higher Education. *Professional'noe obrazovanie i obshchestvo = Professional Education and Society*. No. 1 (29), pp. 54-132. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37312436_78268716.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Mitina, L.M. (2005). Professional Development and Health of the Teacher: Problems and Solutions. *Vestnik obrazovaniya Rossii = Bulletin of Russian Education*. Vol. 7, pp. 33-49. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Nazarova, I. (2012). Russian University Policy: Recruiting, Retaining and Rewarding Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 108-115. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19094319_37214181.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Rudneva, T.I. (2021). Professional Development – Factor of Professional Success. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*. Vol. 27, no. 2, pp. 61-65, doi: 10.18287/2542-0445-2021-27-2-61-65 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Professional Personality Development: The Beginning of the Path (Empirical Research) / L.A. Golovey, M.V. Danilova, L.V. Rykman, M.D. Petrash, V.R. Manukyan, M.Yu. Leontieva, N.A. Alexandrova. St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2015. 336 p. Available at: https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/2285/1/Профессиональное%20развитие%20личности_начало%20пути.pdf (accessed 18.08.2024).
16. Moskalenko, O.V. (2004). Personal and Professional Development of a Modern Person. *Mir psikhologii.. = The World of Psychology*. No. 4 (40), pp. 168-178. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46574155_34462106.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Gagarin, A.V., Raitskaya, L.K., Bystryakova, L.A. (2013). Personal and Professional Development of Students in Information and Environmental Interactions. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholokhova. Sotsial'no-ekologicheskie tekhnologii. = Bulletin of the Moscow State University Named after M.A. Sholokhov. Socio-ecological Technologies*. No. 1, pp. 063-076. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20307361_44322335.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Zamorskaya, T.V. (2004). Personal and Professional Development of a Teacher-Psychologist as the Basis of His Professional Competence: Methodology, State of the Problem, Basic Concepts / T.V. Zamorskaya, V.N. Kosyrev. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus = Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*. Vol. 2, no. 6, pp. 31-40. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16459000_88597237.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Vedernikova, L.V. (2015). The Development of Professional and Personal Potential of a Future Teacher in the Conditions of Modernization of Pedagogical Education. *Srednee professional'noe*

- obrazovanie*. = *Journal of Secondary Vocational Education*. No. 10, pp. 39-42. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24928182_43024575.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
20. Bordovskaya, N. (2012). Professional and Personal Development of a Future Specialist as a Psychological and Pedagogical Issue. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. = *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No. 145, pp. 28-43. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17804118_85146157.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Razina, N.A. (2008). Professional and Personal Development of a Teacher in the Conditions of Innovative Activity of an Educational Institution. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = *Modern High-Tech Technologies*. No. 1, pp. 48-51. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9926645_49369180.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Slobodchikov, V.I. (2003). Professional Development of a Teacher as a Scientific Problem. *Innovatsii v obrazovanii*. = *Innovations in Education*. No. 5, pp. 5-11. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9228238_71554696.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Abdalina, L.V. (2015). Innovativeness as a Factor of Successful Professional Activity of a University Teacher. In the Collection Tambov Scientific Psychological School: Results of the 20th Anniversary of TSU Named after G.R. Derzhavin. Pp. 64-69. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23444353_49082162.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Lazarev, I., Martynenko, O., Filicheva, T. (2015). Staff Quality Challenge at a Regional Higher Education Institution: Experience-Based Solution. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = *University Management: Practice and Analysis*. No. 2, pp. 65-73. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24054001_90046059.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Sivak, E.V., Yudkevich, M.M. (2013). Academic Profession in a Comparative Perspective: 1992-2012. *Forsayt* = *Foresight*. Vol. 7, no. 3, pp. 38-47, doi: 10.17323/1995-459X.2013.3.38.47 (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Higgins, K., Harreveld, R.E. (2013). Professional Development and the University Casual Academic: Integration and Support Strategies For Distance Education. *Distance Education*. No. 34 (2), pp. 189-200, doi: 10.1080/01587919.2013.801759
 27. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2024). Supplementary Vocational Education of Academic Staff: Opportunities and Problems of Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 9-27, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27 (In Russ., abstract in Eng.).
 28. Baranov, A. Yu., Malkova T.V. (2019). Additional Professional Education as an Integral Component of the Professional Activity of Scientific and Pedagogical Workers. *Voprosy pedagogiki* = *Questions of Pedagogy*. No. 12-2, pp. 42-45. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41671249_76337869.pdf (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 29. Petrova, V.N., Kozlova, N.V. (2018). Professional Development in Changing World: Strategy of Life Implementation. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal* = *Siberian Journal of Psychology*. No. 70, pp. 59-74, doi: 10.17223/17267080/70/5 (In Russ., abstract in Eng.).
 30. Rubinstein, S.L. (1986). The Principle of Creative Self-Activity: Towards the Philosophical Foundations of Modern Pedagogy. *Voprosy psikhologii* = *Questions of Psychology*. No. 4, pp. 101-109. Available at: http://www.slrubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html (accessed 18.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

31. Mitina, L.M. (2017). Personal and Professional Development of Children, Youth, Adults: Problems and Solutions / edited by L.M. Mitina. Moscow: Pero. 308 p. (In Russ., abstract in Eng.).
32. Prjzhnikov, N.S. (2017). Statues of “Acme” in Career Self-Determination: an Invitation to Discuss. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. = *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology: Developmental Psychology*. Vol. 6, no. 3 (23), pp. 214-220, doi: 10.18500/2304-9790-2017-6-3-214-220 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Efimova, G.Z. (2023). Transformation of the Russian Universities and Academic Development of Research and Teaching Staff: Searching for Strategic Priorities Consistency. *Voprosy upravleniya*. = *Management Issues*. No. 17 (5), pp. 50-66, doi: 10.22394/2304-3369-2023-5-50-66 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Drugova, E.A. (2020). Alternative Models of Universities of the Future: On the Book “Alternative Universities: Speculative Design for Innovation in Higher Education” by David J. Staley (Baltimore, USA: Johns Hopkins University Press, 2019). *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = *University Management: Practice and Analysis*. No. 24 (2), pp. 167-175, doi: 10.15826/umpa.2020.02.022 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Drugova, E.A., Pleshkevich, I.B. (2020). Specific Features of the Entrepreneurial University’s Personnel Policy. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii* = *Sociologia Nauki I Tekhnologii* - *Sociology of Science and Technology*. Vol. 11, no. 4, pp. 76-95, doi: 10.24411/2079-0910-2020-14005 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Izmailova, M.A., Korneva, E.Yu., Makolov, V.I., Salimova, T.A. (2020). Quality Assurance in Higher Education in the Context of European Approaches. *Integratsiya obrazovaniya* = *Integration of Education*. No. 24 (3), pp. 377-395, doi: 10.15507/1991-9468.100.024.202003.377-395 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Novoselova, O.V., Solovova, N.V., Nesterenko, V.M. (2018). Kompetentnostnyi podkhod k formirovaniu kadrovogo rezerva obrazovatel noi organizatsii vysshego obrazovaniia [Competence-based Approach to the Formation of a Personnel Reserve of the Educational Organization of Higher Education]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Astoria, pedagogika, filologiya* = *Vestnik of Samara University. History, Pedagogies, Philology*. Vol. 24, no. 3, pp. 83-88, doi: 10.18287/2542-0445-2018-24-3-83-88 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The research was supported by the Russian Science Foundation grant No. 23-78-10085, <https://rscf.ru/project/23-78-10085/>

The paper was submitted 18.08.2024

Accepted for publication 30.09.2024

Меры поддержки исследовательской работы студентов и научного наставничества в российских вузах

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-60-82

Амбарова Полина Анатольевна – д-р социол. наук, профессор, SPIN-code: 1351-6671, ORCID: 0000-0003-3613-4003, Researcher ID: R-6839-2016, borges75@mail.ru

Шаброва Нина Васильевна – д-р социол. наук, профессор, SPIN-code: 9074-1730, ORCID: 0000-0002-5694-1040, Researcher ID: C-1970-2017, urfu-stu@mail.ru

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

***Аннотация.** Исследование посвящено поиску успешного опыта и анализу проблем поддержки научно-исследовательской работы студентов (НИРС) и научного наставничества в российских вузах. Актуальность темы обусловлена необходимостью оценки подходов к стимулированию не только НИРС, но и деятельности научных наставников с точки зрения устойчивости и эффективности влияния существующих мер поддержки на вовлечённость студентов в науку и мотивацию преподавателей к наставнической деятельности. Поскольку взаимодействие студентов и научных наставников, реализуемое в уникальных организационных условиях каждого конкретного вуза и типичном общероссийском контексте, образует экосистему, в статье делается акцент на рассмотрении мер поддержки НИРС и научного наставничества во взаимосвязи. Цель статьи – рассмотрение мер поддержки НИРС и научного наставничества в российских вузах.*

Представлены результаты эмпирического исследования, проведённого в 2024 г. методами традиционного анализа документов (нормативно-правовых актов о мерах поддержки НИРС на федеральном, региональном и локальном уровне) и полуструктурированного интервью с научными наставниками из числа научно-педагогических работников (НПР) вузов ($n=30$).

Основные результаты: обобщение мер поддержки НИРС на трёх уровнях (федеральном, региональном и локальном) управления высшим образованием. Показано, что на федеральном уровне они сформулированы предельно широко и допускают конкретизацию и спецификацию в регионах и вузах. Выявлены неравномерность распределения мер поддержки по регионам и их акцент на материальном стимулировании. Сделан вывод о том, что в каждом вузе действует ограниченное число документов, регламентирующих поддержку НИРС и наставничества. Раскрыты противоречия в отношении НПР к мерам поддержки НИРС и научного наставничества. Рассматриваются перспективы развития программы исследования поддержки НИРС и научного наставничества в вузах.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, научное наставничество, стимулирование научно-исследовательской деятельности студентов, меры поддержки научного наставничества, российские университеты.

Для цитирования: Амбарова П.А., Шаброва Н.В. Меры поддержки исследовательской работы студентов и научного наставничества в российских вузах // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 60–82. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-60-82

Measures to support students' research activities and scientific mentoring in Russian universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-60-82

Polina A. Ambarova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, SPIN-code: 1351-6671, ORCID: 0000-0003-3613-4003, borges75@mail.ru

Nina V. Shabrova – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, SPIN-code: 9074-1730, ORCID: 0000-0002-5694-1040, urfu-stu@mail.ru

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The present paper is devoted to the search for successful experience and analysis of the problems of supporting students' research work (R&D) and scientific mentoring in Russian universities. The relevance of the topic is due to the need to evaluate approaches to stimulating not only research and development, but also the activities of scientific mentors in terms of the sustainability and effectiveness of the impact of existing support measures on student involvement in science and teachers' motivation to mentoring activities. Since the interaction of students and scientific mentors, implemented in the unique organizational conditions of each particular university, and a typical all-Russian context, forms an ecosystem, the article focuses on considering measures to support research and scientific mentoring in interrelation. The purpose of the article is to consider measures to support research and scientific mentoring in Russian universities.

The results of an empirical study conducted in 2024 using the methods of traditional analysis of documents (normative legal acts on measures to support research and development at the federal, regional and local levels) and a semi-structured interview with scientific mentors from among academic staff of universities ($n=30$) are presented.

Main results: generalization of measures to support research and development at three levels (federal, regional and local) of higher education management. It is shown that, at the federal level, they are worded extremely broadly, allowing the regions and universities to specify and refine them. The uneven distribution of support measures by region and their emphasis on financial incentives are revealed. It is concluded that each university has a limited number of documents regulating the support of research and mentoring. The contradictions in the attitude of the academic staff to the measures of support for research and scientific mentoring were disclosed. The prospects for the development of a research programme to support research and scientific mentoring in universities are considered.

Keywords: research activities of students, scientific mentoring, stimulation of students' research activities, measures to support scientific mentoring, Russian universities.

Cite as: Ambarova, P.A., Shabrova, N.V. (2024). Measures to support students' research activities and scientific mentoring in Russian universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 60-82, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-60-82 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Поиск эффективных мер поддержки научно-исследовательской работы студентов (НИРС) и наставнического взаимодействия с ними преподавателей становится одной из актуальных задач современных российских вузов. Цель управленческой работы по поддержке НИРС – сформировать у учащейся молодёжи интерес к науке и мотивацию выбора академической профессии, лежащие в основе качественного кадрового воспроизводства научно-педагогического сообщества. Между тем, организация и стимулирование НИРС в вузах не приводят к быстрому и устойчивому увеличению притока способной молодёжи в вузовскую и академическую науку. Кроме того, интерес студенческой молодёжи к науке отчётливо приобретает инструментальный характер в то время, как главными в научной деятельности остаются альтруистические, терминальные ценности. Очевидно, что российская наука и высшая школа сегодня испытывают трудности с решением этой проблемы, всесторонний анализ причин которой представлен в ряде работ [1–3]. Государство, научные институты и университеты с разной степенью успешности предпринимают попытки привлечь и удержать молодёжь в академическом секторе [4–7].

Казалось бы, многие университеты имеют богатый советский и постсоветский опыт организации научно-исследовательской работы студентов [8–10], показатели НИРС обязательно присутствуют в различных видах внутривузовской и министерской отчётности [11], забота о научном творчестве студентов и молодых научных талантах постоянно декларируется на всех уровнях высшего образования. Между тем, реальная научно-исследовательская активность, неподдельный интерес к науке, к профессии

учёного среди студенчества не достигают желаемого уровня, о чём свидетельствуют многочисленные исследования этого вопроса [12–14]. Одна из причин, мешающих реализации этих благих и искренних стремлений, по мнению авторов, заключается в изменении самой академической среды и механизмов межпоколенческой трансмиссии в научном сообществе. В связи с этим актуализируется вопрос поддержки научного наставничества, которое выступает эффективным механизмом социализации студентов в научном сообществе, передачи им ценностей науки, явного и неявного знания о ней, этических норм научного взаимодействия.

В отличие от образовательного процесса НИРС представляет собой менее стандартизированную и формализованную сферу деятельности. В каждом вузе складываются свои системы её поддержки, развития, стимулирования, формируются уникальные практики не только самой НИРС, но и научного наставничества. В связи с этим важным представляется изучение конкретных университетских кейсов, поскольку они дают точное представление об основаниях успешности и неуспешности организации НИРС, возможностях и ограничениях самореализации студентов в этой сфере, вовлечённости в неё обучающихся, научно-педагогических работников (далее – НПР) и университетского управления.

Цель статьи заключается в обобщении и оценке мер поддержки исследовательской работы студентов и научного наставничества в российских вузах. Предметом анализа является система организационных мер поддержки исследовательской работы студентов и научных наставников из числа НПР. При этом рассмотрение диады «студент – наставник» представляется необходимым условием для понимания академического

контекста развития НИРС, поскольку студенческая научно-исследовательская активность не реализуется автономно от «взрослой» вузовской науки и вне взаимодействия с главными её субъектом. Исходя из цели и предмета исследования, в статье будут рассмотрены следующие вопросы: 1) оценка мер поддержки НИРС и научного наставничества федерального и регионального уровня; 2) выявление и характеристика мер поддержки НИРС и научного наставничества, выработанных на университетском уровне (в четырёх конкретных российских вузах); 3) определение отношения НПП к мерам поддержки НИРС и научного наставничества, сложившихся в исследуемых вузах.

Новизна проведённого исследования связана с изучением конкретных вузовских кейсов поддержки НИРС и научного наставничества в общероссийском и региональном контекстах. Кроме того, впервые предлагается рассмотреть во взаимосвязи меры поддержки исследовательской активности студентов и деятельности научных наставников, ведь, как правило, НИРС и её организационная поддержка выступают самостоятельным предметом анализа. Практическая значимость полученных результатов выражается в возможностях совершенствования практик организации и мер поддержки НИРС и научного наставничества в российских вузах с учётом выявленных проблем и оценок.

Обзор литературы

Научно-исследовательская деятельность студентов давно находится в фокусе внимания российских и зарубежных авторов, чего не скажешь о научном наставничестве, которое только в последние несколько лет стало предметом серьёзных научных исследований. Самые традиционные и хорошо проработанные тематики – это проблемы развития исследовательских компетенций у студентов [15; 16], подходы к их формированию [17], организация НИРС в конкретных вузах [18; 19], уровень вовлечённости студенчества в науку [20; 21].

Однако исследователи обращают внимание и на новые аспекты, такие как взаимодействие студентов и научных руководителей, а также меры внешнего стимулирования НИРС. Так, Дж. Уилсон и О'Реган показали тесную связь между научной продуктивностью НПП и их способностью активизировать НИРС [22]. По мнению названных авторов, преподавание, научная работа и вовлечение студентов бакалавриата в научные исследования – важнейшие элементы университетской научной экосистемы, в которой «снят» конфликт между преподаванием и занятиями наукой.

Ряд российских исследователей в своих работах представили различные подходы к стимулированию НИРС, параллельно затрагивая и проблему низкого уровня научного интереса студентов, и роли в его формировании преподавателей. Так, Р.И. Баженов на основе результатов исследования причин низкой активности студентов в научно-исследовательской деятельности обосновал продуктивность разработки и применения специального онлайн-курса «Основы научно-исследовательской деятельности», который реализуется в формате курсов дополнительного профессионального образования и стимулирует интерес студентов к научным исследованиям [14].

А.А. Борисова описала регулятивный механизм в организации НИРС на внутрифакультетском уровне, основанный на принципах горизонтальной кооперации студентов и состязательности среди преподавателей [23]. При этом она также обратила внимание на корреляцию между научно-исследовательской активностью преподавателей, их готовностью к работе со студентами в сфере НИР и наличием у них достаточных временных ресурсов для этого. Действенность механизма, представленного в работе А.А. Борисовой, обусловлена административным (обязательным) распределением студентов между научными школами и группами факультета, чётким планированием содержания их научной работы и применением

денежного стимулирования на основе применения коэффициентов трудового участия.

По мнению других исследователей, сильное позитивное влияние на НИРС оказывает применение нестандартных её форматов. Среди них – научный стендап [24], сетевые исследовательские проекты в магистратуре [25], цифровые инструменты поиска и визуализации данных, обмена ими [26], тематические фокусированные семинары [27].

Интересные результаты были получены М.В. Прохоровой с соавторами. Они показали место преподавателей и наставников в иерархии значимых «Других» для студентов, выбирающих профессиональный путь и планирующих свою траекторию развития. Оказывается, что, хотя преподаватели и наставники и не входят в первый круг значимых «Других», но могут существенно влиять на студентов [28]. Однако наряду с реальными представителями науки и высшего образования большое значение могут иметь идеализированные образы учёных и первооткрывателей, с которыми студенты никогда не встречались.

Отметим, что в научной литературе существует пласт статей, посвящённых традиционным мерам поддержки студенческой науки, в том числе конкурсам научных работ и грантам [29], внедрению исследований в учебный процесс и новых подходов к обучению студентов основам НИР [30; 31]. В этих работах отмечаются такие проблемы, как недостаток финансирования студенческих исследований и материальной поддержки их авторов [32], дефицит организационной поддержки НИРС [33; 34], а также ресурсов времени из-за перегруженности студентов учебными заданиями [35]. Однако в этих работах не прослеживается связь данных мер с эффективностью или неэффективностью НИРС [36].

Малоизученной остаётся проблема развития и стимулирования научного наставничества

в вузах. Авторы затрагивают в основном общие вопросы наставнических практик и их моделей [37]. В работах Е.Г. Гиндес с соавторами и С.С. Атласовой рассматривается в целом институт наставничества в высшей школе [38; 39]. Различные модели наставничества взаимодействия стали предметом изучения ряда авторов. Так, О.Н. Мамонова и О.В. Юрченко обосновали условия реализации североамериканской («спонсорской») и европейской («развивающей») моделей научного наставничества в российской академической среде [40]. Л.А. Кочемасова описала такую модель научного наставничества, в которой взаимодействие наставника и студента продуктивно при условии его добровольности и общности их научных интересов [41]. В контексте проблемы мер поддержки на различных уровнях высшего образования научное наставничество в современной литературе не представлено и требует своего изучения.

Методы

Для выявления и изучения мер поддержки НИРС и научного наставничества использовался метод традиционного анализа документов. На федеральном уровне были проанализированы Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента РФ «О неотложных мерах государственной поддержки студентов и аспирантов образовательных учреждений высшего профессионального образования» и Постановление Правительства РФ «Об учреждении стипендий Правительства Российской Федерации для студентов государственных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования и высшего образования»¹. Кроме того, была изучена информация о «Менделеевской карте» – новом всероссийском проекте по поддержке

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lxhbs2zm-dr884380627; Указ Президента РФ «О неотложных мерах государственной поддержки студентов и аспирантов образовательных учреждений высшего профессионального образования» от 12.04.1993

талантливой молодёжи и молодых учёных (2023 г.)².

Для анализа мер поддержки НИРС на региональном уровне осуществлена систематизация информации, размещённой на портале Scienceid.net о количестве региональных мер поддержки научной деятельности. Помимо этого, проанализированы нормативные документы, раскрывающие меры поддержки научной деятельности в Свердловской и Тюменской областях, чьи вузовские кейсы представляли для авторов настоящей статьи особый интерес.

Организационные меры поддержки изучены посредством анализа локальных документов университетов Уральского федерального округа (УрФО): Уральского федерального университета (УрФУ); Тюменского государственного университета (ТюмГУ); Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ); Уральского государственного университета путей сообщения (УрГУПС)³. Эти документы были получены по электронной почте от НПР, работающих в указанных вузах и принявших участие в исследовании. Анализовались

такие документы, как положения о НИД и НИРС, положения о назначении повышенной государственной академической стипендии за достижения в научно-исследовательской деятельности, положение о студенческом научном объединении и др.

Исследование отношения научных наставников к мерам поддержки НИРС и научного наставничества, сложившихся в исследуемых вузах, осуществлено посредством полуструктурированных интервью (февраль-апрель 2024 г.). Интервью проводилось с НПР 17 российских вузов⁴. Общее количество информантов – 30 чел., из них 17 человек из университетов анализируемых кейсов. Информанты отбирались по следующим критериям: активность в научной деятельности (участие в работе научной группы, наличие грантов, публикационная активность), стаж не менее 5 лет, вовлечение студентов в НИР. В интервью приняли участие 19 женщин и 11 мужчин; 17 чел. представляют социально-экономическую и гуманитарную сферы высшего образования, 13 чел. – естественно-научную и инженерно-техническую сферы. Средний возраст

№ 443 КонсультатнПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1855/?ysclid=lxhc0zj6gt805174853; Распоряжение Президента РФ «Об утверждении Положения о стипендиях Президента Российской Федерации» от 06.09.1993 N 613-рп. КонсультатнПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_89147/; Постановление Правительства РФ «Об учреждении стипендий Правительства Российской Федерации для студентов государственных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования и высшего образования» от 06.04.1995 № 309. КонсультатнПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6288/ (дата обращения 16.06.2024).

² В России выдали первые «Менделеевские карты» талантливым учёным и студентам. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/molodezhnaya-politika/69728/> (дата обращения 05.09.2024).

³ Университеты занимают разное положение в системе высшего образования страны и макрорегиона (Уральского федерального округа). Они различаются по показателям развития научно-исследовательской работы, количеству студентов: два вуза из группы «Марет-лидеры» (УрФУ, ТюмГУ) и два – из группы «Вузы неопределённой позиции» (РГППУ, УрГУПС). По этой причине отобранные вузы представляют научный интерес для сравнительного анализа, выявления общих и уникальных характеристик НИРС, научного наставничества и их поддержки. Подробнее о классификации вузов см.: Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности: монография / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.С. Каташинских, А.К. Ключев, А.А. Кузьминчук, С.В. Кульпин, М.В. Певная, Н.В. Шаброва, Е.А. Шуклина / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016. С. 137–138.

⁴ Екатеринбург, Нижнего Новгорода, Тюмени, Казани, Владивостока, Омска, Саратова, Санкт-Петербурга, Калуги, Ставрополя, Перми.

информантов – 44 года. Среди них учёную степень кандидата наук имеют 15 человек, 9 – доктора наук, 6 информантов не имеют учёной степени. Гайд включал в себя вопросы о способах вовлечения в науку молодёжи и мерах поддержки для её удержания в научной сфере.

Результаты исследования

Меры поддержки НИРС и научного наставничества федерального уровня

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» заложены общие принципы организации и функционирования системы российского высшего образования. В ст. 34 закреплены основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования. В пп. 23–26 данной статьи закреплены такие права студентов, как возможность: 1) участвовать в научно-исследовательской, научно-технической, экспериментальной и инновационной деятельности под руководством научно-педагогических и (или) научных работников; 2) обучаться и проводить научные исследования по выбранной теме в другом университете, проходить стажировки, в том числе в рамках академического обмена; 3) публиковать свои работы в изданиях образовательной организации на бесплатной основе; 4) получать поощрение за успехи в учебной, физкультурной, спортивной, общественной, научной, научно-технической, творческой, экспериментальной и инновационной деятельности⁵.

Меры поддержки, отмеченные в ст. 34, сформулированы предельно широко. В частности, отмечается получение стипендий, материальной помощи и других денежных выплат, предусмотренных законодательством об образовании⁶ и иных мер социальной поддержки, закреплённых нормативными

правовыми актами субъектами публичной политики различных уровней власти⁷.

Важной, с точки зрения мер материальной поддержки студентов, является ст. 36 указанного закона, посвящённая стипендиям и другим денежным выплатам. Определяя стипендию как денежную выплату, назначаемую обучающимся в целях стимулирования и (или) поддержки освоения ими соответствующих образовательных программ, закон закрепляет семь видов стипендий, в т. ч. академическую, социальную стипендии студентам, стипендии аспирантам, ординаторам, ассистентам-стажёрам, стипендии Президента РФ и стипендии Правительства РФ, именные стипендии, стипендии обучающимся, назначаемые юридическими лицами или физическими лицами, стипендии слушателям подготовительных отделений. Обратим внимание на то, что в названии стипендий не указывается напрямую поддержка НИРС.

Академическая и (или) социальная стипендии назначаются студентам, аспирантам, ординаторам, ассистентам-стажёрам только очной бюджетной формы обучения и выплачиваются в размерах, устанавливаемых вузом, но не могут быть меньше нормативов, установленных законом. Размеры и условия выплаты стипендий Президента РФ, Правительства РФ, именные стипендии, стипендии обучающимся, назначаемые юридическими или физическими лицами, определяются уполномоченным органом. Далее подробнее будут рассмотрены условия назначения стипендии Президента и Правительства РФ.

В завершении анализа закона «Об образовании в РФ» хотелось бы обратить внимание на несколько моментов, важных с точки зрения предмета настоящего исследования. Первое – это отсутствие в законе термина «научное наставничество» при наличии в ст. 34 указания права студента иметь в каче-

⁵ Пп. 23–26, п. 1, ст. 34 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. КонсультантПлюс. RL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?yscl=id=lxhbs2zmdp884380627 (дата обращения 16.06.2024).

⁶ Там же пп. 5, п. 2.

⁷ Там же пп. 7, п. 2.

стве руководителя научно-педагогического и (или) научного работника. Однако в законе используется термин «наставник» как представитель «заказчика целевого обучения или организации, в которую будет трудоустроен гражданин в соответствии с договором о целевом обучении»⁸. Второй важный момент заключается в том, что научная работа с обучающимися включается в структуру рабочего времени педагогических работников в соответствии с их должностными обязанностями и (или) индивидуальным планом⁹.

Третий момент – это отсутствие непосредственной информации о созданных в университетах условиях для осуществления НИРС, хотя в ст. 34 отмечается право доступа студентов к библиотечно-информационным ресурсам, научной базе образовательной организации и т. д. В ст. 72 указана важность интеграции образовательной и научно-исследовательской деятельности для кадрового обеспечения научных исследований, повышения качества подготовки студентов, их вовлечения в НИР под руководством научных работников¹⁰. Предполагается, что эта интеграция может осуществляться в пяти формах: создание лабораторий, проведение научных исследований за счёт грантов или иных источников финансового обеспечения; привлечение работников вузов, научных и научно-исследовательских организаций на договорной основе для участия в образовательной и (или) научно-исследовательской деятельности; реализация вузами и научными организациями совмест-

ных научно-образовательных проектов и мероприятий, научных исследований и экспериментальных разработок; создание в научных организациях кафедр, осуществляющих образовательную деятельность.

Возвращаясь к мерам материальной поддержки НИРС, рассмотрим критерии назначения стипендий Президента РФ и Правительства РФ. Первая устанавливается для студентов и аспирантов российских вузов всех форм и курсов обучения. Ежегодно поддерживается 700 студентов российских вузов и 100 российских студентов и аспирантов, обучающихся за рубежом. Стипендия назначается за выдающиеся успехи в учёбе и НИРС¹¹. Претендент на стипендию Президента РФ должен учиться в течение двух семестров на «отлично» и «хорошо» (оценок «отлично» не менее 50%) и не иметь академических задолженностей за весь период обучения. Кандидат на стипендию должен предоставить документы за последние два года, предшествующих назначению стипендии, подтверждающие победы во всероссийских и международных олимпиадах, творческих конкурсах, фестивалях, публикации научных статей в центральных изданиях РФ и за рубежом. Стипендия назначается на один год для студентов и на срок от одного до трёх лет для аспирантов.

Стипендия Правительства РФ, в отличие от стипендии Президента РФ, устанавливается для студентов очной формы обучения, получающих образование в государственных организациях на бюджетной основе¹². Сти-

⁸ Пп. 1, п. 4, ст. 56 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lxhbs2zmdp884380627 (дата обращения 16.06.2024).

⁹ Там же, п. 6, ст. 47.

¹⁰ П. 1, ст. 72, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lxhbs2zmdp884380627 (дата обращения 16.06.2024).

¹¹ П.2, Распоряжение Президента РФ «Об утверждении Положения о стипендиях Президента Российской Федерации» от 06.09.1993 № 613-рп. КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_89147/ (дата обращения 16.06.2024).

¹² Постановление Правительства РФ «Об учреждении стипендий Правительства Российской Федерации для студентов государственных организаций, осуществляющих образовательную деятельность

пендия назначается для проявивших выдающиеся способности в учебной и научной деятельности как в целом по курсу обучения, так и по отдельным дисциплинам. Требования к академической успеваемости и достижениям в научной деятельности и период времени, за который необходимо предоставить информацию, такие же, как и для претендентов на стипендию Президента РФ. Вместе с тем в указанном постановлении Правительства РФ более чётко представлен перечень научных достижений, учитываемых при назначении стипендии. Он включает в себя наличие: 1) достижений в научной деятельности; 2) научного (научно-методического, научно-технического, научно-творческого) результата интеллектуальной деятельности (патент, свидетельство); 3) публикаций в научном (учебно-научном, учебно-методическом) международном, всероссийском или ведомственном издании, а так же 4) информацию об участии в международной, всероссийской или ведомственной конференции, семинаре, ином мероприятии соответствующего уровня с докладом о результатах научно-исследовательской работы.

Таким образом можно сделать вывод, что стипендии Президента РФ и Правительства РФ могут получить только студенты, имеющие значительные успехи в учёбе и на протяжении достаточно длительного времени (не менее двух лет) вовлечённые в НИР. Несомненным преимуществом стипендии Президента РФ как меры материальной поддержки научно-исследовательской деятельности студентов является то, что претендовать на неё может более широкий круг учащихся

(студенты и аспиранты всех форм и курсов обучения, обучающихся как в России, так и за рубежом).

Говоря о федеральных мерах поддержки НИРС, нужно сказать о новом (2023 г.) Всероссийском проекте по поддержке талантливой молодёжи и молодых учёных «Менделеевская карта»¹³. Карта даёт доступ к благам трёх категорий: научная (профессиональная) деятельность (электронные библиотеки, издания, книжные магазины, дополнительное образование, выставки и конференции, технопарки); путешествие и досуг (транспорт, кафе и рестораны, центры развлечений); социальная и культурная сфера (фитнес, музеи, театры и выставки, магазины, аптеки, медицинские центры). Обладателями такой карты могут быть школьники, студенты, аспиранты и молодые учёные. Исходя из предмета настоящего исследования, обратим внимание на то, что помимо содержательных требований к потенциальному обладателю «Менделеевской карты»¹⁴, все претенденты на получение карты должны быть моложе 35 лет.

Меры поддержки НИРС и научного наставничества регионального уровня

Анализ мер поддержки НИРС на региональном уровне авторы начали с систематизации информации, размещённой на портале *Science – ID*¹⁵. Данный проект реализует Центр развития научных и образовательных инициатив при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ. В одном из разделов данного портала в виде интерактивной картограммы представлена инфор-

по образовательным программам среднего профессионального образования и высшего образования» от 06.04.1995 № 309. КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6288/ (дата обращения 16.06.2024).

¹³ Менделеевская карта. URL: <https://xn--j1adah9f.xn--p1ai/> (дата обращения 04.06.2024).

¹⁴ Для студентов СПО, бакалавриата, специалитета и магистратуры – быть победителем или призёром олимпиад «Я – профессионал» и «Профессионалы», «Абилимпикс» и НТО или действующим представителем СНО. Для аспирантов – обучаться по программам аспирантуры, ординатуры, адъюнктуры вузов и НИИ, быть соискателем учёной степени. Для молодых учёных – быть официально трудоустроенным в университете или государственной научной организации.

¹⁵ Science – ID URL: <https://scienceid.net/> (дата обращения 04.06.2024).

мация о региональных мерах поддержки научной деятельности.

Общее количество региональных мер поддержки на сегодняшний день достигает 214. Анализ показал, во-первых, неравномерность их распределения по регионам (представлено ниже), во-вторых – акцент на меры материальной поддержки (прежде всего в форме стипендии губернатора). В среднем на один регион приходится 2,4 меры, однако в 12 субъектах они полностью отсутствуют. Понятно, что на

новых территориях (Донецкой и Луганской республиках, Запорожской и Херсонской областях) такая ситуация обусловлена трудностями развития высшего образования в условиях интеграции. Однако удивительно то обстоятельство, что среди регионов с нулевыми показателями мер поддержки – территории с достаточно развитой системой высшего образования: в Пензенской области – 14 вузов, в Приморском крае – 12 вузов, в Псковской области – 7 вузов.

Распределение региональных мер поддержки НИРС и научного наставничества в России

Distribution of regional measures to support students' research activities and scientific mentoring in Russia

Количество мер поддержки, шт.	0	1	2	3	4	5	6	8	11	14	Итого
Количество регионов РФ ¹⁶ , шт.	12	22	24	14	8	3	1	3	1	1	89

Среди лидеров по мерам поддержки – Нижегородская область (6 мер), Татарстан, Калужская и Новосибирская области (по 8 мер), г. Санкт-Петербург (11 мер). На фоне остальных особенно выделяется Ульяновская область (14 мер). Специфика мер поддержки научно-исследовательской деятельности в этой области заключается, по мнению авторов, в двух моментах. Во-первых, в дифференцированном подходе: выделении именных стипендий губернатора по различным направлениям научной деятельности (в области авиационной и ракетно-космической техники, архитектуры и строительства, юриспруденции, энергетики, сельского хозяйства и товароведения, здравоохранения, природообустройства и защиты окружающей среды, культуры и искусства, информатики и вычислительной техники, ядерных физики и технологий). Во-вторых, поощрении не только молодёжи (студентов, аспирантов), но и педагогических (научных) ра-

ботников, принимавшим непосредственное участие в обеспечении освоения студентами и аспирантами соответствующих образовательных программ. Причём, для молодёжи размер поддержки составляет 5 тыс. руб., а для НПП – 6 тыс. руб. Полагаем, что кейс Ульяновской области заслуживает особого внимания и дополнительного анализа. Несмотря на то, что регион не является лидером по показателям социально-экономического развития, он активно поддерживает научную деятельность¹⁷.

В Свердловской области реализуется три меры поддержки, а в Тюменской – две. Все они имеют материальный характер. В Свердловской области это стипендия Губернатора, Премия Губернатора и региональные гранты Российского научного фонда (РНФ). Стипендия Губернатора Свердловской области присуждается студентам и аспирантам очной формы обучения в организациях с государственной аккредитаци-

¹⁶ С новыми территориями (Донецкая и Луганская республики, республика Крым, Запорожская и Херсонская области) и тремя городами федерального значения (г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Севастополь).

¹⁷ В России назвали топ-35 экономически сильных регионов по итогам 2023 года. URL: <https://www.audit-it.ru/news/others/1101080.html> (дата обращения 17.06.2024).

ей, имеющим высокие достижения в учёбе и науке¹⁸. Премией Губернатора Свердловской области поощряются молодые учёные до 35 лет за фундаментальные научные работы, подтверждённые опубликованными монографиями или статьями в ведущих отечественных или зарубежных изданиях, а также за работы, имеющие конкретные научно-прикладные, в том числе экономические результаты. Региональные гранты РНФ до 1,5 млн руб. выдаются на научные проекты по 14 приоритетным направлениям исследований для реализации научных проектов в течение двух лет. Нужно отметить, что это не молодёжные гранты, а проекты, в которых доля молодёжи должна составлять не менее 50%.

В отличие от Свердловской области, меры региональной поддержки в Тюменской области более дифференцированы и конкретны. Первая из них – именная стипендия Губернатора Тюменской области¹⁹. Она назначается на один год обучающимся, проявившим выдающиеся способности в научно-исследовательской и образовательной деятельности. Получателями этой стипендии могут быть три категории обучающихся: аспиранты (10 тыс. руб. в месяц); студенты и (или) аспиранты при условии успешного прохождения стажировки (14 тыс. руб. в месяц); студенты вузов и СПО (2 тыс. руб. в месяц).

Вторая мера поддержки, реализуемая в Тюменской области, – грантовая поддержка деятельности молодёжных лабораторий под руководством ведущих учёных, так на-

зываемые региональные мегагранты. В соответствии с информацией, представленной на портале *Science – ID*, с 2020 г. по настоящее время в регионе вузам предоставляются пять грантов в размере 150 млн руб. в форме субсидий из областного бюджета на реализацию научных исследований. В соответствии с предметом настоящего исследования важно отметить следующие требования к участникам конкурсной заявки: 1) наличие не менее двух кандидатов наук и не менее трёх аспирантов, обучающихся в образовательных организациях, которые входят в Западно-Сибирский межрегиональный научно-образовательный центр мирового уровня; 2) не менее 50% молодых учёных (в возрасте до 39 лет) от общей численности членов научного коллектива.

Меры поддержки НИРС и научного наставничества локального уровня

Анализ локальных актов УрФУ, УрГУПС, РГППУ и ТюмГУ показал, что в каждом вузе действует ограниченное число документов, регламентирующих поддержку НИРС и наставнической деятельности. Лидером среди названных вузов выступает УрГУПС. Только в этом вузе имеются Положение о НИД, Положение о НИРС, Положение о СНО, Приказ об установлении балльной оценки НИРС и материальном стимулировании руководителей НИРС и др. Положение о НИД разработано с целью формализации методологических и организационных подходов к НИД в вузе. Субъектами НИД выступает широкий круг лиц (без ограничений), начи-

¹⁸ Указ Губернатора свердловской области «О стипендиях Губернатора Свердловской области обучающимся по очной форме обучения по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), ординатуры, ассистентуры-стажировки, имеющим государственную аккредитацию, образовательным программам среднего профессионального образования – программам подготовки специалистов среднего звена, имеющим государственную аккредитацию» от 1 июня 2017 года № 326-УГ. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/446457779> (дата обращения 17.06.2024).

¹⁹ Постановление Правительства Тюменской области «Об именных стипендиях Губернатора Тюменской области» от 7 июля 2008 года № 192-п. Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/819060205?section=text> (дата обращения 17.06.2024).

ная от ППС и научных сотрудников и заканчивая обучающимися.

По мнению авторов, необходимо отметить два важных момента. Первое, Положение о НИД – это обобщающий документ, в котором представлены отсылки к более конкретным локальным документам (Положениям о НИРС и «О научном руководителе аспиранта»). Второе, в соответствии с данным Положением, поощрение лиц, ведущих научные исследования, за высокие достижения в НИД и представление ректору кандидатур для поощрения в иной форме, возложено на проректора по научной работе.

Положения о НИР студентов разработаны в двух из четырёх изученных вузов – УрГУПС (от 2013 г.) и ТюмГУ (от 2022 г.). В обоих кейсах цель НИРС определяется как повышение уровня научной подготовки студентов и вовлечение их в научную деятельность. В отличие от ТюмГУ, в Положении УрГУПС представлены ключевые термины, отражающие организацию НИРС, в том числе «научный руководитель». Научный руководитель – преподаватель вуза, осуществляющий непосредственное руководство научной деятельностью студента, опираясь на свои знания и опыт, помогающий студентам в их исследованиях и экспериментах.

Важно отметить, что в обоих Положениях о НИРС организационным центром студенческой науки выступает кафедра, хотя в Положении ТюмГУ к ней добавлены ещё лаборатории и научные подразделения университета. Кроме того, в обоих Положениях определены формы НИРС. Несмотря на отличия в формулировках, содержательно они делятся на исследования, выполняемые в рамках учебного процесса и внеучебной деятельности. Перечень форм НИРС, выполняемой во внеучебное время, наиболее полно представлен в Положении ТюмГУ. Он включает: работу в студенческих научных кружках, научных семинарах, научных и научно-технических объединениях (в студенческих научных обществах, конструкторских, про-

ектных, технологических лабораториях, в творческих мастерских и студиях и т. п.); участие в НИОКР, выполняемых на кафедрах и в научных структурах университета; работу в студенческих объединениях; лекторскую работу по распространению знаний в области науки, техники и культуры; работу на довузовском этапе с детьми и учащимися в кружках, школах.

Наконец, в обоих Положениях о НИРС зафиксированы материальные и нематериальные меры поддержки (поощрения) участия в НИР. Среди них – награждение почётными грамотами, дипломами, материальное стимулирование, направление для участия в выставках, конференциях, конкурсах, олимпиадах, выдвижение наиболее одарённых студентов на соискание государственных научных премий, именных и персональных стипендий. Однако в УрГУПС эти меры распространяются только на студентов, тогда как в ТюмГУ – на всех субъектов НИРС: студентов, ППС и научно-технических работников. Возможно, это связано с тем, что в УрГУПС существует отдельный локальный документ («Об установлении балльной оценки НИРС и материальном стимулировании руководителей НИРС»), регламентирующий материальное стимулирование научных руководителей НИРС.

Поскольку материальные меры поддержки в виде стипендии являются основными как на федеральном, так и региональном уровне, то при анализе локальных мер поддержки НИРС важно было изучить Положения о назначении повышенной государственной академической стипендии. У авторов была возможность проанализировать такие Положения, созданные в УрФУ и РГППУ. Однако следует сразу оговориться, что Положение УрФУ касается только достижений в научно-исследовательской деятельности, тогда как действие Положения РГППУ распространяется на широкий спектр видов деятельности – учебную, научно-исследовательскую, общественную, культурно-творческую и спортивную.

В соответствии с Положением о повышенной стипендии за достижения в НИД такая стипендия назначается студенту УрФУ за его научную деятельность предшествующего года. Ключевыми критериями отбора выступают: обучение на бюджетной очной форме; наличие академической стипендии на следующий семестр и научных достижений (наград, призов) в конкурсах, конференциях, других мероприятиях, патентов, свидетельств об объектах интеллектуальной собственности; участие в гранте, программе НИОКР; публикации в научных изданиях. Стипендия назначается на один семестр, а её размер зависит от личного рейтинга студента (его научных достижений).

Важно подчеркнуть, что при содержательной схожести Положений о повышенной стипендии за достижения в НИД УрФУ и РГППУ, критериев её назначения, существуют некоторые отличия. Так, в Положении РГППУ имеются ограничения:

1) число студентов, получающих повышенную стипендию, не может превышать 10% от общего числа студентов, получающих государственную академическую стипендию;

2) при прочих равных условиях предпочтение отдаётся студентам, имеющим 100% успеваемость на «отлично» за весь период обучения, предшествующий назначению повышенной стипендии за научную деятельность.

Принимая во внимание различия в системе стимулирования в УрФУ и в РГППУ, надо отметить разный «вес» студенческих публикаций: за статью в журнале перечня ВАК в УрФУ начисляется 25 баллов, а в РГППУ – 80 баллов.

Наконец, рассмотрим Положения о студенческом научном объединении (СНО) как организационную меру поддержки развития студенческой науки в двух вузах – УрГУПС и РГППУ. Одним из поводов разработки та-

кого положения может стать желание вуза принять участие во всероссийском конкурсе студенческих научных объединений²⁰. Чтобы получить грант Министерства науки и высшего образования РФ на развитие студенческих научных объединений в вузе, требуется наличие такого Положения. Отметим, что в 2024 г. РГППУ вошёл в число победителей данного конкурса.

Анализ Положений о СНО позволяет прийти к выводу о том, что эти документы регулируют формирование новой формальной структуры в вузе, которая нацелена на создание условий для развития научного потенциала и исследовательских компетенций студентов, их вовлечения в научно-исследовательскую, инновационную и (или) научно-просветительскую деятельность. Особенно хотелось бы обратить внимание на просветительскую функцию СНО (в редакции Положения УрГУПС – пропаганда членами СНО НИРС).

Членство в СНО является добровольным. Структуры СНО в вузах могут отличаться. В УрГУПСе она одноуровневая и включает в себя научные коллективы кафедр. В РГППУ – двухуровневая (уровень института и университета). На уровне институтов её образуют студенческие научные кружки (СНК) и конструкторские бюро (СКБ). Обращают на себя внимание формулировки обязанностей членов СНО, например, систематически вести научно-исследовательскую работу, посещать собрания членов Совета СНО (в РГППУ), систематически заниматься научной деятельностью, выступать с докладами на студенческих конференциях университета (в УрГУПС). В Положении о СНО УрГУПС есть раздел о мерах поощрения за участие в нём. Эти меры дублируют те, которые закреплены Положением о НИРС УрГУПС, тогда как в Положении РГППУ такого раздела нет, но подробно прописаны требования к СНК и СКБ, в том числе к их руководителям.

²⁰ Конкурс студенческих научных объединений URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/announcements/63429/> (дата обращения 18.06.2024).

В завершение анализа локальных актов вузов отметим наличие и других документов, нацеленных на поддержку молодёжной науки и вовлечение молодёжи в научную и преподавательскую деятельность. Например, в УрФУ это Положение о внутренних грантах молодым учёным в возрасте до 39 лет, трудоустроенным в вузе на должности НППР по основному месту работы²¹, в ТюмГУ – программа привлечения на должности ППС молодых преподавателей (выпускников магистратуры, специалитета, аспирантов)²².

Отношение НППР к мерам поддержки НИРС и научного наставничества

Исследование отношения НППР к мерам поддержки НИРС и научного наставничества, сложившихся в исследуемых вузах, позволило выделить два противоречия²³. Первое связано с необходимостью и достаточностью мер материальной поддержки научной деятельности студентов. С одной стороны, абсолютно все информанты говорили о необходимости создания благоприятных условий, материального стимулирования молодёжи для её вовлечения и закрепления в науке. По мнению НППР, студенты должны увидеть, что «*наукой можно зарабатывать*».

С другой стороны, часть информантов отмечала такие проблемы, как прагматичность молодого поколения, которая проявляется и «на входе», и на «выходе». Иными словами, студенты начинают заниматься наукой, чтобы получить какие-то блага (повышенную или именную стипендию, возможность перевестись с контрактной формы обучения на бюджет и т. д.)²⁴, а когда источник этих благ существенно сокращается, то их интерес к

науке пропадает. Приведённые высказывания информантов подтверждают сделанные выводы:

«Надо сказать, что большого количества желающих [заниматься наукой] сегодня нет. Студенты... такой утилитарной направленности, им надо что-то от этого получить... будущий результат в качестве статьи. Он [результат] для них важен с той точки зрения, будет ли более высокая стипендия, смогут ли перейти с внебюджета на бюджетную форму обучения. Я им привожу примеры из моей практики: за последние лет 10 у меня было два студента, которые очень активно работали, и это был один из факторов, который позволил им перейти с внебюджета на бюджет. Ну, вот понимаете, мотивация не та, которую бы мне хотелось видеть» (жен., д-р. пед. наук, профессор, 63 года, стаж 38 лет).

«Процесс вовлечения и удержания молодёжи в науке должен быть гармоничным, то есть ориентирован на тех людей, которые заинтересованы в науке. А когда насильственно, когда поставили условия, что должны быть люди моложе 39 лет... У нас есть пример: девочки после аспирантуры стали кандидатами, им тут же сказали, пожалуйста, хотя бы на 0,25. Одна сказала: "Окей, дайте мне эту дисциплину, но не больше, и не трогайте вообще. Я буду читать такую дисциплину, а научной деятельностью, студентами заниматься не буду, потому что у меня семья и нет на это времени". А вторая говорит: "Я всё жду, когда мне, наконец, будет 40, чтобы уйти из университета"» (муж., канд. биол. наук, доцент, 40 лет, стаж 18 лет).

²¹ Конкурс научных грантов для молодых учёных УрФУ. URL: <https://youthscience.urfu.ru/ru/events/?event=12075&cHash=1ea2c034010eedb158af2f452a4ee30e> (дата обращения 18.06.2024).

²² Твоя академическая карьера в ТюмГУ. URL: <https://www.utmn.ru/hr/academic-career/> (дата обращения 17.05.2024).

²³ Данные противоречия были выделены на основе анализа всех интервью (n=30), однако в статье представлены скрипты высказываний НППР из вузов анализируемых кейсов.

²⁴ Подробнее о мотивах студентов включения в НИД см.: Соколова Е.Ю. «Быть или не быть...»: мотивы участия студентов в научно-исследовательской деятельности // XII Международные студенческие Смолинские чтения. 12-14 апреля 2024. г. Санкт-Петербург. С. 334–335.

Несмотря на доминирование значения материальных мер поддержки, некоторые из информантов отмечали важность нематериальных стимулов, в частности благоприятного социально-психологического климата на кафедре:

«У нас студенты, если приходят, им здесь интересно. Интересно то, чем мы занимаемся. Им интересно просто общение. То есть мы не отталкиваем, мы их как бы к себе привлекаем. И поэтому конкретно на нашей кафедре у нас вообще отбоя нет от студентов. Я думаю, что это в первую очередь связано с тем, что мы пытаемся вовлекать именно людей: на конференции – вместе, вместе праздники какие-то устраиваем. То есть живём какой-то общей жизнью. Наверное, это сложнее, потому что ты не только занимаешься своей работой, но и участвуешь в работе коллектива, что-то там организуешь. Но мне кажется, всё равно каких-то плюсов больше в плане того, что результатов больше получается» (жен., д-р. физ.-мат. наук, зав. каф., 46 лет, стаж 23 года).

Второе противоречие связано с отношением НПР к мерам поддержки научного наставничества. С одной стороны, все информанты говорили о необходимости стимулирования своей деятельности в такой роли. С другой стороны, они отмечали тот факт, что научное наставничество в современных российских реалиях – это неформальная роль. А для стимулирования такой деятельности необходимы чёткие показатели и индикаторы. Иными словами, данная роль должна быть формализована. Формализация же роли, по мнению информантов, будет иметь больше минусов, чем плюсов. В частности, могут возникнуть имитации наставнической активности со стороны некоторой части преподавателей для получения «плюшек», или произойдёт усиление административного контроля за деятельностью наставников со стороны тех, кто стимулирует эту деятельность. Высказывание информанта доказывает сделанный вывод:

«Любые институциональные нормы, по моему мнению, очень негативно скажутся на деятельности наставника. Помогал, наставлял студентов, а тут вдруг меня начинают оценивать по каким-то критериям. Вот под эти критерии наставника я подхожу, например, а вот под эти – нет... Мне вот такого критерия не хватает. И что, я уже не научный наставник? То есть так можно даже обидеть человека, вводя какие-то жёсткие ограничения, что вот этот – наставник, а этот – не наставник... Наставничество – это пока такое неформальное движение, которое есть уже много лет, но пока никто не пытается его оформить. Да и как его оформить? Наставники чаще люди старшего поколения и их вряд ли можно сильно замотивировать деньгами. Скорее всего, это совсем не та история. Тут либо действительно любовь к своему делу, желание сделать вклад в будущее поколение, либо возможность продолжения своей научной школы, продолжения своих идей, взглядов, трансляции вот этих своих идей» (жен., канд. социол. наук, председатель совета молодых учёных, 28 лет, стаж 5 лет).

Обсуждение и заключение

Понимание важности подготовки нового поколения российских исследователей и трудностей воспроизводства научных кадров в современных условиях определяют внимание к механизмам развития и стимулирования НИРС в российских вузах. С одной стороны, исследование показало, что декларация поддержки научно-исследовательской активности студентов подкрепляется пакетом мер, разрабатываемых на всех уровнях высшего образования. С другой стороны, очевидно, что эти меры не могут системно решить ни вопрос планомерного увеличения доли студентов, реально и регулярно вовлечённых в НИР, ни вопрос удержания в академической среде, включая вузовскую науку, ни проблемы качества НИРС и студенческих научных достижений.

В первом случае речь не идёт о принципе «чем больше, тем лучше», обеспечивающем массовость студенческой науки. Исследования С.Д. Резника [13], Р.И. Баженова [14], Н.П. Нарбута [21] наряду с опросами авторов настоящей статьи [42], показывают, что доля студентов, занимающихся наукой на регулярной основе, в российских вузах стабильно мала и очень неравно распределяется между вузами с разными статусами. Хотя увеличение этой доли само по себе не решает проблемы воспроизводства научных кадров и их качества, однако, действительно, эта доля настолько критически мала, что не позволяет осуществлять отбор лучших и прогнозировать позитивные тенденции развития научно-педагогического сообщества.

Во втором случае (в случае удержания молодёжи, способной к науке, в академической среде) существующая система стимулирования НИРС также совершенно не работает. Она ориентирована лишь «на вход», то есть на притягивание молодёжи в академическую среду. И то, с учётом современных условий академического труда, совершенно не привлекательных для современной молодёжи, выполняет эту функцию очень слабо. В связи с этим «обрушение» академической карьеры после достижения предельного «молодёжного» возраста и уход из академической среды, к сожалению, уже становится реальностью для современных российских вузов²⁵. Анализ зарубежного опыта поддержки НИРС и удержания молодёжи в академической среде показал, что выявленная ситуация – сугубо российская. Но несмотря на то, что её контуры уже проявились, исследовательское внимание на ней слабо сфокусировано. Авторы полагают, что недостаточная изученность данной проблемы определяет перспективы настоящего исследования.

Третий момент, связанный с качеством НИРС, также коррелирует с системой поддержки, но уже научного наставничества

и научного руководства. Очевидно, что рассмотренные меры в абсолютном своём большинстве ориентированы на студентов и очень незначительно – на их научных наставников. В данной статье не были рассмотрены отдельно документы, регламентирующие стимулирование работы НИР в сфере студенческой науки. Необходимо только отметить, что в изученных вузах, если такое стимулирование и есть, то оно связано лишь с «наукой высоких достижений».

Совершенно не затронутой мерами организационной поддержки в вузе остаётся повседневная кропотливая работа научного наставника, в процессе которой формируется научно-исследовательская культура студента, мотивация на выбор академической профессии, происходит его академическая социализация. К сожалению, «по умолчанию» или «по приказу» научное наставничество сегодня не может развиваться даже при условии создания и функционирования советов молодых учёных, СНО, учреждения «молодёжных грантов». Студенческая наука не развивается без института научного наставничества. Последнее, в силу сложности его формализации и регламентации, требует не менее тонкой настройки системы поддержки, чем студенческая научная активность. Выводы, сделанные в рамках ряда предыдущих исследований М.В. Прохоровой [28], Луисом Фернандо Кинтанилы (*Luiz Fernando Quintanilha*) [37], О.Н. Мамоновой [40], сопоставляются с результатами настоящего исследования, показавшего, что система поддержки НИРС без «наставнического компонента», скорее всего, обречена на неэффективность, несмотря на обилие регламентаций и в общем-то правильных положений.

Основываясь на сделанных выводах и обобщениях, в завершение статьи необходимо обозначить некоторые исследовательские вопросы, посвящённые поддержке

²⁵ В РАН ищут способ остановить отток мозгов // Парламентская газета. 13.11.2023. URL: <https://www.pnp.ru/politics/v-ran-ishhut-sposob-ostanovit-ottok-mozgov.html> (дата обращения: 20.06.2024).

НИРС и научного наставничества в российских вузах:

– каким образом система мер поддержки НИРС в целом встроена в экосистему научно-исследовательской деятельности и научной политики университетов; работает ли она на перспективу решения проблем «взрослой» вузовской науки;

– каким образом можно поддерживать на разных уровнях управления высшим образованием слабо формализуемые практики научного наставничества как механизма поддержки НИРС;

– различаются ли по своему влиянию такие институты поддержки НИРС, как научное руководство и научное наставничество;

– как соотносятся между собой формальная система регламентации и поддержки НИРС и качество академической среды.

Названные исследовательские вопросы на данный момент определяют ограничения настоящего исследования и, вместе с тем, задают его перспективы на будущее.

Литература

1. Карпова А.Ю. «Парадное благополучие» в сфере воспроизводства научных кадров современной России // Вестник науки Сибири. 2017. № 3. С. 10–20. EDN: ZUKCAN.
2. Демиденко С.Ю. К вопросу о воспроизводстве научных кадров // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3. № 4. С. 65–73. DOI: 10.19181/sntp.2021.3.4.8
3. Попова И.П. Формирование карьерного старта в науке: влияние семьи и социального контекста // Социологические исследования. 2021. № 12. С. 101–112. DOI: 10.31857/S013216250017245-2
4. Кучеренко П.А., Тагиев Э.С. К вопросу о мерах поддержки молодых учёных в Российской Федерации и в зарубежных странах // Юридическое образование и наука. 2023. № 6. С. 8–14. DOI: 10.18572/1813-1190-2023-6-8-14
5. Бокова Э.И. Меры поддержки молодых учёных на региональном уровне в современной России // Вопросы политологии. 2023. Т. 13. № 11-2. С. 6163–6169. DOI: 10.35775/PSI.2023.99-1.11-1.015
6. Зуев А.А., Внутских А.Ю. Поддержка молодых учёных в Пермском крае: формы и оценка их эффективности // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2020. № 1. С. 166–177. EDN: BWTHRZ.
7. Жарова Е.Н., Агамирова Е.В. Мониторинг инструментов финансовой поддержки молодых исследователей в России // Управление наукой и наукометрия. 2020. Т. 15. № 3. С. 356–409. DOI: 10.33873/2686-6706.2020.15-3.356-409
8. Стромов В.Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 75–82. EDN: ZOWUHL.
9. Голубева И.А. Научно-исследовательская деятельность студентов: попытка определения // Учёные записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8. № 2. С. 73–86. EDN: JDWIIQ.
10. Цыганкова А.С. Становление и развитие НИРС в Дальневосточном государственном университете путей сообщения (1937–1991 гг.) // Высшее образование в России. 2017. № 12(218). С. 144–153. EDN: ZXJGKV.
11. Печерская Е.А., Савеленок Е.А., Артамонов Д.В. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности // Инновации. 2017. № 8. С. 96–104. EDN: ZXJQFL.
12. Кушнарёв Ф.Ю. Ориентация студентов вузов на научно-исследовательскую деятельность: проблемы и перспективы развития // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2023. № 2. С. 16–25. DOI: 10.20339/AM.02-23.016
13. Резник С.Д., Черниковская М.В. Развитие интереса студенческой молодёжи к научному поиску: опыт и проблемы регионального университета // Вестник КемГУ. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2020. № 5(2). С. 186–194. DOI: 10.21603/2500-3372-2020-5-2-186-194
14. Bazhenov R.I. Arranging Student Scientific Research as an Educational Technology: The Experience of Regional Universities of Russia // Education Research International. 2019. Article 8358954. DOI: 10.1155/2019/8358954
15. Шихова О.Н. Развитие исследовательской культуры современных студентов в вузе: монография. М.: ИНФРА-М, 2018. 124 с. DOI: 10.12737/monography_59ddbc078ca854.92207792

16. *Castillo-Martínez I.M., Ramírez-Montoya M.S.* Research Competencies to Develop Academic Reading and Writing: A Systematic Literature Review // *Frontiers in Education*. 2021. No. 5. Article 576961. DOI: 10.3389/educ.2020.576961
17. *Quesada-Pallarès C., Marrs S., Martínez-Fernández J.R.* Editorial: Teaching and learning research methods: Fostering research competence among students // *Frontiers in Education*. 2022. No. 7. DOI: 10.3389/educ.2022.1075978
18. *Corrales-Reyes I.E., Villegas-Maestre J.D., Valdés-Gamboa L., García-Raga M., Véliz-Concepción O.L., Torres-Fernández L.S., Tusell-Hormigó D., Vitón-Castillo A.A., Torrecilla-Venegas R., Mejía C.R.* Factors associated with interest in scientific research in dental students of six Cuban universities // *Frontiers in Education*. 2023. No. 8. Article 1096948. DOI: 10.3389/educ.2023.1096948
19. *Felipe da Silva Mota Santos, Sarah Fernandez Coutinho de Carvalho, Luiz Ricardo Cerqueira Freitas Junior, Isadora Abreu Oliveira, Claudio Lucas Silva Cunha, Katia de Miranda Avena.* Teaching scientific research in medical graduation: is there interest and involvement of the students? // *Revista Brasileira de Educacao Médica*. 2023. No. 47(3). Article e092. DOI: 10.1590/1981-5271v47.3-2022-0260.ING
20. *Miller C.T., Drewery M., Waliczek T.M., Contreras R.N., Kubota C.* Engaging Undergraduate Students in Research // *HortTechnology*. 2023. Vol. 33. No. 1. P. 1–7. DOI: 10.21273/HORTTECH05130-22
21. *Нарбут Н.П., Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т., Крuxмалева О.В., Савина Н.Е.* Вовлечённость студентов в научную работу в период обучения в вузе: социологический анализ // *Вестник РУДН. Социология*. 2023. Т. 23. № 2. С. 256–271. DOI: 10.22363/2313-2272-2023-23-2-256-271
22. *Willison J., ORegan K.* Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers // *Higher Education Research & Development*. 2007. Vol. 26. No. 4. P. 393–409. DOI: 10.1080/07294360701658609
23. *Борисова А.А.* Механизм регулирования научно-исследовательской активности студентов на уровне факультета // *Известия ИГЭА*. 2014. № 1. С. 74–79. EDN: RWCZCL.
24. *Васильева Е.Е.* Роль научного стендапа в исследовательской деятельности учащейся молодёжи // *Вестник СПбГИК*. 2019. № 4. С. 23–27. DOI: 10.30725/2619-0303-2019-4-23-27
25. *Федорова Н.М., Чуркина Н.И.* Организация научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры в сетевом формате // *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2016. № 4(20). С. 161–165. EDN: XHPCCF.
26. *Чванова М.С.* Цифровая экосистема активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов // *Перспективы науки и образования*. 2024. № 1. С. 659–676. DOI: 10.32744/pse.2024.1.37
27. *Mourão S., Rosa M., Alvelos H.* Scientific Research as a Challenge for Communication Design Students: Experimental Workshop to Encourage Communication Design Students to Collaborate in Scientific Research and Create Synergies in the University Context // *With Design: Reinventing Design Modes*: ed. by G. Bruyns, H. Wei. Singapore, 2022. P. 3457–3465. DOI: 10.1007/978-981-19-4472-7_227
28. *Прохорова М.В., Савичева А.В., Козлова Л.А., Семенова Л.Э.* Значимый Другой в планировании профессионального пути и в готовности к научной деятельности студентов и аспирантов российских вузов // *Образование и наука*. 2023. Т. 25. № 7. С. 124–154. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-7-124-154
29. *Дождиков А.В., Чичерина О.В.* О повышении эффективности системы конкурсов, грантов и олимпиад для российских студентов как элемента внеучебной деятельности // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 10. С. 25–43. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43
30. *Lovekamp W.E., Soboroff S.D., Gillespie M.D.* Engaging students in survey research projects across research methods and statistics courses // *Teaching Sociology*. 2016. Vol. 45. No. 1. P. 65–72. DOI: 10.1177/0092055X16673136
31. *Babamohamadi H., Daibimfar F., Chahrpashloo H., Hamidi M., Kabouei M.* The approach and function of university students to research process: a cross sectional study // *Koomesh*. 2017. Vol. 26. No. 19(2). P. 412–420. URL: https://www.researchgate.net/publication/316667718_The_approach_and_function_of_university_students_to_research_process_A_cross_sectional_study (дата обращения: 27.05.2024).
32. *Oanb K., Danb Nam N.* Promoting students' interest in scientific research activities at universities of education // *Journal of Science of HNUE*.

2016. Vol. 61. No. 11. P. 75–80. DOI: 10.18173/2354-1075.2016-0218
33. Alsaleem S.A., Alkhabiri M.A.Y., Alzabani M.A.A., Alwadai M.I., Alqabani S.S.A., Alaseri Y.F.Y. et al. Challenges and barriers toward medical research among medical and dental students at King Khalid University, Abha, Kingdom of Saudi Arabia // *Front Public Health*. 2021. № 9. P. 706–778. DOI: 10.3389/fpubh.2021.706778
 34. Bilal M., Haseeb A., Mari A., Ambed A., Sher M.A., Saad M. Knowledge, attitudes, and barriers toward research among medical students of Karachi // *Cureus*. 2019. № 11. Article e5599. DOI: 10.7759/cureus.5599
 35. Abulata N.N., Ismail A.S., Sabra N.A., Alnezaawi R.A., Bazhair R.M., Abyaf N.F. et al. Attitudes and barriers of undergraduate students towards conducting research at Fakeeh college for medical sciences, Jeddah, KSA; a cross-sectional descriptive study // *International Journal of Community Medicine and Public Health*. 2019. No. 6. P. 927–935. DOI: 10.18203/2394-6040.ijcmph20190574
 36. Hoang M., Pham L.T.T. Approaches for motivating undergraduates to participate in scientific research // *Journal of Development and Integration*. 2024. Vol. 75. P. 82–88. DOI: 10.61602/jdi.2024.75.11
 37. Quintanilha Luiz Fernando, Avena Katia De Miranda, Portilho Evelise Maria, Andrade B.B. Scientific mentoring in undergraduate medical school: impacts on student satisfaction, engagement and production // *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2023. Vol. 47. No. 1. e20. DOI: 10.1590/1981-5271v47.1-20220074.ing
 38. Гиндес Е.Г., Троян И.А., Кравченко А.А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 8-9. С. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129
 39. Атласова С.С. О наставничестве в системе высшего образования // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022. № 12. С. 248–251. DOI: 10.24158/spp.2022.12.38
 40. Мамонова О.Н., Юрченко О.В. Наставничество в науке: перспективы и вызовы // *Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура*. 2021. № 5(88). С. 76–83. EDN: UFOQWU.
 41. Кочемасова Л.А. Научное наставничество в образовательной практике студента педагогического вуза // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2021. Т. 18. № 1. С. 29–46. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2021.1.3
 42. Амбаров П.А., Шаброва Н.В., Кеммет Е.В., Михайлова А.Н. Научно-исследовательская культура студентов российских университетов // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 7. С. 96–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-96-116
- Благодарности.** Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 23-28-01291, <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>.
- Статья поступила в редакцию 17.08.2024
Принята к публикации 21.09.2024

References

1. Karpova, A.Yu. (2017). “Parade well-being” in the field of reproduction of scientific personnel in modern Russia. *Bulletin of science of Siberia = Vestnik nauki Sibiri*. No. 3, pp. 10-20. Available at: <http://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/44053/1/sjs-1028.pdf> (access: 23.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Demidenko, S.Yu. (2021). On the issue of reproduction of scientific personnel. *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika = Management of Science: Theory and Practice*. Vol. 3, no. 4, pp. 65-73, doi: 10.19181/smtp.2021.3.4.8 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Popova, I.P. (2021). Formation of a career start in science: the influence of family and social context. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. No. 12, pp. 101-112, doi: 10.31857/S013216250017245-2 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kucherenko, P.A., Tagiev, E.S. (2023). On the issue of measures to support young scientists in the Russian Federation and in foreign countries. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka = Juridical Education and Science*. No. 6, pp. 8-14, doi: 10.18572/1813-1190-2023-6-8-14 (In Russ., abstract in Eng.).

5. Bokova, E.I. (2023). Measures to support young scientists at the regional level in modern Russia. *Voprosy politologii = Political Science Issues*. Vol. 13, no. 11-2, pp. 6163-6169, doi: 10.35775/PSI.2023.99-1.11-1.015 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Zuev, A.A., Vnutskikh, A.Yu. (2020). Support for young scientists in the Perm region: forms and assessment of their effectiveness. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika = Social Sciences and Humanities: Theory and Practice*. No. 1, pp. 166-177. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zharova, E.N., Agamirova, E.V. (2020). Monitoring of financial support tools for young researchers in Russia. *Upravlenie naukoj i naukometriya = Science Governance and Scientometrics*. Vol. 15, no. 3, pp. 356-409, doi: 10.33873/2686-6706.2020.15-3.356-409 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Stromov, V.Yu., Sysoyev, P.V. (2017). Model of Organization of Students' Scientific and Research Activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10(216), pp. 75-82. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Golubeva, I.A. (2022). Scientific research activity of students: an attempt to define. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya = Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*. Vol. 8, no. 2, pp. 73-86. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Tsygankova, A.S. (2017). The Formation and Development of Students' Scientific Research in the Far Eastern State Transport University (1937–1991). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 144-153. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Pecherskaya, E.A., Savelenok, E.A., Artamonov, D.V. (2017). Involving students in research work at the university: mechanism and evaluation of effectiveness. *Innovatsii = Innovations*. No. 8, pp. 96-104. Available at: <https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2017.08/vovlechenie-studentov-v-nauchno-issledovatelskuyu-rabotu-v-universitete-mehanizm-i-ocenka-effektivnosti.pdf> (accessed 23.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Kushnarev, F.Yu. (2023). Orientation of university students to research activities: problems and prospects of development. *Alma Mater. Vestnik vysshej shkoly = Alma Mater. Bulletin of the Higher School*. No. 2, pp. 16-25, doi: 10.20339/AM.02-23.016 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Reznik, S.D., Chernikovskaya, M.V. (2020). The development of student youth's interest in scientific research: the experience and problems of a regional university. *Vestnik KemGU. Seriya: Politicheskie, sociologicheskie i ekonomicheskie nauki. = Bulletin of KemGU. Series: Political, Sociological and Economic Sciences*. Vol. 5, no. 2, pp. 186-194, doi: 10.21603/2500-3372-2020-5-2-186-194 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Bazhenov, R.I. (2019). Arranging Student Scientific Research as an Educational Technology: The Experience of Regional Universities of Russia. *Education Research International*. Article no. 8358954, doi: 10.1155/2019/8358954
15. Shikhova, O.N. (2018). *Development of the Research Culture of Modern Students at the University*. Moscow: INFRA-M, 124 p., doi: 10.12737/monography_59ddbc078ca854.92207792 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Castillo-Martínez, I.M., Ramírez-Montoya, M.S. (2021). Research Competencies to Develop Academic Reading and Writing: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*. No. 5, article no. 576961, doi: 10.3389/educ.2020.576961
17. Quesada-Pallarès, C., Marrs, S., Martínez-Fernández, J.R. (2022). Editorial: Teaching and learning research methods: Fostering research competence among students. *Frontiers in Education*. No. 7, doi: 10.3389/educ.2022.1075978
18. Corrales-Reyes, I.E., Villegas-Maestre, J.D., Valdés-Gamboa, L., García-Raga, M., Véliz-Concepción, O.L., Torres-Fernández, L.S., Tusell-Hormigó, D., Vitón-Castillo, A.A., Torrecilla-Ven-

- egas, R., Mejia, C.R. (2023). Factors associated with interest in scientific research in dental students of six Cuban universities. *Frontiers in Education*. No. 8, article no. 1096948, doi: 10.3389/feduc.2023.1096948
19. Felipe da Silva Mota Santos, Sarah Fernandez Coutinho de Carvalho, Luiz Ricardo Cerqueira Freitas Junior, Isadora Abreu Oliveira, Claudio Lucas Silva Cunha, Katia de Miranda Avena (2023). Teaching scientific research in medical graduation: is there interest and involvement of the students? *Revista brasileira de educaazo mūdica*. Vol. 47, no. 3, article no. e092, doi: 10.1590/1981-5271v47.3-2022-0260.ING
20. Miller, C.T., Drewery, M., Waliczek, T.M., Contreras, R.N., Kubota, C. (2023). Engaging Undergraduate Students in Research. *HortTechnology*. Vol. 33, no. 1, pp. 1-7, doi: 10.21273/HORT-TECH05130-22
21. Narbut, N.P., Aleshkovsky, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Savina N.E. (2023). Student involvement in scientific work during university studies: a sociological analysis. *Vestnik RUDN. Sociologiya = Bulletin of the RUDN. Sociology*. Vol. 23, no. 2, pp. 256-271, doi: 10.22363/2313-2272-2023-23-2-256-271 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Willison, J., ORegan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*. Vol. 26, no. 4, pp. 393-409, doi: 10.1080/07294360701658609
23. Borisova, A.A. (2014). The mechanism of regulation of research activity of students at the faculty level. *Izvestia IGEA = Izvestiya of Irkutsk State Economics Academy*. No. 1, pp. 74-79. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21208898_73280923.pdf (accessed 23.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Vasilyeva, E.E. (2019). The role of scientific stand-up in the research activities of students. *Vestnik SPbGIK = Vestnik of Saint Petersburg State University of Culture*. No. 4, pp. 23-27, doi: 10.30725/2619-0303-2019-4-23-27 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Fedorova, N.M., Churkina N.I. (2016). Organization of research activities of graduate students in a network format. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tekhnologij = Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*. No. 4, pp. 161-165, Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27673553_13188455.pdf (accessed 23.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Chvanova, M.S. (2024). Digital ecosystem of activation of research and innovation activities of undergraduates. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*. No. 1, pp. 659-676, doi: 10.32744/pse.2024.1.37 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Mourão, S., Rosa, M., Alvelos, H. (2022). Scientific Research as a Challenge for Communication Design Students: Experimental Workshop to Encourage Communication Design Students to Collaborate in Scientific Research and Create Synergies in the University Context. In: Bruyns, G., Wei, H. (eds.). *With Design: Reinventing Design Modes*. Singapore, pp. 3457-3465, doi: 10.1007/978-981-19-4472-7_227
28. Prokhorova, M.V., Savicheva, A.V., Kozlova, L.A., Semenova, L.E. (2023). A significant Other in planning a professional path and in readiness for scientific activity of students and postgraduates of Russian universities. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*. Vol. 25, no. 7, pp. 124-154, doi: 10.17853/1994-5639-2023-7-124-154 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Dozhdikov, A.V., Chicherina, O.V. (2022). On improving the effectiveness of the system of competitions, grants and Olympiads for Russian students as an element of extracurricular activities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 25-43, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43 (In Russ., abstract in Eng.).

30. Lovekamp, W.E., Soboroff, S.D., Gillespie, M.D. (2016). Engaging students in survey research projects across research methods and statistics courses. *Teaching Sociology*. Vol. 45, no. 1, pp. 65-72, doi: 10.1177/0092055X16673136
31. Babamohamadi, H., Daihimfar, F., Chahrpashloo, H., Hamidi, M., Kahouei, M. (2017). The approach and function of university students to research process: a cross sectional study. *Koomesh*. Vol. 19, no. 2, pp. 412-420. Available at: https://www.researchgate.net/publication/316667718_The_approach_and_function_of_university_students_to_research_process_a_cross_sectional_study (accessed 27.05.2024).
32. Oanh, K., Danh Nam, N. (2016). Promoting students' interest in scientific research activities at universities of education. *Journal of Science of HNUE*. Vol. 61, no. 11, pp. 75-80, doi: 10.18173/2354-1075.2016-0218
33. Alsaleem, S.A., Alkhairi, M.A.Y., Alzahrani, M.A.A., Alwadai, M.I., Alqahtani, S.S.A., Alaseri, Y.F.Y. et al. (2021). Challenges and barriers toward medical research among medical and dental students at King Khalid University, Abha, Kingdom of Saudi Arabia. *Front Public Health*. No. 9, pp. 706-778, doi: 10.3389/fpubh.2021.706778
34. Bilal, M., Haseeb, A., Mari, A., Amhed, A., Sher, M.A., Saad, M. (2019). Knowledge, attitudes, and barriers toward research among medical students of Karachi. *Cureus*. No. 11, article no. e5599, doi: 10.7759/cureus.5599
35. Abulata, N.N., Ismail, A.S., Sabra, N.A., Alnezawi, R.A., Bazhair, R.M., Ahyaf, N.F. et al. (2019). Attitudes and barriers of undergraduate students towards conducting research at Fakeeh college for medical sciences, Jeddah, KSA; a cross-sectional descriptive study. *International Journal of Community Medicine and Public Health*. No. 6, pp. 927-935, doi: 10.18203/2394-6040.ijcmph20190574
36. Hoang, M., Pham, L.T.T. (2024). Approaches for motivating undergraduates to participate in scientific research. *Journal of Development and Integration*. No. 75, pp. 82-88, doi: 10.61602/jdi.2024.75.11
37. Quintanilha, L. F., Avena, Katia De Miranda, Portilho, E. M., Andrade, B.B. (2023). Scientific mentoring in undergraduate medical school: impacts on student satisfaction, engagement and production. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Vol. 47, no. 1, article no. e20, doi: 10.1590/1981-5271v47.1-20220074.ing
38. Gindes, E.G., Troyan, I.A., Kravchenko, L.A. (2023). Mentoring in higher education: concept, model and development prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 8-9, pp. 110-129, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Atlasova, S.S. (2022). On mentoring in the higher education system. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. No. 12, pp. 248-251, doi: 10.24158/spp.2022.12.38 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Mamonova, O.N., Yurchenko, O.V. (2021). Mentoring in science: prospects and challenges. *Poisk: Politika. Obschestvovedenie. Iskustvo. Sociologiya. Kul'tura = «P.O.I.S.K.» (Policy. Social Science. Art. Sociology. Culture.): Scientific and Socio-Cultural Journal*. Vol. 88, no. 5, pp. 76-83. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21208898_73280923.pdf (accessed 23.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
41. Kochemasova, L.A. (2021). Scientific mentoring in the educational practice of a student of a pedagogical university. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psichologo-pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. Vol. 18, no. 1, pp. 29-46, doi: 10.17673/vsgtu-pps.2021.1.3 (In Russ., abstract in Eng.).

42. Ambarova, P.A., Shabrova, N.V., Kemmet, E.V., Mikhailova, A.N. (2023). Scientific research culture of students of Russian universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 96-116, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-96-116 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgements. The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation № 23-28-01291, <https://rscf.ru/project/23-28-01291/>

*The paper was submitted 17.08.2024
Accepted for publication 21.09.2024*



Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2022, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,686
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,668
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,415
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,302
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,678
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,544
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,329
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,623
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,609
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,470
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,229
ПЕДАГОГИКА	0,005

«Социальный лифт»: исследование программы позитивной дискриминации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-83-103

Тарасова Елена Артёмовна – стажёр-исследователь Центра социологии высшего образования, Институт образования, ORCID: 0009-0004-9504-7043, e.tarasova@hse.ru

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

***Аннотация.** В работе исследуется успеваемость студентов программы «Социальный лифт», реализуемой в логике принципа позитивной дискриминации и предназначенной для помощи в поступлении тем студентам, которые по различным социальным причинам имеют более низкие шансы поступления при высокой конкуренции. Объективный приём в российские вузы и высокая селективность НИУ ВШЭ, о котором идёт речь в данной работе, не позволяют с уверенностью переносить выводы зарубежных исследований на российский опыт. Ранее программа исследована не была. Предполагалось, что студенты программы продемонстрируют успеваемость выше, чем их сверстники, поступившие по общим основаниям, – это предположение следует из качественного исследования коллег, установивших, что студенты данной программы имеют прогрессивный нарратив преодоления неравенства. В исследовании используется регрессия с фиктивными переменными на административных данных об успеваемости студентов (источник – АСАВ ВШЭ) и опросных данных о социально-экономическом статусе студентов (Опрос абитуриентов НИУ ВШЭ). По результатам анализа можно заключить, что при прочих равных студенты программы «Социальный лифт» демонстрируют успеваемость ниже, чем студенты, поступившие на бюджетные места на общих основаниях, хотя и демонстрируют в среднем успеваемость на уровне оценок «хорошо», а значит имеют все шансы получить высокую отдачу от высшего образования и преодолеть неравенство. Требуются дополнительные исследования по теме для отделения вторичных эффектов неравенства, а также оценки фактической социальной мобильности студентов, обучающихся на программе. Полученные результаты могут быть полезны при проектировании образовательной политики в части расширения доступа к высшему образованию.*

Ключевые слова: *неравенство в образовании, позитивная дискриминация, академическая успеваемость*

Для цитирования: Тарасова Е.А. «Социальный лифт»: исследование программы позитивной дискриминации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 83–103. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-83-103

“Social Elevator”: Research of Affirmative Action Program

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-83-103

Elena A. Tarasova – Research Intern at the Center for Sociology of Higher Education of the National Research University Higher School of Economics (HSE), Researcher ID: KSM-3697-2024; e.tarasova@hse.ru

Russian Federation HSE University, Moscow, Russian Federation

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

Abstract. This work investigates the academic performance of students enrolled in the “Social Elevator” program at Higher School of Economics (HSE University), which operates under the principle of affirmative action and aims to assist those students who have lower chances of admission due to various social reasons in a highly competitive environment. Objective admissions in Russian universities and the high selectivity of the HSE University, discussed in this paper, do not confidently allow the application of conclusions from foreign studies to the Russian experience. The program had not been previously researched.

It was assumed that students of the program would show higher performance than their peers admitted on a general basis – this assumption follows from qualitative research that found that students of this program possess a progressive narrative of overcoming inequality. Regression with dummy variables based on administrative data on student performance and survey data on the socio-economic status of students are used for the analysis. According to the regression analysis results, all else being equal, students of the “Social Elevator” program demonstrate lower performance than students admitted on budgetary places on general grounds, although they average grades at the “good” level and therefore have a chance to get a return to education and overcome inequality. Further research on the topic is required to separate the secondary effects of inequality, as well as to assess the actual social mobility of students participating in the program. The results can be useful in designing educational policy in the field of expanding access to higher education.

Keywords: inequality in education, affirmative action, academic performance

Cite as: Tarasova, E.A. (2024). “Social Elevator”: Research of Affirmative Action Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 83-103, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-83-103 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

«Социальный лифт» – это проект по поддержке российских абитуриентов, реализуемый в НИУ ВШЭ, который направлен на предоставление доступа к высшему образованию (ВО) абитуриентам, которые по различным социальным причинам или жизненным обстоятельствам не могут конкурировать на равных с другими за бюджетные

места, а также не могут позволить себе платное обучение¹. У семей этих абитуриентов отсутствуют как материальные ресурсы для эффективной подготовки, так и ценностные – из-за невысокого культурного и социального капитала такие семьи часто не ставят себе цели формирования у своих детей установок на развитие и успех [1; 2]. Исследования также указывают на региональную

¹ Социальный лифт: [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://www.hse.ru/lift/> (дата обращения: 24.08.2024).

дифференциацию образовательных стратегий россиян, связанную с различиями в финансовой доступности высшего образования в разных регионах страны [3] – по этой причине обязательным условием участия в программе является происхождение не из городов-миллионников. Участники проекта получают шанс на поступление на место за счёт средств НИУ ВШЭ в один из 4 кампусов университета, а также гарантированное место в общежитии и стипендию. От используемой вузами системы покрытия стоимости обучения проект отличается тем, что участникам программы не нужно проходить в «зелёную волну», чтобы обучаться за счёт средств НИУ ВШЭ. Для участия в программе абитуриентам необходимо предоставить документы, подтверждающие низкий уровень образования родителей и низкий доход семьи – это свидетельствует о низком социально-экономическом статусе (СЭС) абитуриента, а образование родителей – также о невысоком культурном и социальном капитале семьи. Экспертная комиссия рассматривает заявки и до наступления общего конкурса на бюджетные места определяет список участников программы. В случае непоступления на бюджетное место эти абитуриенты могут участвовать в отдельном конкурсе на места, выделенные по проекту.

В условиях массового спроса и завершения экспансии высшего образования в России вопрос конкуренции за бюджетные места встал особенно остро [4; 5]. По всему миру основными выгодоприобретателями экспансии высшего образования становятся представители наиболее обеспеченных групп населения². Опросы домохозяйств показывают, что получение высшего образования своими детьми считают возможным 62%

россиян с низким доходом и 75% россиян с высоким доходом³. Таким образом, в результате почти завершившаяся в России экспансия высшего образования не обеспечила равенства доступа к нему [3; 6]. Шансы на успех в этой конкуренции выше для обеспеченных россиян, для семей которых характерны высокий уровень как материального, так и культурного, социального капитала. Так, в 2017 г. 90% студентов высокоселективных вузов (средний балл Единого государственного экзамена (ЕГЭ) >80) происходили из наиболее материально-обеспеченных семей (3-я и 4-я квартиль по доходам) [4].

Вместе с тем получить высшее образование важно не только для того, чтобы следовать социальной норме, но также и для того, чтобы повысить свой социальный статус и обеспечить себе более высокий заработок (зарплата премия высшего образования в 2–5 раз превышает премию за получение среднего профессионального образования (СПО) [7–9]. Однако в настоящий момент россияне из семей с низким СЭС слабо представлены в системе высшего образования. Так, в 2017 г. наименьшая доля студенческого контингента приходилась на наименее обеспеченных россиян (1-я квантиль по доходам) – от 8% в неселективных вузах до 5% в высокоселективных, и от 44% до 61% наиболее обеспеченных (4-я квантиль), соответственно. ВШЭ задаётся целью дать шанс на поступление тем студентам, кто достаточно усердно трудился, чтобы набрать баллы ЕГЭ выше среднего, однако недостаточно успешен из-за отсутствия стимулирующей среды (в т. ч. ввиду отдалённости от центра) [10]. Несмотря на существующее неравенство в России на настоящий момент отсутствуют структурные меры поддержки

² Arnhold N., Bassett R.M. Steering Tertiary Education: Toward Resilient Systems That Deliver for All // World Bank. 2021. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/394931632506279551/pdf/Steering-Tertiary-Education-Toward-Resilient-Systems-that-Deliver-for-All.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).

³ Мониторинг экономики образования, опрос домохозяйств: [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://memo.hse.ru/> (дата обращения: 24.08.2024).

абитуриентов из семей с низким СЭС для преодоления ими неравенства в образовании. «Социальный лифт» – уникальная для России инициатива. Программы позитивной дискриминации (от англ. *Affirmative action*), согласно которым характеристики абитуриентов, традиционно не являющиеся их преимуществами из-за соответствующих социальных и экономических препятствий, расцениваются как основания для социальной поддержки (например, пол, национальность, уровень дохода и т. д.) [11], могут стать инструментом расширения доступа к высшему образованию среди тех, кто не смог поступить в вуз в ходе высококонкурентной борьбы [4].

В настоящий момент в России отсутствуют эмпирически подкреплённые сведения о результативности программ позитивной дискриминации для адресной поддержки студентов из семей с низким СЭС. С одной стороны, есть большое количество зарубежных исследований о таких программах, которые демонстрируют положительный эффект подобных мер, оказываемый на уровень поступления в вузы среди обучающихся из семей с низким СЭС и уровень завершения ими обучения [12]. С другой стороны, эффективность этих мер в российском контексте требует проверки, поскольку особенности российского контекста не позволяют напрямую переносить выводы исследований, полученных в западных национальных контекстах. Так, российский приём в вузы характеризуется большей жёсткостью и объективностью, чем в странах США и Западной Европы, в которых проводились аналогичные исследования [13; 14]. Это значит, что абитуриенты, поступившие по более мягким критериям в ВШЭ, объективно менее академически успешны на входе в университет, чем другие студенты, поступившие на бюджетное отделение. Ряд экспертов предсказывает, что несоответствие студента среднему уровню академической подготовки в вузе может приводить к низкой успеваемости и студенческому отсеvu – исследователи от-

носят это к числу ключевых недостатков принципа позитивной дискриминации [15].

Кроме того, уровень студенческого отсева в качестве зависимой переменной не является дифференцирующей переменной в российском образовательном контексте – исследователи часто указывают на существующий в России принцип нормативно-подушевого финансирования [16]. Согласно этому принципу, университеты прикладывают все силы, чтобы максимально сохранить студенческий контингент, и различий между разными группами студентов ожидать не стоит. Эффект подобных мер на успеваемость студентов слабо исследован – редкие исследования указывают на положительное влияние на успеваемость (*GPA – grand point average*, средневзвешенная оценка) и академическую вовлечённость [17; 18]. Однако важно понимать, как применение таких мер сказывается на успеваемости, поскольку она является основным фактором студенческого отсева [19; 20] и академической интеграции [21]. Высокая успеваемость в свою очередь может говорить о повышенных инвестициях в человеческий капитал, а далее – повышенной конкурентоспособности на рынке труда [22].

Таким образом, *цель* данного исследования – оценить различия в успеваемости участников программы позитивной дискриминации в сравнении с другими студентами на примере программы «Социальный лифт» НИУ ВШЭ. Предполагается, что такие студенты покажут более высокую успеваемость, поскольку предшествующее качественное исследование зафиксировало проактивную позицию участников программы, вызванную осознанным стремлением к восходящей социальной мобильности [23].

Обзор литературы

С середины XX века фокусировка на скрытых, не экономических механизмах неравенства стала мейнстримом в современных социальных исследованиях как в России, так и по всему миру [24]. Важнейшее место

в механизме воспроизводства неравенства классики социологии отводят институту образования – возникнув на материальной почве, неравенство способно распространяться внутри поколений и целых слоёв населения путём назначения или определённых социальных ролей, жизненных планов и мотиваций [25]. Для описания этого феномена Пьер Бурдье использует термин «габитус» как систему predispositions, определяющих и структурирующих представления и действия человека [26].

Российский социолог Дмитрий Куракин в своей работе подробно описывает «трагедию» неравенства – возникнув на экономической почве и часто манифестируя себя в экономических показателях, неравенство глубоко вторгается в человеческую природу и создаёт непреодолимые барьеры внутри обществ – как физические (отсутствие реальной возможности заняться прибыльным делом из-за невозможности отвлечь свои ресурсы на что-либо, кроме полной занятости), так и ментальные (недоступность базовых знаний о рациональности, успехе, а иногда даже эмпатии) [24]. Таким образом, неравенство приобретает надындивидуальный характер. Учёный говорит не только о культурной составляющей, но также и о специфичности когнитивных схем у представителей разных классов, о том, как в конечном итоге это сказывается на качестве жизни (влиянии на низкий уровень здоровья и даже более ранней смертности) [24].

Результатом развития теорий неравенства в образовании стала теория первичных и вторичных эффектов неравенства. Получив начало в середине 70-х, эта теория успела стать ключевой в современных исследованиях неравенства в образовании. К первичным эффектам относится то, как социальное происхождение сказывается на успеваемости школьников (семьи с более высоким СЭС могут позволить себе дополнительные занятия, услуги репетиторов и т. д.). Вторичные эффекты проявляются в том, как происхождение влияет на образовательные

выборы обучающихся в пользу тех или иных траекторий – на выбор в данном случае влияют не только материальные ресурсы, но и ценности семьи, их ожидания от образования и его отдачи и др. [27]. В результате семьи с более высоким СЭС чаще остальных выбирают престижные образовательные траектории невзирая на невысокую успеваемость; семьи с более низким СЭС, напротив, даже при высокой успеваемости не идут по академическому треку [2; 28].

Эта теория неоднократно была проверена на данных разных стран. Так, на примере Англии, США и Австралии известно, что дети из более привилегированных семей имеют более высокую успеваемость и поэтому имеют более высокие шансы на поступление в вузы [29]. Различия между семьями с разным СЭС сохраняются даже при всех прочих равных, в частности, дети из более ресурсных семей чаще выбирают селективные университеты. Из исследований об образовании Чехии известно, что дети из семей с высоким СЭС лучше учатся и чаще учатся в специализированных классах и школах, нацеленных на подготовку к поступлению, поэтому их шансы на поступление выше. Вторичные эффекты в данном случае оказываются соизмеримыми с первичными – дети в таких школах часто происходят из семей с высоким культурным капиталом, что обеспечивает у них определённую мотивацию и целеполагание [30].

Эта закономерность подтверждается и на данных России. Исследователи, изучавшие образовательный переход после 9-го класса, обнаружили вторичные эффекты при выборе дальнейшей траектории – сперва они продемонстрировали высокую степень участия родителей в образовательном выборе детей, а далее – что даже при одинаковой успеваемости дети родителей, имеющих высшее образование, переходили в 10-й класс чаще, чем те, у чьих родителей ВО нет [1]. Другая исследовательская команда также рассматривала эффекты неравенства на рубеже двух образовательных переходов –

9-го и 11-го класса. Учёные обнаружили, что важнейший образовательный выбор осуществляется ещё в 9-м классе. Не имея образовательных притязаний из-за представлений об элитарности высшего образования и необходимости для этого установок на успех, обучающиеся из семей с низким экономическим, социальным и культурным капиталом часто выбирают наименее рискованные траектории – уходят после 9-го класса в систему СПО, боясь не сдать успешно ЕГЭ, не поступить в вуз и потерять вместе с тем много времени. Этим они упрощают конкуренцию абитуриентам из более ресурсных семей, вследствие чего происходит воспроизводство неравенства [28].

Ответом на данные вызовы стал принцип позитивной дискриминации. Фокус мировых исследований позитивной дискриминации в образовании направлен на изучение её последствий – как позитивных, так и негативных [11]. Так, основные опасения исследователей касаются так называемой гипотезы несоответствия, согласно которой студенты из менее ресурсных слоёв могут быть не готовы к академической нагрузке и социальной среде университета, поэтому некоторые не будут интегрированы в эту среду и не получат от неё никаких преимуществ [31]. Кроме того, опасение вызывает и то, что в результате работы таких программ предпочтение отдаётся не самым сильным студентам, поскольку критерием отбора выступает не уровень подготовки (гипотеза обратной дискриминации) [32]. Наконец, отобранные в ходе программ позитивной дискриминации студенты гипотетически могут стать субъектами стигматизации, так как при попадании в вуз их представляют как менее способных студентов, которые не справились бы без помощи (гипотеза угрозы стереотипов) [33]. В результате этой стигматизации студенты могут чувствовать на себе большое психологическое давление и действительно начать учиться хуже. Впрочем, эмпирические исследования на данных США и стран западной Европы эти гипотезы опровергают [15; 33–35].

Таким образом, важно понять, влияет ли применение мер позитивной дискриминации на поведение студентов и их академическую интеграцию, удастся ли им преодолеть вызовы, наложенные неравенством, и быть наравне с другими студентами. Важнейшей работой в этом отношении является систематический обзор квази-экспериментальных исследований на данную тему под авторством Эстель Хербат и Козна Гевена [12]. Исследователи проанализировали 71 экспериментальное или квази-экспериментальное исследование, в котором рассматривалось поведение студентов в системе ВО (поступление и выпуск, академическая успешность в виде GPA исключена). Большая часть исследований происходит из Северной Америки, всего 6 исследований было проведено в Европе. В качестве теоретической рамки учёные также используют теорию первичных и вторичных эффектов неравенства. Рассмотрим далее ключевые тезисы, необходимые для понимания того, как меры поддержки таких студентов сказываются на их академической успешности.

Инструменты финансовой поддержки студентов с неблагоприятными обстоятельствами очень разнообразны:

- Гранты:
 - Универсальные – для всех студентов;
 - Основанные на потребностях (от англ. *need-based*) – для студентов из семей с низким СЭС;
 - Основанные на заслугах (от англ. *merit-based*) – для студентов, продемонстрировавших в школе высокие академические достижения;
 - Основанные на успеваемости (от англ. *performance-based*) – для студентов, поддерживающих высокий уровень успеваемости в университете;
- Кредиты;
- Налоговые льготы.

В этой работе фокус направлен на гранты, поскольку образовательный кредит в России не только не получил большой популярности, но и является предметом сомнений на-

селения – только половина россиян знает о такой мере, и только 20% населения готовы воспользоваться ей. Причём большинство из них – это родители с относительно высокими доходами, в связи с чем неравный доступ к ВО сохраняется [10]. Вместе с тем заграничные исследования свидетельствуют о статистически значимом эффекте образовательного кредитования на уровень доходности студентов до выпуска (успешного освоения программы с получением документа об образовании) [36], однако эти эффекты ниже, чем у грантовой поддержки [37].

«Социальный лифт» – это комбинация сразу двух видов грантов: основанного на потребностях и основанного на заслугах. Так, абитуриентов в рамках данной программы сперва отбирают на предмет соответствия индикаторам низкого СЭС (отсутствие у родителей высшего образования, низкие доходы семьи, получение семьёй мер социальной поддержки и т. д.), а внутри абитуриенты ранжируются по сумме баллов ЕГЭ. Из конкурса исключаются абитуриенты, прошедшие в «зелёную волну» без помощи этой программы. Таким образом, за счёт средств университета принимаются абитуриенты с максимальным числом баллов, которого, однако, не хватило для поступления на бюджетное место. Другие российские исследования аналогичных программ даже подчёркивают, что абитуриентами становятся не любые школьники, а школьники с достаточно высокой успеваемостью и мотивацией к поступлению, которой, однако, не хватает для преодоления неравенства [23].

Большая часть исследований эффектов подобных программ на поступление и выпуск студентов касается грантов, основанных на потребностях. Результаты таких исследований достаточно противоречивы. Положительное влияние на уровень поступления обнаруживается только при суммах грантов, достаточных для покрытия не только учебных, но и бытовых расходов [38]. В этой связи следует отметить, что программа, рассматриваемая в данном исследовании,

относится к разряду таких грантов – обучающимся полностью оплачивают учёбу, предоставляют общежитие, а также выплачивают стипендию в размере, сопоставимом с МРОТ.

Гранты, основанные на заслугах, могут оказывать негативный эффект на поступление студентов из семей с низким СЭС, если доступ таких студентов к данным программ не гарантирован. Поскольку отбор происходит по успеваемости в школе или результатам выпускных экзаменов, студенты из семей с низким СЭС не всегда могут конкурировать с детьми из состоятельных семей, которые, как мы писали ранее, лучше учатся в школе и справляются на экзаменах. Так, программы, основанные на заслугах, могут просто облегчать поступление тем, кто и так мог бы поступить в университет без какой-либо помощи (либо мог себе позволить коммерческое отделение). В результате материальная поддержка распределяется в пользу студентов, не нуждающихся в ней так остро, как те, для кого она была задумана, и неравенство только возрастает [39]. Напротив, гранты, основанные на заслугах, но предназначенные только для абитуриентов из семей с низким СЭС, демонстрируют положительный эффект на зачисление таких студентов в ВО [40].

Исследователи также обращают внимание на доходимость студентов, поступивших за счёт гранта, до выпуска из вуза. Так, гранты, основанные на потребностях, оказывают положительный эффект на выпуск таких студентов, при этом вероятность доходимости до выпуска возрастает с увеличением суммы гранта [41]. Это также справедливо для студентов наиболее селективных вузов [37]. Редкие исследования грантов, основанных на заслугах, не свидетельствуют о повышении доходимости студентов с неблагоприятными обстоятельствами до выпуска при использовании таких грантов [42].

Взаимосвязь между получением студентами грантов и их успеваемостью в вузе исследуется значительно реже. Тем важнее

становится рассмотреть именно индикаторы успеваемости в данном исследовании, поскольку успеваемость является важным фактором студенческого отсева [19; 20; 43] и индикатором академической интеграции [21]. Так, существует положительный эффект от получения гранта, основанного одновременно на потребностях и заслугах, на успеваемость студентов (GPA) и уровень академической вовлечённости – получатели грантов показывали более высокие результаты, чем студенты в контрольной группе, а также меньше времени тратили на оплачиваемую работу [17]. Бенефициары грантов также чаще участвовали во внеучебной и социально значимой деятельности. Это обусловлено довольно большой суммой гранта, которая позволяет студентам не работать, а потому уделять больше времени учёбе и взаимодействию со средой вуза и другими людьми [17]. Вместе с тем из российских исследований мы знаем, что вовлечённость студентов в образовательный процесс обеспечивает более высокую успеваемость и удовлетворённость обучением [44].

Таким образом, для увеличения доли студентов из семей с низким СЭС в вузах и снижения уровня их отсева более эффективными оказываются гранты, основанные на потребностях, нежели гранты, основанные на заслугах. В данном же исследовании приводится программа, совмещающая в себе сразу два принципа отбора абитуриентов – потребности и заслуги. Перенести полученные в многочисленных зарубежных исследованиях выводы не позволяют не только особенности российского социального и образовательного контекста, но также и различия в механизмах отбора абитуриентов. Особенно важно это замечание в отношении гипотезы угрозы стереотипов – у исследователей до сих пор нет достаточных оснований полагать, что студенты, происходящие из низкодоходных групп, находясь в селективном вузе, не сдаются под давлением стереотипов, а реализуют свой потенциал. Российское качественное исследование нарративов студентов, посту-

пировавших в рамках похожей программы, указывает, что стереотипы могут вовсе не влиять на них отрицательно, и преодоление «травмы класса» для них происходит в более позитивном, прогрессивном ключе [23].

Данные и методы

Исследование основано на вторичных данных. Использованы административные данные из аналитической системы АСАВ ВШЭ (социально-демографические характеристики студентов, показатели успеваемости) и опросные данные, полученные в рамках опроса абитуриентов (СЭС студентов). Доступ к административным и опросным данным был предоставлен Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ, данные о студентах программы «Социальный лифт» предоставил Центр новых проектов НИУ ВШЭ. Данные передавались в обезличенном виде, для соединения баз данных использовались системные идентификаторы. Для получения доступа к ним всеми участниками исследования было подписано соглашение о неразглашении.

Под успеваемостью в настоящем исследовании понимаются количественные результаты взаимодействия студента с образовательной средой вуза, которые измеряются посредством:

- GPA – *grade point average*, средневзвешенная оценка. Измеряется в пределах от 0 до 10. Чем выше значение GPA, тем выше успеваемость студента;

- Перцентиль рейтинга успеваемости. Измеряется в пределах от 100 до 0 и отражает нахождение студента в топ N процентов рейтинга. Соответственно, чем выше значение перцентиля, тем ниже успеваемость студента. Преимущество этого показателя в том, что он указывает на успеваемость студента относительно других обучающихся.

Данные об успеваемости представлены для всех студентов-первокурсников НИУ ВШЭ 2020/21, 2021/22 и 2022/23 учебного года, которые окончили первый курс обучения, так как GPA и кумулятивный рейтинг рассчитываются по результатам полного учебного

года. Такое решение было принято, поскольку студенты из данных категорий зачисления имеют особые стимулы в образовательном процессе, образовательный бэкграунд этих студентов также сильно различается [45]. Для выполнения задачи сравнения важно свести к минимуму различия студентов, которые не учитываются в существующих в базе переменных. Кроме того, в рамках настоящей работы именно сравнение со студентами, поступившим по результатам ЕГЭ, имеет содержательное значение, т. к. от участников программы их отличает небольшая разница в баллах ЕГЭ и статус участия.

Привлечение опросных данных необходимо для того, чтобы отследить СЭС студентов, поступивших без помощи программы «Социальный лифт» (для вторых известен низкий СЭС – это требование участия в программе). Это позволит проконтролировать уровень СЭС в ходе анализа данных. Из базы данных опроса абитуриентов использовался только один вопрос: «Как вы оцениваете материальное положение вашей семьи?» Переменная «СЭС» закодирована так, что значение «Низкий СЭС» присваивалось тем, кто участвовал в программе «Социальный лифт» (все категории участия в программе указывают на него) или выбрал первые два варианта из ответов ниже.

1. Живём крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудности;

2. На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична;

3. В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения (путешествия, автомобиль и т. д.) без обращения к кредиту;

4. Хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых.

Выборка опроса абитуриентов стихийная – индивидуализированные ссылки на опрос рассылались всем абитуриентам (представителям генеральной совокупности) после

публикации первых приказов о зачислении, однако прошли опрос лишь около 20% абитуриентов ($N = 9786$ – сумма наблюдений по трём когортам). Благодаря использованию индивидуализированных ссылок нам удалось соединить данные опроса с данными об успеваемости студентов по идентификатору или ФИО и дате рождения студентов. На следующем этапе из объединённой базы были отобраны только студенты, поступившие по программе «Социальный лифт» или по результатам ЕГЭ на бюджетное отделение. Из анализа были исключены студенты со специфическими категориями участия в программе «Социальный лифт» (дети военных, ставших инвалидами, объявленных умершими или пропавшими без вести; дети родителей, имеющих высшие государственные награды), составлявшие в период с 2020 по 2023 г. от 0 до 1% поступающих. В последнюю очередь среди студентов, о которых известны СЭС и успеваемость, был произведён отбор по наличию у студентов информации о результатах ЕГЭ. В результате основу рабочей выборки составили студенты, о которых известна их успеваемость за 1-й курс обучения, СЭС и которые были зачислены по программе «Социальный лифт» ($N=280$) или по результатам ЕГЭ на бюджетное отделение ($N=1575$).

Анализ данных был проведён в два этапа. На первом этапе различия между студентами – участниками программы «Социальный лифт» и студентами, зачисленными на бюджетные места по результатам ЕГЭ, были оценены с помощью t-теста для независимых выборок. Затем для оценки различий между группами *при прочих равных* был применён метод *линейной регрессии с фиктивными переменными*. Предварительно была проведена предобработка данных: нормализованы все интервальные переменные («Возраст», «Средний балл ЕГЭ», «Год зачисления»), дихотомизированы категориальные переменные («Пол», «Основание зачисления», «Кампус», «Факультет» и «Образовательная программа» – последние предварительно были укрупнены соответственно логике

Описательные статистики основных характеристик студентов, в % ($N = 1855$)

Таблица 1

Table 1

Descriptive statistics of the students' characteristics, % ($N = 1855$)

Характеристики студентов	По выборке	«Социальный лифт»	Бюджет ЕГЭ
Пол			
Женский	71	72	70
Мужской	29	28	30
Тип поселения, в котором проживали до поступления			
Город	93	81	95
Деревня/ посёлок/ посёлок городского типа	7	19	5
СЭС			
Низкий	32	100	20
Средний или высокий	68	0	80
Год зачисления			
2020	26	26	26
2021	36	30	37
2022	38	44	37
Кампус			
Москва	67	84	64
Санкт-Петербург	13	6	14
Нижний Новгород	13	1	8
Пермь	7	9	14
Уровень образования			
Бакалавриат	99	98	99
Специалитет	1	2	1
Образовательная программа (укрупнённые)			
Науки об обществе	56	58	56
Инженерное дело, технологии и технические науки	16	16	17
Гуманитарные науки	14	14	14
Математические и естественные науки	12	10	12
Искусство и культура	2	2	2

крупнейшего проекта по сбору данных об образовательном поведении студентов⁴), закодированы новые переменные («ЕГЭ, бюджет», «Участие в СА», «Низкий СЭС»).

Важно отметить, что категория «Дети из семей, попавших в сложную жизненную ситуацию», хотя и не несёт в своём названии указание на низкий СЭС, но всё же может быть проинтерпретирована таким образом – к такому выводу мы пришли в результате изучения сопроводительных писем абитуриентов и запи-

сей их разговоров с представителями комиссии, в которых описаны эти ситуации. К таким относятся низкий достаток семьи, связанный не только с трагедией в семье, но и с нестабильной занятостью родителей, отсутствием у них образования, а также сочетание низкого СЭС, например, с болезнью абитуриента.

Описательные статистики основных характеристик студентов представлены в *таблице 1*. 15% выборки – это студенты, зачисленные по программе «Социальный лифт»,

⁴ Исследовательский проект «Модели образовательного поведения студентов в их связи с показателями успешности» // URL: https://stratpro.hse.ru/human-success/research_project (дата обращения: 15.05.2024).

Таблица 2

Описательные статистики зависимых переменных ($N = 1585$)

Table 2

Descriptive statistics of dependent variables ($N = 1585$)

Зависимые переменные	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
Перцентиль	36,77	32,61	25,95	0	98,40
GPA	7,67	7,75	0,87	4,19	9,84

Таблица 3

Средние значения интервальных переменных в разрезе оснований поступления ($N = 1585$)

Table 3

Average values of interval variables by admission reason ($N = 1585$)

Интервальные переменные		Среднее	Стандартное отклонение
Средний балл ЕГЭ	ЕГЭ, бюджет	90,89	4,63
	СЛ	83,64	6,32
Перцентиль	ЕГЭ, бюджет	33	24,31
	СЛ	58,01	24,62
GPA	ЕГЭ, бюджет	7,79	0,81
	СЛ	6,95	0,81

оставшиеся 85% обучаются на бюджетном месте по результатам ЕГЭ. В используемых данных средний и медианный возраст студентов – 18 лет (77% выборки). 96% студентов находятся в возрасте от 17 до 19 лет. Средний балл ЕГЭ среди поступающих составил 90, медиана – 91.

Результаты

В таблице 2 представлены описательные статистики зависимых переменных. Средний перцентиль в выборке составляет 36,77, а GPA – 7,67.

Сравнение средних в независимых выборках (участники программы «Социальный лифт» и студенты, зачисленные на общих основаниях) показало, что средний балл ЕГЭ ($t(1310) = 19,36, p = 0$), GPA ($t(1853) = 15,88, p = 0$) и перцентиль ($t(1853) = -15,82, p = 0$) статистически значимо отличаются на уровне ДВ 95%. Так, у студентов, зачисленных по программе «Социальный лифт» статистически значимо ниже GPA и средний балл ЕГЭ и выше перцентиль, чем у сверстников из другой группы (Табл. 3). Однако, поскольку

в ходе t-теста не контролируются никакие иные характеристики студентов, обнаруженные различия могут объясняться другими факторами, нежели принадлежностью к изучаемой программе, например, СЭС, баллы ЕГЭ и др. Для того чтобы отделить эффект программы от других характеристик, перейдем к регрессионному анализу.

Для проверки гипотезы были поочередно построены две модели, где зависимыми переменными будут выступать «GPA» и «Перцентиль» (Табл. 4). В качестве независимых переменных используются наборы фиктивных переменных «ЕГЭ, бюджет», «Высокий СЭС», «Пол», «Образовательная программа», «Кампус», «Специалитет», а также несколько интервальных – «Возраст», «Средний балл ЕГЭ». Включение широкого списка независимых переменных необходимо для того, чтобы проверить, как успеваемость различается у студентов «Социального лифта» и студентов, поступивших по результатам ЕГЭ, при прочих равных характеристиках студентов. Референтную группу в моделях составили женщины с низким СЭС,

Таблица 4

Результаты регрессионного анализа ($N = 1312$)

Table 4

Regression analysis results ($N = 1312$)

Независимые переменные	Модель 1 Зависимая переменная – «GPA»	Модель 2 Зависимая переменная – «Перцентиль»
Константа	6,64 ^{***} (0,62)	76,67 ^{***} (19,1)
Основания зачисления (1 – ЕГЭ, бюджет, 0 – «Социальный лифт»)	0,59 ^{***} (0,08)	–18,39 ^{***} (2,61)
Социально-экономический статус (1 – высокий, 0 – средний и ниже)	–0,02 (0,06)	0,28 (1,8)
Возраст	–0,002 (0,03)	–0,150 (1,04)
Пол (1 – мужской, 0 – женский)	–0,14 ^{***} (0,05)	3,11 ^{**} (1,5)
Год зачисления	–0,19 ^{***} (0,03)	–0,17 (0,82)
Матем. и естеств. науки (1 – да, 0 – нет)	–0,004 (0,07)	2,4 (2,01)
Инженерные и техн. науки (1 – да, 0 – нет)	0,05 (0,06)	0,75 (1,91)
Гуманитарные науки (1 – да, 0 – нет)	–0,19 ^{***} (0,07)	11,31 ^{***} (2,1)
Культура и искусство (1 – да, 0 – нет)	0,08 (0,16)	4,49 (4,91)
Средний балл ЕГЭ	0,05 ^{***} (0,005)	–1,20 ^{***} (0,15)
Нижний Новгород (1 – да, 0 – нет)	–0,12 (0,07)	–4,05 (2,16)
Пермь (1 – да, 0 – нет)	–0,15 (0,1)	–3,98 (3,17)
Санкт-Петербург (1 – да, 0 – нет)	–0,22 ^{**} (0,07)	0,18 (2,16)
R -квадрат	0,28	0,27
F	38,407	25,141

* $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

обучающиеся в Москве на направлениях, связанных с науками об обществе (это самое наполненное укрупнённое направление подготовки), поступившие в НИУ ВШЭ благодаря программе «Социальный лифт» в 2020 г. (минимум интервальной переменной «Год зачисления»).

Сперва рассмотрим, как различается GPA в изучаемых группах. Итоговая модель демонстрирует удовлетворительное качество –

она объясняет 27% дисперсии GPA (Табл. 4, 2-й столбец). Модель была проверена на все ограничения. На уровне ДВ 95% значимыми оказались «ЕГЭ, бюджет», «Пол, мужской», «Год зачисления», «Гуманитарные науки», «Средний балл ЕГЭ» и «Санкт-Петербург». Социально-экономический статус студентов оказался незначим. Для выполнения задачи сравнения незначимые предикторы необходимо оставить в модели, чтобы делать вывод

о различиях в группах «Бюджет, ЕГЭ» и «Социальный лифт» при прочих равных. Мы моделируем одинаковую ситуацию для студентов из разных групп и сравниваем значения зависимой переменной.

Так, при прочих равных, у студентов, зачисленных по программе «Социальный лифт», средневзвешенная оценка (*GPA*) ниже на 0,59 балла, чем у студентов со схожими характеристиками, но поступивших по результатам ЕГЭ. При этом СЭС студентов оказывается незначим, что говорит о том, что прямой связи между академической успеваемостью и СЭС студентов нет. Однако заметим, что значимым предиктором оказывается средний балл ЕГЭ – при прочих равных, при повышении показателя на 1 балл средневзвешенная оценка студента повышается на 0,05 балла. Из многочисленных исследований известно, что социально-экономический статус семьи связан с результатами ЕГЭ поступающих [47], а следовательно СЭС студента в данной модели может проявлять себя через переменную «Средний балл ЕГЭ», ровно как и через сам статус участия в программе.

Важно отметить, что среднее *GPA* в референтной группе (константа) достаточно высокое (6,64 в десятибалльной системе оценивания НИУ ВШЭ – это оценка «хорошо»). Поэтому, несмотря на то, что студенты программы «Социальный лифт» имеют *GPA* ниже, чем их сверстники, поступившие по ЕГЭ, они всё ещё демонстрируют довольно высокую успеваемость.

Далее рассмотрим модель, в которой зависимой переменной выступал «Перцентиль». Итоговая модель демонстрирует удовлетворительное качество – она объясняет 19% дисперсии перцентиля (Табл. 4, 3-й столбец). На уровне ДВ 95% значимыми оказались «ЕГЭ, бюджет», «Пол, мужской», «Гуманитарные науки» и «Средний балл ЕГЭ». Социально-экономический статус студентов в данной модели, как и в предыдущей, незначим. Незначимыми стали предикторы, указывающие на год зачисления и кампус. При прочих рав-

ных, у студентов, зачисленных по программе «Социальный лифт», в среднем перцентиль выше почти на 18 процентных пунктов, чем у студентов, поступивших по результатам ЕГЭ. Это значит, что студенты программы «Социальный лифт» в среднем находятся на 18 процентных пунктов дальше от вершины рейтинга, выраженной нулём, чем другие студенты.

На основании регрессионного анализа можно заключить, что студенты, зачисленные в НИУ ВШЭ по программе «Социальный лифт», демонстрируют успеваемость ниже, чем их сверстники, зачисленные на общих основаниях по результатам ЕГЭ. При этом социально-экономический статус, выраженный самооценкой дохода семьи студентов, статистически значимо не связан с их успеваемостью, а результаты ЕГЭ в ходе регрессионного анализа контролируются. Это значит, что разница в успеваемости между студентами, зачисленными по программе «Социальный лифт» и студентами, зачисленными на общих основаниях, сохраняется даже несмотря на СЭС студентов и результаты ЕГЭ.

Некоторое отставание участников программы от своих сверстников, в целом, ожидаемо – в ходе теоретического анализа было описано, как на понижение успеваемости может влиять необходимость студентов подрабатывать в ущерб учёбе [47] (однако студенты СЛ получают повышенную стипендию), а также отсутствие специфических знаний об университете и связанные с этим трудности с расставлением учебных приоритетов и планированием времени [48]. Кроме того, в ходе объяснения различий в поведении и результатах студентов нередко используют понятие габитуса [26] – возможно, что более низкая успеваемость студентов программы «Социальный лифт» связана с некими ценностными установками студентов, из-за чего те просто не стремятся к более высокой успеваемости или испытывают трудности с адаптацией в обществе студентов с несколько иным габитусом. Именно таким образом проявляется неравенство второго порядка – кроме ценностных уста-

новок, на успеваемость могут влиять также и ожидания студентов от образования и восприятие ими ценности образования, мотивация к учёбе и другие факторы, учтённые в данном исследовании [27].

Неравенство может также проявляться и в том, как студенты интегрируются в университете. Так, В. Тинто писал, что академическая успешность зависит от социальной и академической интеграции – то есть от степени включённости в образовательную и социальную среду университета [21]. Такая интеграция зависит от предшествующего опыта студента, поэтому студенты с менее благоприятными жизненными обстоятельствами (более слабые школы, отсутствие дополнительной подготовки, более низкий СЭС социального окружения и др.) могут испытывать трудности с адаптацией в селективных университетах, что нередко ведёт к их отчислению, а успеваемость является одним из наиболее надёжных предикторов этого исхода [19]. Автор пишет, что максимальная успешность обеспечивается равным уровнем разного типа интеграций, однако данные о социальной интеграции (например, об отношениях с преподавателями и однокурсниками, внеучебной деятельности и т. д.) в настоящем исследовании отсутствуют. По этой причине на данном этапе не представляется возможным проверить гипотезу о равенстве разных типов интеграции, а следовательно, мы можем предполагать, что студенты программы «Социальный лифт» интегрируются академически, поскольку демонстрируют достаточно высокую академическую успешность на входе (баллы ЕГЭ), но возможно не интегрируются социально – из-за большой доли в селективном университете студентов с высоким СЭС, с которыми участники программы могут с трудом находить общий язык из-за различий в бэкграунде.

Таким образом, различия в успеваемости изучаемых групп могут объясняться как особенными ценностными установками участников программы «Социальный лифт», их мотивацией к учёбе и отношением к высшему обра-

зованию, так и особенностями их академической и социальной интеграции в университете.

Выводы и дискуссия

Целью настоящего исследования было оценить успеваемость студентов, зачисленных по программе «Социальный лифт» относительно других студентов, зачисленных на бюджетные места по результатам ЕГЭ на общих основаниях. Для этого была поставлена задача сравнения успеваемости в этих двух группах, которая решалась с использованием линейной регрессии с фиктивными переменными. Регрессионный анализ показал, что при прочих равных студенты, зачисленные по программе «Социальный лифт», демонстрируют успеваемость (в форме GPA и перцентиля) ниже, чем студенты, поступившие на бюджетные места по результатам ЕГЭ.

Сохранение различий даже несмотря на контроль СЭС и результатов ЕГЭ студентов можно объяснить как особенными ценностными установками участников программы «Социальный лифт», их мотивацией к учёбе и отношением к высшему образованию, так и особенностями их академической и социальной интеграции в университете. Используемые в настоящем исследовании данные в этом смысле ограничены – административные и существующие опросные данные не содержат в себе таких характеристик студентов и их поведения. Преодолеть это ограничение можно путём исследования оценки различий в успеваемости с использованием первичных опросных данных о мотивации студентов, их установках по отношению к образованию и др., чтобы выделить вторичные эффекты неравенства [27]. Вместе с тем важно отметить, что, хотя участники программы и учатся в среднем несколько хуже, чем их сверстники из другой группы, они по-прежнему демонстрируют успеваемость на уровне оценок «хорошо», об этом свидетельствует и качественное исследование данной программы [23]. Это важно, потому что говорит о том, что студенты успешно интегрируются академически, а значит имеют

все шансы получить высокую отдачу от высшего образования и в конечном счёте преодолеть неравенство.

Редкие исследования успеваемости в результате действия программ позитивной дискриминации фиксируют положительное влияние от программ на успеваемость студентов [18; 19]. Однако сопоставление настоящего исследования с предшествующими показывает, что столь разные результаты можно объяснить тем, как по-разному реализуются исследуемые программы, а также различиями в национальных системах образования в целом. Так, основные работы по теме поступают из США, где опции обучения за счёт государственного бюджета не существует. Поэтому в существующих исследованиях сравнения проводятся не с теми студентами, кто так же учится на бюджетном отделении, но поступил только благодаря своим результатам, а со студентами, которые учатся полностью на платном отделении. Исследователи объясняют полученные результаты тем, что студенты, не участвующие в таких программах, испытывают давление финансового бремени, в то время как их участники могут свободно распоряжаться своими ресурсами, не беспокоясь о студенческих долгах. В российской образовательной системе возможно обучение за счёт государственного бюджета, и в рамках настоящей работы сравнение производится именно с такими студентами – продемонстрировавшими наилучшие результаты на экзаменах. По этой причине расхождение с результатами зарубежных исследований не даёт оснований заключить, что принцип позитивной дискриминации при приёме в российские вузы неэффективен.

Изучаемая тема нуждается в развитии, продолжении исследований для получения более глубоких и надёжных выводов о месте позитивной дискриминации в системе высшего образования России. К ограничениям данного исследования относится недостаток данных о культурном и социальном капитале студентов. Кроме того, возможно прове-

дение квази-экспериментального исследования с целью выявления эффекта программы на уровень студенческого отсева среди студентов с низким СЭС (зависимые переменные успеваемости не позволяют реализовать такой дизайн), поскольку успеваемость является важным предиктором этого исхода. С учётом концепции многокомпонентности студенческого успеха, особенно важно изучить постуниверситетский успех студентов [49] – то, как полученное образование сказывается на трудоустройстве и заработках студентов, а также в целом на пространстве их жизненных планов. Однако для этого необходимо преодолеть ограниченность имеющихся данных о социально-экономическом статусе студентов. Это направление исследований является особенно важным, так как позволяет заключить, происходит ли со студентами – участниками программы восходящая социальная мобильность на самом деле и служит ли для них образование социальным лифтом. Наконец, данное исследование рассматривает кейс высокоселективного университета, в котором уже на входе студенты показывали высокие академические способности, а значит, эффективность данных мер в менее селективных университетах требует отдельной проверки. Распространение результатов исследований о финансовой помощи студентам из семей с низким СЭС важно осуществлять с большой осторожностью, так как полученные результаты часто ограничены особенностями образования как института в стране, а также спецификой реализации каждой конкретной программы – от определения её целей до выбора конкретных мер поддержки и групп, к которым такие меры будут применяться.

Литература

1. Бессуднов А.Р. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135–167. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167

2. Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 88–117. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117
3. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Региональная дифференциация доступности высшего образования в России. Вып. 13(43): Современная аналитика образования. М.: НИУ ВШЭ. 2020. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/439986100.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).
4. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Доступность высшего образования в России: как превратить экспансию в равенство. Вып. 7(67): Современная аналитика образования. М.: НИУ ВШЭ. 2022а. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/810799588.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).
5. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Барьеры доступности высшего образования и социальные факторы дифференциации образовательных траекторий. Вып. 8(50): Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2023. URL: [https://www.hse.ru/data/2023/04/21/2029995470/ib_8\(50\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/04/21/2029995470/ib_8(50)_2023.pdf) (дата просмотра: 08.07.2024).
6. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Причины и факторы завершения экспансии высшего образования в России. Социологический журнал. 2022. Т. 28. № 3. С. 8–37. DOI: 10.19181/socjour.2022.28.3.9149
7. Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 69–92. DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92
8. Melianova E., Parandekar S., Patrinos H., Volgin A. Returns to Education in the Russian Federation. 2021. Vol. 25. No. 3. P. 403–422. DOI: 10.17323/1813-8691-2021-25-3-403-422
9. Капелюшников Р.И. Отдача от образования в России: ниже некуда // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 37–68. DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-37-68
10. Чиркина Т.А., Гусейнова А.Г. Социальная дифференциация образовательных планов при поступлении в вузы // Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень. 2021. № 12. DOI: 10.17323/978-5-7598-2596-8
11. Arcidiacono P., Lovenheim M., Zhu M. Affirmative action in undergraduate education // Annual Review of Economics. 2015. Vol. 7. No. 1. P. 487–518. DOI: 10.1146/annurev-economics-080614-115445
12. Herbaut E., Geven K. What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-) experimental literature on outreach and financial aid // Research in Social Stratification and Mobility. 2020. Vol. 65. Article no. 100442. DOI: 10.1016/j.rssm.2019.100442
13. Прахов И.А. Обзор основных моделей перехода «школа–вуз» в западноевропейских странах и США // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 108–121. EDN: KUFQVR.
14. Бугакова П.О., Прахов И.А. Обзор моделей приёма абитуриентов в вузы и их влияние на доступность высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 4. С. 37–54. DOI: 10.15826/umpra.2021.04.035
15. Alon S., Tienda M. Assessing the “mismatch” hypothesis: Differences in college graduation rates by institutional selectivity // Sociology of education. 2005. Vol. 78. No. 4. P. 294–315. DOI: 10.1177/003804070507800402
16. Груздев И.А., Горбунова Е.В., Фрумин И.Д. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 067–081. ISBN: 5-09-014104-5.
17. Boatman A., Long B.T. Does financial aid impact college student engagement? Evidence from the Gates Millennium Scholars Program // Research in Higher Education. 2016. Vol. 57. P. 653–681. DOI: 10.1007/s11162-015-9402-y
18. Cappelli P., Won S. How you pay affects how you do: Financial aid type and student performance in college // National Bureau of Economic Research. 2016. Article no. 22604. DOI: 10.3386/w22604
19. Pascarella E.T., Terenzini P.T. How College Affects Students: A Third Decade of Research. Vol. 2. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, 2005. 848 p. ISBN: 978-0-787-91044-0.
20. Mayhew M.J., Rockenbach A.N., Bowman N.A., Seifert T.A.D., Wolniak G.C. et al. How college affects students: 21st century evidence that higher education works. John Wiley & Sons, 2016. Vol. 1. 784 p. ISBN: 978-1-118-46268-3.
21. Tinto V. Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition // University of Chicago press, 2012. ISBN: 0226804461.

22. Becker G.S. Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education // University of Chicago press, 2009. ISBN: 0-226-04119-0.
23. Куракин Д., Кусимова Т. Нарративная структура «эскейпа»: прогрессивный нарратив и культурные структуры восходящей мобильности в селективном российском университете // Laboratorium: Russian Review of Social Research. 2024. С. 102–140. DOI: 10.25285/2078-1938-2023-15-3-102-140
24. Куракин Д. Трагедия неравенства: расчеловечивая «тотального человека» // Социологическое обозрение. 2020. Т. 19. № 3. С. 167–231. DOI: 10.17323/1728-192x-2020-3-167-231
25. Бурдье П., Пассрон Ж.К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. / Пер. с франц. Н.А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с. ISBN: 5-09-014104-5.
26. Бурдье П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 44–59. EDN: OJWQLH.
27. Boudon R. Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons Inc. 1974. 220 p. ISBN: 9780471091059.
28. Хабенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 4. С. 539–554. DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554
29. Jerrim J., Chmielewski A.K., Parker P. Socio-economic inequality in access to high-status colleges: A cross-country comparison // Research in Social Stratification and Mobility. 2015. Т. 42. С. 20–32. DOI: 10.1016/j.rssm.2015.06.003
30. Simonová N., Soukup P. Impact of primary and secondary social origin factors on the transition to university in the Czech Republic // British Journal of Sociology of Education. 2015. Т. 36. № 5. С. 707–728. DOI: 10.1080/01425692.2013.854690
31. Sowell T. Affirmative action around the world: An empirical study. Yale University Press, 2004. 256 p. ISBN: 0300107757.
32. Glazer N. Affirmative discrimination: Ethnic inequality and public policy. Harvard University Press, 1987. 248 p. ISBN: 9780674007307.
33. Steele C.M., Aronson J. Stereotype threat and the test performance of academically successful African Americans. 1995. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69. No. 5. P. 797–811. DOI: 10.1037/0022-3514.69.5.797
34. Bowen W.G., Bok D. The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions. Princeton University Press, 1998. 544 p. ISBN: 0691182485.
35. Fischer M.J., Massey D.S. The effects of affirmative action in higher education // Social Science Research. 2007. Vol. 36. No. 2. P. 531–549. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2006.04.004
36. Dunlop E. What do stanford loans actually buy you?—The effect of stanford loan access on community college students. CALDER Working Paper. 2013. No. 94. URL: <https://calder-center.org/sites/default/files/erinWP.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).
37. Alon S. The influence of financial aid in leveling group differences in graduating from elite institutions // Economics of Education Review. 2007. Vol. 26. No. 3. P. 296–311. DOI: 10.1016/j.econedurev.2006.01.003
38. Dynarski S. Hope for whom? Financial aid for the middle class and its impact on college attendance // National tax journal. 2000. Vol. 53. No. 3. P. 629–661. DOI: 10.17310/ntj.2000.3S.02
39. Choy S.P. Paying for College: Changes Between 1990 and 2000 for Full-Time Dependent Undergraduates. Findings from the Condition of Education // US Department of Education. 2004. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2004/2004075.pdf> (дата просмотра: 08.07.2024).
40. Kane T J. A quasi-experimental estimate of the impact of financial aid on college-going. 2003. Article no. 9703. DOI: 10.3386/w9703
41. Alon S. Who benefits most from financial aid? The heterogeneous effect of need-based grants on students' college persistence // Social Science Quarterly. 2011. Vol. 92. No. 3. P. 807–829. DOI: 10.1111/j.1540-6237.2011.00793.x
42. Cobodes S.R., Goodman J.S. Merit aid, college quality, and college completion: Massachusetts' Adams scholarship as an in-kind subsidy // American Economic Journal: Applied Economics. 2014. Vol. 6. No. 4. P. 251–285. DOI: 10.1257/app.6.4.251
43. Kondratjeva O., Gorbunova E.V., Hawley J.D. Academic momentum and undergraduate student attrition: Comparative analysis in US and Russian universities // Comparative Education Review. 2017. Vol. 61. No. 3. P. 607–633. DOI: 10.1086/692608

44. Малошонок Н.Г., Вилкова К.А. Измерение учебной вовлечённости студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования. Вып. 7 (24): Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2022. URL: [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885809/ib_7\(24\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885809/ib_7(24)_2022.pdf) (дата просмотра: 08.07.2024).
 45. Черненко С.Е., Романенко К.Р. «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 213–238. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-213-238
 46. Прахов И.А., Юдкевич М.М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-1-126-147
 47. Collier P.J., Morgan D.L. “Is that paper really due today?”: Differences in first-generation and traditional college students’ understandings of faculty expectations // Higher education. 2008. Vol. 55. P. 425–446. DOI: 10.1007/s10734-007-9065-5
 48. Davis J. The first generation student experience: Implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success. Routledge, 2010. 214 p. DOI: 10.4324/9781003447801
 49. Perna L.W., Thomas S.L. Theoretical Perspectives on Student Success: Understanding the Contributions of the Disciplines // ASHE higher education report. 2008. Vol. 34. No. 1. P. 1–87. ISBN-10: 0470410787. ISBN-13: 978-0470410783.
- Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Автор выражает признательность сотрудникам Центра социологии высшего образования, Центра внутреннего мониторинга и Центра новых проектов НИУ ВШЭ за помощь в идейном развитии публикации и сборе данных. Отдельная благодарность Жучковой Светлане, Шмелевой Евгении, Вилковой Ксении и Борисову Артёму – без них это исследование было бы невозможно.
- Статья поступила в редакцию 09.07.2024
Принята к публикации 03.09.2024

References

1. Bessudnov, A.R. (2016). [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 1, pp. 135-167, doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167 (In Russ.).
2. Prakhov, I.A. (2015). [Barriers Limiting Access to Quality Higher Education in the Context of the USE: Family and School as Constraining Factors]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 1, pp. 88-117, doi: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117 (In Russ.).
3. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Y. (2020). [Regional Differentiation of Accessibility of Higher Education in Russia]. Vol. 13, no. 43. *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics]. Moscow: HSE. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/439986100.pdf> (accessed: 08.07.2024). (In Russ.).
4. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Y. (2022). [Accessibility of Higher Education in Russia: How to Turn Expansion into Equality.] Vol. 7, no. 67. *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics]. Moscow: HSE. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/810799588.pdf> (accessed: 08.07.2024) (In Russ.).
5. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Y. (2023). [Barriers to Accessibility of Higher Education and Social Factors of Differentiation of Educational Trajectories]. Vol. 8, no. 50. *Informatsionnyy byulleten' "Monitoring ekonomiki obrazovaniya" = Bulletin of Monitoring of Education Markets and Organizations*. Moscow: HSE. Available at: [https://www.hse.ru/data/2023/04/21/2029995470/ib_8\(50\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/04/21/2029995470/ib_8(50)_2023.pdf) (accessed: 08.07.2024). (In Russ.).

6. Malinovskiy, S.S., Shibanova, E.Y. (2022). [The Reasons and Drivers behind Higher Education Ceasing to Expand in Russia]. *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological Journal*. Vol. 28, no. 3, pp. 8-37, doi: 10.19181/socjour.2022.28.3.9149 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solncev, S.A., Travkin, P.V. (2021). [The Return to Master's Degree in the Russian Labor Market]. *Voprosy Ekonomiki [Economic Studies]*. № 8, pp. 69-92, doi: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Melianova, E., Parandekar, S., Patrinos, H., Volgin, A. (2021). *Returns to Education in the Russian Federation*. Vol. 25, no. 3, pp. 403-422, doi: 10.17323/1813-8691-2021-25-3-403-422
9. Kapel'ushnikov, R.I. (2021). [Returns to Education in Russia: Nowhere Below?]. *Voprosy Ekonomiki [Economic Studies]*. № 8, pp. 37-68, doi: 10.32609/0042-8736-2021-8-37-68 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Chirkina, T.A., Gusejnova, A.G. (2021). [Social Differentiation of Educational Plans for Admission to Universities]. *Informacionnyy byulleten' "Monitoring ekonomiki obrazovaniya" = Bulletin of Monitoring of Education Markets and Organizations*. No. 12. Available at: https://www.hse.ru/data/2021/12/23/1776895585/ib_12_2021.pdf (accessed: 08.07.2024) (In Russ.).
11. Arcidiacono, P., Lovenheim, M., Zhu, M. (2015). Affirmative Action in Undergraduate Education. *Annual Review of Economics*. Vol. 7, no. 1, pp. 487-518, doi: 10.1146/annurev-economics-080614-115445
12. Herbaut, E., Geven, K. (2020). What Works to Reduce Inequalities in Higher Education? A Systematic Review of the (Quasi-) Experimental Literature on Outreach and Financial Aid. *Research in Social Stratification and Mobility*. Vol. 65, article no. 100442. DOI: 10.1016/j.rssm.2019.100442
13. Prakhov, I.A. (2009). [Overview of the Main School – University Transition Models in Western European Countries and the USA]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 2., pp. 108-121. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/gubf2hy4bb/74576073.pdf> (accessed: 08.08.2024).
14. Bugakova, P.O., Prahov, I.A. (2021). [The Characteristics of the University Admission System and Their Influence on the Accessibility of Higher Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 4, pp. 37-54, doi: 10.15826/umpa.2021.04.035 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Alon, S., Tienda, M. (2005). Assessing the "Mismatch" Hypothesis: Differences in College Graduation Rates by Institutional Selectivity. *Sociology of Education*. Vol. 78, no. 4, pp. 294-315, doi: 10.1177/003804070507800402
16. Gruzdev, I.A., Gorbunova, E.V., Frumin, I.D. (2013) [Student Attrition in Russian Universities: Stating the Problem]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 2, pp. 067-081. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/vbxlixzpdk/87451572.pdf> (accessed: 08.07.2024). (In Russ.).
17. Boatman, A., Long, B.T. (2016). Does Financial Aid Impact College Student Engagement? Evidence from the Gates Millennium Scholars Program. *Research in Higher Education*. Vol. 57, pp. 653-681, doi: 10.1007/s11162-015-9402-y
18. Cappelli, P., Won, S. (2016). *How You Pay Affects How You Do: Financial Aid Type and Student Performance in College*. National Bureau of Economic Research. Article no. 22604, doi: 10.3386/w22604
19. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. Volume 2. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 848 p. ISBN: 978-0-787-91044-0.

20. Mayhew, M.J., Rockenbach, A.N., Bowman, N.A., Seifert, T.A.D., Wolniak, G.C. et al. (2016). *How College Affects Students: 21st Century Evidence That Higher Education Works*. John Wiley & Sons. Vol. 1. 784 p. ISBN: 978-1-118-46268-3.
21. Tinto, V. (2012). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago press. ISBN: 0226804461.
22. Becker, G.S. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago press. ISBN: 0-226-04119-0.
23. Kurakin, D., Kusimova, T. (2024) [Narrative Structures of “Escape”: Progressive Narrative and Cultural Structures of Upward Mobility at an Elite Russian University]. *Laboratorium: Russian Review of Social Research*. Pp. 102-140, doi: 10.25285/2078-1938-2023-15-3-102-140 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Kurakin, D. (2020). [Tragedy of Inequality: Dehumanizing “L’Homme Total”]. *Sociologicheskoe obozrenie = Russian Sociological Review*. Vol. 19, no. 3, pp. 167-231, doi: 10.17323/1728-192x-2020-3-167-231 (In Russ.).
25. Bourdieu, P., Passron, Z.K. (2007). *Reproduction: Elements of the Theory of the Education System*. Moscow: Prosveshchenie. 267 p. ISBN: 5-09-014104-5.
26. Bourdieu, P. (1998). [Structure, Habitus, Practice]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii = The Journal of Sociology and Social Anthropology*. Vol. 1, no. 2, pp. 44-59. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17084983_48067300.pdf. (accessed: 08.08.2024). (In Russ.).
27. Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. 220 p. ISBN: 9780471091059.
28. Khavenson, T.E., Chirkina, T.A. (2019). [Educational Choices for Students after 9th and 11th Grades: Comparison of Primary and Secondary Effects of the Socio-Economic Status of the Family]. *Zhurnal issledovaniy social'noy politiki = The Journal of Social Policy Studies*. Vol. 17, no. 4, pp. 539-554, doi: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554 (In Russ.).
29. Jerrim, J., Chmielewski, A.K., Parker, P. (2015). Socioeconomic Inequality in Access to High-Status Colleges: A Cross-Country Comparison. *Research in Social Stratification and Mobility*, No. 42, pp. 20-32, doi: 10.1016/j.rssm.2015.06.003
30. Simonová, N., Soukup, P. (2015). Impact of Primary and Secondary Social Origin Factors on the Transition to University in the Czech Republic. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 36, no. 5, pp. 707-728, doi: 10.1080/01425692.2013.854690
31. Sowell, T. (2004). *Affirmative Action around the World: An Empirical Study*. Yale University Press. 256 p. ISBN: 0300107757.
32. Glazer, N. (1987). *Affirmative Discrimination: Ethnic Inequality and Public Policy*. Harvard University Press. 248 p. ISBN: 9780674007307.
33. Steele, C.M., Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, no. 5, pp. 797-811, doi: 10.1037/0022-3514.69.5.797
34. Bowen, W.G., Bok, D. (1998). *The Shape of The River: Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton University Press. 544 p. ISBN: 0691182485.
35. Fischer, M.J., Massey, D.S. (2007). The Effects of Affirmative Action in Higher Education. *Social Science Research*, Vol. 36, no. 2, pp. 531-549, doi: 10.1016/j.jssresearch.2006.04.004
36. Velez, E.D. (2013). What Do Stafford Loans Actually Buy You: The Effect of Stafford Loan Access on Community College Students. *CALDER Working Paper*. No. 94. Available at: <https://caldercenter.org/sites/default/files/erinWP.pdf> (accessed: 08.07.2024).
37. Alon, S. (2007). The Influence of Financial Aid in Leveling Group Differences in Graduating From Elite Institutions. *Economics of Education Review*. Vol. 26, no. 3, pp. 296-311, doi: 10.1016/j.econedurev.2006.01.003

38. Dynarski, S. (2000). Hope for Whom? Financial Aid for the Middle Class and Its Impact on College Attendance. *National tax journal*. Vol. 53, no. 3, pp. 629-661, doi: 10.17310/ntj.2000.3S.02
39. Choy, S.P. (2004). *Paying for College: Changes Between 1990 and 2000 for Full-Time Dependent Undergraduates. Findings from The Condition of Education*. US Department of Education. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2004/2004075.pdf> (accessed: 08.07.2024).
40. Kane, T.J. (2003). *A Quasi-Experimental Estimate of the Impact of Financial Aid on College-Going*. Article no. 9703, doi: 10.3386/w9703
41. Alon, S. (2011). Who Benefits Most From Financial Aid? The Heterogeneous Effect of Need Based Grants on Students' College Persistence. *Social Science Quarterly*. Vol. 92, no. 3, pp. 807-829, doi: 10.1111/j.1540-6237.2011.00793.x
42. Cohodes, S.R., Goodman, J.S. (2014). Merit Aid, College Quality, and College Completion: Massachusetts' Adams Scholarship as an In-Kind Subsidy. *American Economic Journal: Applied Economics*. Vol. 6, no. 4, pp. 251-285, doi: 10.1257/app.6.4.251
43. Kondratjeva, O., Gorbunova, E.V., Hawley, J.D. (2017). Academic Momentum and Undergraduate Student Attrition: Comparative Analysis in US and Russian Universities. *Comparative Education Review*. Vol. 61, no. 3, pp. 607-633, doi: 10.1086/692608
44. Maloshonok, N.G., Vilkova, K.A. (2022). [Measuring Student Academic Engagement as a Tool for Assessing the Quality of Russian Higher Education]. Vol. 7, no. 24. *Informacionnyj byulleten' "Monitoring ekonomiki obrazovaniya" = Bulletin of Monitoring of Education Markets and Organizations*. Available at: [https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885809/ib_7\(24\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/31/1870885809/ib_7(24)_2022.pdf) (accessed: 08.07.2024). (In Russ.).
45. Chernenko, S.E., Romanenko, K.R. (2022). "Doomed to Success": Promoting School Power, Role of the Family, and Inequality on the Way of the Olympiads Winners to University. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 3, pp. 213-238, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-213-238
46. Porokhov, I.A., Yudkevich, M.M. (2012). Effect of Family Income on USE Performance and the Choice of University. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 1, pp. 126-147, doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-126-147
47. Collier, P.J., Morgan, D.L. (2008). "Is That Paper Really Due Today?": Differences in First-Generation and Traditional College Students' Understandings of Faculty Expectations. *Higher Education*. No. 55, pp. 425-446, doi: 10.1007/s10734-007-9065-5
48. Davis, J. (2010). *The First Generation Student Experience: Implications for Campus Practice, and Strategies for Improving Persistence and Success*. Routledge. 214 p., doi: 10.4324/9781003447801
49. Perna, L.W., Thomas, S.L. (2008). Theoretical Perspectives on Student Success: Understanding the Contributions of the Disciplines. *ASHE Higher Education Report*, Vol. 34, no. 1, pp. 1-87. ISBN-10: 0470410787. ISBN-13: 978-0470410783.

Acknowledgement. The study was carried out within the framework of HSE Fundamental Research Program. The author expresses gratitude to the staff of the Center for Sociology of Higher Education, the Center for Internal Monitoring and the Center for New Projects of the HSE University for their assistance in the development of the publication and data collection. Special thanks to Svetlana Zhuchkova, Evgenia Shmeleva, Ksenia Vilkova and Artem Borisov – without them this research would not have been possible.

*The paper was submitted 09.07.2024
Accepted for publication 03.09.2024*

Экспорт российского высшего образования как услуги: инструменты и текущие результаты

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-104-125

Погорельская Анастасия Михайловна – канд. ист. наук, доцент кафедры мировой политики, ORCID: 0000-0003-3003-4757, pogorelskaya@mail.tsu.ru

Дериглазова Лариса Валериевна – д-р ист. наук, профессор, профессор кафедры мировой политики, ORCID: 0000-0003-4577-6163, dlarisa@inbox.ru

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
Адрес: 634050, Россия, г. Томск, проспект Ленина, 36

Аннотация. Цель данной статьи – проанализировать, как изменились (если изменились) инструменты содействия экспорту российского высшего образования как услуги и определить их результативность с точки зрения достижения поставленных целевых показателей. Исследование опирается на анализ официальных и ведомственных документов РФ, регламентирующих экспорт образования, а также статистические данные, характеризующие состояние системы высшего образования России. Анализ литературы свидетельствует о росте исследовательского интереса к вопросу экспорта высшего образования, однако общепринятой методологии оценки его результативности пока не выработано. Используя индикаторы, предлагаемые исследователями и аналитиками, авторы предприняли попытку систематизировать инструменты содействия экспорту высшего образования и оценить их результативность на уровне страны и на основе показателей Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ).

Сделан вывод о том, что Россия использует три группы инструментов содействия экспорту высшего образования для получения дохода, привлечения талантов и улучшения условий жизни студентов. Эффективность этих инструментов является относительной в силу внешних обстоятельств (пандемия COVID-19, режим санкций против России) и самой системы высшего образования, для которой трактовка образования как услуги является относительно новой. Кейс НИ ТГУ свидетельствует о том, что в провинциальных вузах в основном обучаются студенты из стран СНГ, и они смогли относительно быстро переориентировать свою деятельность. При этом отмечается рост конкуренции с другими странами в СНГ, и высокая себестоимость инструментов экспорта образования (создание филиалов, совместных образовательных программ) заставляет их прилагать дополнительные усилия для набора студентов даже на традиционных направлениях экспорта образования.

Ключевые слова: экспорт образования, высшее образование, Россия, иностранные студенты, Томский государственный университет, образовательные услуги

Для цитирования: Погорельская А.М., Дериглазова Л.В. Экспорт российского высшего образования как услуги: инструменты и промежуточные результаты // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 104–125. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-104-125

Export of Russian Higher Education Services: Tools and Current Results

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-104-125

Anastasia M. Pogorelskaya – Cand. Sci. (History), Associate Professor, World Politics Department, ORCID: 0000-0003-3003-4757, pogorelskaya@mail.tsu.ru

Larisa V. Deriglazova – Dr. Sci. (History), Professor, World Politics Department, ORCID: 0000-0003-4577-6163, dlarisa@inbox.ru

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

Address: 36, Lenina ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. The research aim is to analyze how the tools for promoting export of Russian higher education as a service have changed (if they have) and identify the results of their application. The study is based on the analysis of Russian official and departmental documents regulating educational export, as well as statistical data on Russian higher education system. Literature analysis indicates growing research interest in educational export, but there is no common methodology for assessing its effectiveness. Using indicators elaborated by researchers and analysts, authors try to classify the specific instruments for higher education export and access their results at the country level and the National Research Tomsk State University (TSU).

It is concluded that Russia uses three groups of tools to promote higher education export to generate income, attract talents and improve the living conditions of students. The effectiveness of these tools is relative due to external circumstances (COVID-2019 pandemic, the sanctions regime against Russia) and the higher education system itself, for which the interpretation of education as a service is relatively new. The case of TSU shows that provincial universities mainly educate students from the CIS countries, and they were able to relatively quickly reorient their activities. At the same time, Russia faces increased competition with other countries in the CIS, and the high cost of education export instruments (the creation of branches, joint educational programs) forces them to make additional efforts to recruit students even at traditional directions of education export.

Keywords: educational export, higher education, Russia, international students, Tomsk state university, educational services

Cite as: Pogorelskaya, A.M., Deriglazova, L.V. (2024). Export of Russian Higher Education Services: Tools and Intermediate Results. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 104-125, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-104-125 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В условиях усиления санкций и разрыва сотрудничества с западными странами Россия заявляет о важности экспорта высшего образования и расширяет сотрудничество со странами «мирового большинства»¹. Целевые показатели экспорта высшего образования продолжают увеличиваться, и в Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», принятом в мае 2024 г., заявлена цель довести количество иностранных студентов в российских вузах до 500 тыс. к 2030 г.²

Обращаясь к проблеме экспорта образования как услуги, мы хотим подчеркнуть существенное отличие данного вида деятельности от общей политики интернационализации образования. Экспорт образования, реализуемый развитыми странами, может иметь различные цели, включая оказание помощи развитию, формирование положительного образа страны, подготовку зарубежных специалистов для более эффективного сотрудничества со странами их происхождения, привлечение талантов и т. д. [1: 2]. При этом экспорт образования как услуги имеет явно выраженное экономическое обоснование, целью которого должно быть получение выгоды, привлечение дополнительных средств в экономику и систему образования страны, осуществляющей такую политику. Экспорт образования требует создания специаль-

ных условий, которые бы способствовали получению выгоды от предоставления такой услуги в конкуренции с другими странами – экспортёрами образовательных услуг.

Возможности экспорта российского образования как услуги и «*весьма значимого национального экспортного ресурса*» были обозначены в Концепции государственной политики РФ в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран, принятой в 2002 г.³. Конкурентными преимуществами российского образования были названы его высокое качество и доступность, широкий спектр образовательных услуг, интеллектуальный ресурс и высокий научно-педагогический потенциал. Концепция предполагала, что экспорт образования привлечёт дополнительные средства для развития системы образования. Тема экспорта образования повторялась в общих и специальных документах, определяющих развитие России и её отношения с другими странами⁴.

В данной статье мы хотим проанализировать как *изменились (если изменились) инструменты содействия экспорту российского высшего образования как услуги, и попытаться определить, насколько они позволяют достичь поставленных целей, в том числе получить прибыль от этого «весьма значимого национального экспортного ресурса»*.

В этой связи, кроме общей статистики по РФ, мы проанализируем данные об участии в

¹ «Ориентация на экспорт»: преимущества многополярного мира для российской системы образования обсудили на ПМЭФ // Минобрнауки России, 15.06.2023. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/69199/> (дата обращения: 30.08.2024).

² Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». С. 3. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 30.08.2024).

³ Основные положения концепции государственной политики РФ в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрены Президентом РФ В.В. Путиным 18 октября 2002 г.). URL: <https://docs.cntd.ru/document/901857022> (дата обращения: 30.08.2024).

⁴ Например, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 30.08.2024); Концепции государственной политики РФ в сфере содействия международному развитию // МИД РФ, 20.04.2014. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1584961/ (дата обращения: 30.08.2024).

экспорте образования Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ). Обычно внимание российских и зарубежных авторов сосредоточено на деятельности столичных вузов, где учится наибольшее количество иностранных студентов. Однако в рейтинг университетских городов QS в 2022 г. попали 4 российских города – Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и Томск, и два последних находятся в Сибири⁵. Рейтинг составляется с учётом таких показателей, как место вузов города в международном рейтинге QS, доля студентов в населении города и число иностранных студентов, развитие инфраструктуры, доступность высшего образования и т. п.

Кейс НИ ТГУ интересен по ряду причин. Университет входит в десятку лучших российских университетов и участвовал во всех программах повышения конкурентоспособности, интернационализации и экспорта образования, начиная с 2000-х гг. ТГУ находится в Сибирском Федеральном округе, и до 1991 г. Томск был закрыт для посещения иностранцами. Томск не является мегаполисом, и при населении около 500 тыс. человек в нём работают 6 государственных университетов с общей численностью студентов более 65 тыс. Выбор иностранными студентами ТГУ вряд ли может быть определён как туристическая или культурная компонента экспорта образования, что важно для выбора студентами-иностранцами столичных университетов. Участие ТГУ в интернационализации и экспорте образования совпало с реформой всей системы российского образования с начала 1990-х гг., когда высшее образование перестало рассматриваться как общественное благо и как безусловная часть социальных гарантий. Университеты получили право взимать плату за обучение, и образование стало рассматриваться как услуга, стоимость которой можно оценить.

В начале статьи мы приведём краткий обзор исследовательской литературы по данной теме и определим методологию нашего исследования. Затем мы проанализируем официальные документы, определяющие целеполагание экспорта российского образования, и инструменты достижения этих целей. Далее мы проанализируем результаты, которые были получены при использовании обозначенных в официальных документах инструментов. Данные по ТГУ будут сопоставлены с общими данными, что позволит сделать вывод о том, каковы результаты применения инструментов содействия экспорту образования в университете, который не имеет дополнительных факторов привлекательности и который получил возможность обучать иностранных студентов относительно недавно – около 30 лет назад.

Высшее образование как услуга: обзор литературы и методы измерения успешности экспорта образования

Можно отметить резкий рост числа публикаций на тему экспорта высшего образования в российской исследовательской литературе в 2010-е гг., включая вопросы доходности экспорта образования и стимулирования устойчивого развития [3; 4]. Экспорт образования рассматривается как инструмент «мягкой силы» РФ [5; 6]. Для названных работ характерен анализ экспорта образования с точки зрения интересов государства в целом. Исследователи анализируют и деятельность конкретных университетов по экспорту образования. Г.А. Краснова рассматривает показатели, используемые для оценки экспорта образования, систематизирует формы его поддержки и предлагает модели деятельности вузов по экспорту образования [7]. Исследователи отмечают, что для нестоличных

⁵ См., например, Best Student Cities 2022 // Quacquarelli Symonds Limited. URL: <https://www.topuniversities.com/city-rankings/2022?countries=Russia> (дата обращения: 30.08.2024). Однако сейчас из-за текущего политического конфликта России со странами Запада российские университетские города исключены из этого рейтинга.

университетов важной задачей является создание положительного и узнаваемого образа территории, города и университета, то есть выработка и реализация эффективной маркетинговой стратегии [8].

Можно отметить стремление выработать методологию измерения и оценки эффективности экспорта образования. Аналитики отмечают, что расходы иностранных студентов собственно на образование составляют около 30% их затрат в стране, и что иностранные студенты способствуют не только увеличению доходов вузов, но и стимулируют экономику принимающего города – розничной торговли, лёгкой и пищевой промышленности, индустрии развлечений, транспорта и т. д.⁶ Т.Ф. Крейденко, М.Ф. Мизинцева и В.Н. Холина предложили составной индекс для оценки деятельности университетских городов с учётом их участия в экспорте образовательных услуг и научно-исследовательских и опытно-конструкторских работах (НИОКР) [9]. А.В. Меликян в качестве индикаторов для оценки успешности экспорта образования использовала показатель доли иностранных студентов в общем количестве студентов вуза и удельный вес дохода из иностранных источников в доходах вуза от образовательной деятельности [10]. А.В. Калинин и В.Я. Калинин оценили доходность экспорта высшего образования путём соотнесения затрат вуза на обучение иностранных граждан с доходом, получаемым от предоставления образовательных услуг иностранцам [11]. В данной статье мы постарались синтезировать подходы этих авторов и сопоставить имеющиеся статистические данные о системе высшего образования России с

обозначенными в стратегических документах целевыми показателями.

Для выяснения результативности высшего образования как услуги, важно учитывать изменения принципов финансирования высшего образования в РФ в условиях перехода к рыночной экономике и выхода российского высшего образования на глобальный рынок образовательных услуг. Переход на рыночные принципы произошёл в 1990-е гг. с принятием первой редакции закона об образовании 1992 г., когда вузы получили право взимать плату за обучение студентов, которые не смогли поступить на бюджетные места, и право самостоятельно распоряжаться доходами от образовательной деятельности. Этот переход означал появление новой академической культуры, когда образование перестало восприниматься как общественное благо, доступное каждому россиянину вне зависимости от его дохода и социального статуса и регулируемое только способностями абитуриентов пройти вступительные испытания.

По оценкам экспертов, этот переход привёл к более чем удвоению числа студентов в российских вузах [12]. В 1990 г. в вузах РСФСР обучалось порядка 2,8 млн студентов, в 2000–2001 гг. – 5 млн, в 2004 г. – 7 млн, и только с 2008 г. число студентов стало сокращаться⁷ [12]. В 1990-е гг. доход от образовательных услуг стал составлять значимую долю бюджета университетов. Сейчас возможность получения высшего образования «по договору» является распространённой практикой, обеспечивающей почти половину доходов от образовательной деятельности вузов России. По данным на 2023 г. из 4,1 млн студентов российских вузов около

⁶ По числу иностранных студентов Россия побил рекорды СССР // Аккредитация в образовании, 29.03.2017. URL: https://akvobr.ru/po_chislu_inostrannyh_students_rossiya_pobila_rekordy_sssr.html (дата обращения: 30.08.2024).

⁷ Сокращение числа студентов с 2008 г. было вызвано несколькими факторами. В вузы пришло самое малочисленное поколение россиян, рождённых в 1990-е гг. Второй причиной являлось заявленное правительством желание сократить число университетов, что привело к почти полному исчезновению частных университетов и резкому сокращению многочисленных филиалов крупных университетов в регионах.

2,3 млн (55,1%) обучались по договорам об оказании платных образовательных услуг⁸.

Рыночная логика актуализировала дилемму между качеством и доходом от предоставления образовательных услуг, и вузы были вынуждены решать проблему обеспечения качества образования при снижении требований к поступающим в вузы на контрактной основе. В российском академическом сообществе на протяжении почти двадцати лет шли бурные дискуссии о снижении качества образования в пользу получения дохода от него. Трактовка высшего образования как услуги создавала и правовые коллизии, так как необходимо было точно обозначить, какие права и обязанности имеют университеты и студенты, обучающиеся на платной основе [13], а также сохранить принципы академической культуры [14].

По данным за 2023 г., расходы государства на высшее образование в абсолютных цифрах превышали внебюджетные расходы – 649,7 (57,5% от всех расходов) и 408,5 млрд руб. соответственно, а в сфере «профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации» расходы из госбюджета были меньше, чем внебюджетные расходы (50,3 и 55,5 млрд руб. соответственно)⁹. В постоянных ценах расходы на одного обучающегося по программам высшего образования в России росли до 2020 г., составив максимум в 542 тыс. руб., а затем стали уменьшаться, составив в 2022 г. 403 тыс. руб.¹⁰ В целом за 2000–2022 гг. расходы государственного бюджета на высшее

образование в абсолютных цифрах выросли с 24,4 млрд руб. до 712 млрд руб.¹¹, хотя расходы на высшее образование в 2–3 раза меньше, чем на общее и на дошкольное (с 2015 г.), но больше, чем на среднее профессиональное¹². Относительные показатели государственных расходов на высшее образование росли с начала 2000-х гг. и составили 0,95% ВВП в 2008 г., а затем стали снижаться¹³.

С 2007 г. изменились принципы финансирования высшего образования, когда в качестве пилотного проекта в ряде регионов стал вводиться подушевой принцип. С 2012 г. был осуществлён переход к нормативному подушевому финансированию, предполагавшему умножение числа студентов на рассчитанный норматив стоимости обучения одного студента. Контрольные цифры приёма (КЦП) стали инструментом регулирования государством образовательной деятельности вузов с введением такого индикатора измерения успешности как занятость выпускников. КЦП подвержены ежегодной корректировке с учётом государственного запроса и региональных потребностей. До 2019 г. существовали выравнивающие коэффициенты, защищавшие вузы от сокращения бюджета более чем на 10% от предыдущего года [15]. Одним из последних нововведений стал переход с 2024/25 учебного года на расчёт КЦП в год приёма на обучение, а не за 1,5 года, как было ранее, чтобы обеспечить «оперативное реагирование на изменяющуюся ситуацию и удовлетворить вновь появившуюся

⁸ Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2023 год // Минобрнауки, 2023. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 30.08.2024).

⁹ Образование в цифрах 2023 // НИУ ВШЭ, 2023. С. 27. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/856367924.pdf> (дата обращения: 30.08.2024).

¹⁰ Ibid. С. 35.

¹¹ Ibid. С. 32.

¹² Индикаторы образования 2024 // НИУ ВШЭ, 2024. С. 142. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/898893701.pdf> (дата обращения: 30.08.2024).

¹³ Government expenditure on education as a percentage of GDP // UNESCO UIS, n. a. URL: <https://data.uis.unesco.org/#> (дата обращения: 30.08.2024).

потребность российской экономики в квалифицированных кадрах»¹⁴.

Стоимость обучения в государственных вузах за 2000–2022 гг. в номинальных ценах выросла более чем в 10 раз, с 7 тыс. руб. до почти 78 тыс. руб. за семестр, в негосударственных вузах несколько меньше – в 6,8 раз, с 8,3 тыс. руб. до 56,4 тыс. руб.¹⁵. Счётная палата РФ на основе анализа расходов ведущих вузов Москвы и Санкт-Петербурга сделала вывод о том, что основная часть расходов (до 82%) шла на выполнение госзадания, т. е. обучение студентов за счёт финансирования из государственного бюджета, на оплату труда профессорско-преподавательского состава (ППС) и учебно-вспомогательного персонала. При этом средняя зарплата в университетах была ниже целевых показателей, установленных майским указом президента в 2012 г. Вузы испытывали дефицит средств для «формирования бюджетов развития» и содержание состоящих на балансе отдельных вузов объектов культурного наследия¹⁶.

Таким образом, система высшего образования РФ претерпела два больших изменения в финансировании образовательной деятельности, которые одновременно создавали новые возможности и вызовы. Возможность получения дополнительного дохода через предоставление образовательных услуг нередко вступала в противоречие с требованиями обеспечения качества образования. Обучение студентов за счёт бюджета (госзадание на основе подушевого финансирования) создало жёсткую систему оценки результативности вуза, включая оценку качества подготовки выпускников и их успешности на рынке труда (показатель занятости выпускников). Можно отметить наличие постоянного интереса исследова-

тей к теме экспорта высшего образования и наработки методологии оценки эффективности программ экспорта образования. Для систематизации инструментов экспорта образования мы проанализируем официальные и ведомственные документы, а для оценки результативности данных инструментов будем использовать те индикаторы, которые предлагают официальные документы, исследователи и аналитики.

Инструменты содействия экспорту образования и целевые показатели в официальных документах

Анализ официальных документов, в которых международное образовательное сотрудничество занимало центральное место, показывает, что до 2010-х гг. целью сотрудничества было сохранение влияния РФ в регионе бывшего СССР и создание положительного образа страны. Основными инструментами сотрудничества были обучение иностранных граждан и создание совместных образовательных программ. Нормативной основой служили договоры между университетами и ведомствами сотрудничающих стран. Обучение граждан из бывшего СССР в основном предлагалось вести за счёт предоставления права на поступление на бюджетные места и за счёт выделения квот на обучение, которые также финансировались из российского бюджета.

Согласно Концепции поддержки партнёрства образовательных учреждений РФ и зарубежных учебных заведений, созданных при содействии СССР, принятой в 1995 г., Правительство РФ планировало ежегодно выделять до 1 тыс. государственных стипендий для иностранцев и оплату командировок до 50 преподавателей рус-

¹⁴ Минобрнауки России подготовило инициативу по изменению порядка определения общего объёма бюджетных мест в вузах // Минобрнауки России, 26.01.2023. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/63478/> (дата обращения: 30.08.2024).

¹⁵ Образование в цифрах 2023 // НИУ ВШЭ, 2023. С. 39. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/856367924.pdf> (дата обращения: 30.08.2024).

¹⁶ Счётная палата указала на дефицит средств у вузов для формирования бюджетов развития // ТАСС, 06.07.2020. URL: <https://tass.ru/ekonomika/8890285> (дата обращения: 30.08.2024).

ского языка и литературы в зарубежные вузы-партнёры¹⁷. В Основных положениях Концепции в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран говорилось, что для реализации стратегических интересов России нужно добиться подготовки в российских вузах интеллектуальной элиты зарубежных государств и развивать отношения с выпускниками российских вузов за рубежом. В этом документе предполагалось расширить доступ к российскому высшему образованию соотечественников, проживающих за рубежом, и граждан государств СНГ. Инструментами реализации этой политики должны были выступать, помимо выделяемых бюджетных мест, развитие системы признания документов об образовании, поддержка изучения русского языка за рубежом, создание зарубежных филиалов и структурных подразделений российских вузов, а также сети информационно-консультационных центров по продвижению российского образования за рубежом¹⁸. В дополнение был принят план мероприятий по поддержке экспорта образовательных услуг, который

предусматривал более активное участие вузов и совершенствование ими «информационно-рекламного обеспечения экспорта образовательных услуг»¹⁹.

В 2003 г. Правительство РФ определило показатель приёма иностранных граждан и соотечественников за рубежом в 7 тыс. человек в год, которые должны были обучаться в российских вузах за счёт российского бюджета и на основании международных договоров РФ «с выплатой стипендии и обеспечением общежитием»²⁰. В 2008 г. целевой показатель по программам высшего и среднего профессионального образования за счёт российского бюджета был повышен до 10 тыс. человек в год²¹. Осенью 2013 г. было принято решение о том, что ежегодная квота на обучение в России по программам высшего, среднего специального и дополнительного профессионального образования за счёт российского бюджета для иностранцев и лиц без гражданства, в том числе соотечественников, проживающих за рубежом, будет составлять 15 тыс. человек в год²². В 2020 г. было принято решение о расширении числа таких квот до 18 тыс.

¹⁷ Постановление Правительства РФ от 25 апреля 1995 г. № 418 «О концепции государственной политики поддержки партнёрства образовательных учреждений Российской Федерации и зарубежных учебных заведений, созданных при содействии СССР». URL: <https://base.garant.ru/1582881/> (дата обращения: 30.08.2024).

¹⁸ Основные положения концепции государственной политики РФ в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрены Президентом РФ В.В. Путиным 18 октября 2002 г.) URL: <https://docs.cntd.ru/document/901857022> (дата обращения: 30.08.2024).

¹⁹ Распоряжение Правительства РФ от 01.11.2002 № 1536-Р «Об утверждении плана мероприятий по поддержке экспорта образовательных услуг образовательными учреждениями Российской Федерации». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=7626> (дата обращения: 30.08.2024).

²⁰ Постановление Правительства РФ от 04.11.2003 № 668 «О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=63408> (дата обращения: 30.08.2024).

²¹ Постановление Правительства РФ от 25.08.2008 № 638 «О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=163755> (дата обращения: 30.08.2024).

²² Постановление Правительства РФ от 08.10.2013 № 891 «Об установлении квоты на обучение иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=219579> (дата обращения: 30.08.2024).

человек в 2021 г., 23 тыс. человек в 2022 г. и 30 тыс. человек – с 2023 г.²³

В 2005 г. был подтверждён приоритет стран СНГ в экспорте российского высшего образования, которое всё больше рассматривалось как инструмент «мягкой силы». В «Стратегическом курсе России с государствами – участниками СНГ» была обозначена задача добиться восстановления позиций России «как главного образовательного центра на территории постсоветского пространства» для «воспитания молодого поколения государств СНГ в духе дружественного отношения к России»²⁴. Курс на укрепление образовательных позиций в СНГ был подтверждён в федеральном законе об образовании 2012 г., по которому за соотечественниками, проживающими за рубежом, было закреплено право на получение высшего образования в российских вузах на тех же условиях, что и для граждан РФ (ст. 78)²⁵.

В 2012 г. началась реализация программы повышения конкурентоспособности ведущих российских вузов «среди мировых научно-образовательных центров» с целью включения не менее 5 российских вузов в

топ-100 мирового рейтинга университетов к 2020 г.²⁶ С 2013 г. российские вузы – участники проекта стали получать субсидии для достижения поставленной цели (Проект 5-100). Критерием отбора вузов для участия в проекте среди прочего было требование к удельному весу иностранных студентов не менее 1% всех студентов, обучающихся по основным образовательным программам²⁷. Для участия в проекте был отобран 21 вуз, среди которых столичные и провинциальные вузы, классические университеты и узкоспециализированные. На реализацию проекта в 2013–2020 гг. было выделено более 80 млрд руб. с неравномерным распределением между участниками. Вузы были поделены на три группы в соответствии с достигнутыми показателями. Объём финансирования первой группы был в 6–7 раз выше, чем вузов третьей группы. В целом средства, полученные на реализацию проекта, составляли менее 10% от общего объёма их доходов²⁸. В результате реализации проекта в топ-100 международных рейтингов не удалось войти ни одному университету, хотя 8 вузов вошли в предметные рейтинги по итогам 2020 г. В отчёте Счётной палаты сказано, что реа-

²³ Постановление Правительства РФ от 18.12.2020 № 2150 «Об установлении квоты на обучение иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=378875> (дата обращения: 30.08.2024).

²⁴ Указ Президента РФ от 14.09.1995 № 940 (ред. от 31.08.2005) «Об утверждении Стратегического курса Российской Федерации с государствами – участниками Содружества Независимых Государств». URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1695744/ (дата обращения: 30.08.2024).

²⁵ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 22.06.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 23.06.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/61481667d956e25b4c53b1febedf53ed1121e78c/ (дата обращения: 30.08.2024).

²⁶ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». С. 2. URL: https://5100.itmo.ru/file/pages/9/12_05_07_ukaz_599.pdf (дата обращения: 30.08.2024).

²⁷ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 апреля 2013 г. № 296 «О перечне требований к отбору вузов для получения ими государственной поддержки в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». URL: https://5100.itmo.ru/file/pages/9/13_04_22-pr_296.pdf (дата обращения: 30.08.2024).

²⁸ Отчёт о результатах экспертно-аналитического мероприятия «Анализ эффективности мер государственной поддержки российских университетов, направленных на повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» // Счётная палата Российской Федерации, 2021. С. 3. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/other/Report_effic_universities.pdf (дата обращения: 30.08.2024).

лизация проекта «способствовала поляризации и усилила дифференциацию между вузами – участниками программ поддержки и университетами, которые эту поддержку не получали»²⁹.

В 2014 г. под эгидой Минобрнауки России была учреждена Ассоциация «Глобальные университеты», чья деятельность также была направлена на повышение конкурентоспособности российских вузов в международном масштабе. С 2017 г. Ассоциация начала проводить международные олимпиады *OpenDoors* для отбора иностранных абитуриентов, которые бы получали возможность обучения в России по квоте российского Правительства³⁰. Эта олимпиада была включена в федеральный проект «Экспорт образования», а в 2021 г. – в национальный проект «Наука и университеты»³¹.

В мае 2017 г. был принят приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» на 2017–2025 гг., который декларировал цель получения дохода от экспорта образовательных услуг на глобальном рынке. Бюджет проекта должен был составить 4972,1 млн руб. на весь период его реализации³². Основным инструментом оставалось привлечение иностранных граждан для обучения в российских вузах и средних профессиональных учреждениях с целевым показателем в 710 тыс. человек к 2025 г. Предполагалось, что доход будет получен за счёт того, что 135 тыс. из ожидаемых 710 тыс. иностранных студентов

(19%) будут оплачивать своё обучение. Эта цифра не включала обучающихся в российских филиалах за рубежом и совместных вузах. Среди основных рисков реализации проекта были указаны конкуренция с западными и китайскими образовательными продуктами, неразвитость инфраструктуры, различия в образовательных стандартах, сбой в координации работы профильных структур³³. При этом в документе указано ожидаемое увеличение дохода от экспорта образования более чем в 5 раз за счёт российских онлайн-курсов и программ дополнительного образования для школьников, совершенствования нормативно-правовой базы образовательного сотрудничества, создания консорциума российских вузов-экспортёров, развития механизма привлечения талантливых иностранных граждан, развития образовательного туризма, продвижения российских летних программ для иностранных школьников и т. п. Для участия в проекте были выбраны 39 вузов, из них 25 вузов (64%) находились в Москве или Санкт-Петербурге³⁴.

В 2019 г. был одобрен федеральный проект «Экспорт образования», рассчитанный на 2019–2024 гг., с более скромными целевыми показателями, характеризующими применение того или иного инструмента. При общем бюджете проекта в 107 493,29 млн руб., до конца 2024 г.³⁵ предполагалось увеличить число иностранных студентов в российских вузах до 425 тыс. человек, и не

²⁹ Ibid. С. 2–3.

³⁰ Об Олимпиаде // Ассоциация «Глобальные университеты». URL: <https://od.globaluni.ru/about/> (дата обращения: 30.08.2024).

³¹ 1700 иностранных участников стали призёрами Международной олимпиады Open Doors // НИУ ВШЭ, 16.03.2023. URL: <https://www.hse.ru/news/820887369.html> (дата обращения: 30.08.2024).

³² Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в редакции протокола от 30 мая 2017 года № 6. С. 17. URL: <http://government.ru/projects/selection/653/28013/> (дата обращения: 30.08.2024).

³³ Ibid.

³⁴ Определены первые 39 вузов – участников проекта «Экспорт образования» // Федеральный портал «Российское образование», 11.09.2017. URL: <https://www.edu.ru/news/education/opredeleny-pervye-39-vuzov-uchastnikov-proekta-eks/> (дата обращения: 30.08.2024).

³⁵ Паспорт федерального проекта «Экспорт образования». С. 24. URL: <https://clck.ru/3Brp4v> (дата обращения: 10.06.2024).

менее 15 тыс. иностранцев, обучающихся в летних и зимних школах. Проект предполагал создание механизма отбора иностранных граждан по итогам международных и российских олимпиад и конкурсов (не менее 20% иностранцев предполагалось набирать именно так). Также планировалась создать не менее 10 специализированных сайтов для продвижения российского образования за рубежом, открыть не менее 50 ресурсных центров для детей и педагогов, построить новые студенческие городки вместимостью 77,6 тыс. мест и не менее 5% выпускников российских вузов из числа иностранцев трудоустроить в российских компаниях. Вузы должны были реализовывать не менее 5 образовательных программ, прошедших международную аккредитацию, и перевести не менее 5% преподавателей на преподавание курсов на иностранном языке³⁶.

В разгар пандемии развитая электронная среда вуза и наличие иноязычных сайтов способствовали улучшению коммуникации вузов с иностранными абитуриентами. Оценка англоязычных сайтов российских вузов по авторской методике Российского совета по международным делам (РСМД) показала, что совершенствование англоязычных порталов продолжается, но часто их потенциал остаётся нереализованным, а с окончанием пандемии внимание к этому инструменту маркетинга ослабло, и некоторые вузы даже продемонстрировали откат назад по отдельным показателям. Вдобавок, в электронной

среде сохраняется дифференциация между столичными и провинциальными вузами³⁷.

С 2000 г. одной из форм развития образовательного сотрудничества являются форумы ректоров. К апрелю 2024 г. их прошло около 80. Другим инструментом продвижения российского образования за рубежом является выставочная деятельность. В 2023 г. было проведено 19 зарубежных выставок российского высшего образования, а в 2024 г. планировалось 29³⁸. Набору иностранных студентов из дружественных стран также способствует участие российских вузов в международных консорциумах, чаще всего в формате сетевых университетов (СНГ, ШОС, БРИКС), однако этот набор не является массовым и доступен ограниченному кругу вузов-участников.

Одним из действенных инструментов привлечения иностранных граждан в российские вузы остаётся система подготовительных факультетов – подфаков, которая существует с 1960 г. Россия сохранила эту систему, и сегодня на подфаках иностранные студенты изучают в первую очередь русский язык для того, чтобы затем продолжить обучение по российским образовательным программам высшего образования³⁹. Необходимость развития подфаков связана ещё и с малым числом англоязычных образовательных программ, которые способны привлечь широкий контингент иностранных студентов.

Таким образом, до 2017 г. в российских стратегических документах превалировало

³⁶ Паспорт федерального проекта «Экспорт образования». С. 7–11. URL: <https://clck.ru/3Brp4v> (дата обращения: 30.08.2024).

³⁷ Электронная интернационализация: англоязычные интернет-ресурсы российских университетов (2023 г.) // РСМД, 13.11.2023. URL: <https://russiancouncil.ru/activity/publications/elektronnaya-internatsionalizatsiya-angloyazychnye-internet-resursy-rossiyskikh-universitetov-2023-g/> (дата обращения: 30.08.2024).

³⁸ Ректоры вузов мира обсудили будущее высшего образования // Российский союз ректоров, 17.04.2024. URL: <https://rsr-online.ru/news/2024/4/17/rektory-vuzov-mira-obsudili-budushee-vysshego-obrazovaniya/> (дата обращения: 30.08.2024).

³⁹ Подготовительный факультет для иностранных граждан (ПФИ) | История факультета // МАДИ. URL: <https://www.madi.ru/116-podgotovitelnyy-fakultet-dlya-inostrannyh-grazhdan-istoriya.html> (дата обращения: 30.08.2024).

политическое целеполагание экспорта высшего образования, предполагавшее использование доступных инструментов содействия экспорту для реализации потенциала российской «мягкой силы», в первую очередь в СНГ. С 2017 г. с запуском приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» усилилось экономическое целеполагание экспорта высшего образования, предполагающее использование имеющихся инструментов содействия экспорту для получения дохода. Согласно стратегическим документам, основным инструментом получения дохода от экспорта российского образования должно было стать увеличение числа иностранных студентов, которые бы оплачивали своё обучение. В качестве целевого был заявлен показатель в 19% от общего числа студентов-иностранцев. Другим источником дополнительного финансирования должно было стать обучение иностранных студентов за счёт межгосударственных договоров, в рамках которых должны были перечисляться средства на обучение с последующим переводом этих средств принимающему вузу. Правительство финансирует проекты повышения конкурентоспособности российских вузов на глобальном рынке. Эту же задачу призваны решать зимние и летние школы в российских вузах, развитие массовых онлайн-курсов, включая российские платформы: Национальную платформу открытого образования, Универсиадам, Лекториум, *Stepik*. Эти инструменты призваны добиваться как увеличения

количества иностранных студентов, так и привлечения финансовых средств, которыми они готовы оплачивать своё обучение.

Результаты реализации проектов по содействию экспорту услуг в области высшего образования

В начале международного образовательного сотрудничества РФ главной проблемой было обновление правовой базы сотрудничества, и целевые показатели не ставились. Основное количество действующих соглашений РФ об образовательном сотрудничестве с другими странами было заключено в 1995–2004 гг.. В 2002 г. в плане мероприятий по поддержке экспорта образовательных услуг образовательными учреждениями РФ Правительство заявило цель развития системы взаимного признания документов об образовании⁴⁰, и были заключены такие соглашения с Азербайджаном (2002), Молдовой (2003 и 2004) и Монголией (2003), Беларуссией, Казахстаном, Киргизстаном и Таджикистаном (2004).⁴¹

Россия стремилась сохранить статус центра образовательной миграции на постсоветском пространстве путём предоставления права гражданам стран СНГ обучаться в российских вузах за счёт российского бюджета⁴². Абсолютное число иностранных студентов в РФ сократилось в 90-е годы, с 89,6 тыс. в 1990/91 учебном году (в РСФСР) до 72,4 тыс. человек в 2000/01 учебном году.⁴³ В целом число студентов-иностранцев, обучающихся по очной форме увеличилось: 52,6 тыс. в 1995/96 учебном году,

⁴⁰ Распоряжение Правительства РФ от 01.11.2002 № 1536-Р «Об утверждении плана мероприятий по поддержке экспорта образовательных услуг образовательными учреждениями Российской Федерации». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=7626> (дата обращения: 30.08.2024).

⁴¹ Международные договоры о взаимном признании документов об образовании // Росаккредитованность. URL: <https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/confirmation> (дата обращения: 30.08.2024).

⁴² На это было направлено, в частности, действие Соглашения о предоставлении равных прав гражданам государств-участников Договора об углублении интеграции в экономической и гуманитарной областях от 29 марта 1996 г. на поступление в учебные заведения от 24 ноября 1998 г.

⁴³ *Арефьев А.А.* Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 10 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020. С. 33–34. ISBN: 978-5-98269-234-4.

53,9 тыс. в 2000/01 учебном году, 64,3 тыс. в 2002/03 и 82,3 тыс. в 2004/05 учебном году.⁴⁴

Введение квот на подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства, включая соотечественников, проживающих за рубежом, стало менять соотношение иностранных граждан, обучающихся в России за счёт бюджетных средств и на платной основе. Хотя число иностранных студентов в российских вузах выросло с 67,8 тыс. (2003/04 учебный год) до 156,2 тыс. (2013/14 учебный год), доля тех, кто обучался по контракту, снизилась почти на 10% – с 77,2% в 2003/04 учебном году до 66,8% (2013/14 учебный год).⁴⁵ После установления максимума в 11 тыс. квот на 2014/15 учебный год в российских вузах обучалось 10 481 иностранных граждан, из них треть были из стран СНГ, Грузии, Абхазии и Южной Осетии (33%); 25,7% – из стран Азии; 13,4% – из стран Африки к югу от Сахары и 13,3% – из стран Ближнего Востока и Северной Африки. В 2019/20 учебном году по государственным стипендиям и квотам в российских вузах обучалось 12 135 человек (рост на 16% за 5 лет), из них 29,5% из стран СНГ, Грузии, Абхазии и Южной Осетии, 29,4% – из стран Азии; 12,1% – из стран Африки к югу от Сахары; 11,4% – из стран Ближнего Востока и Северной Африки. Региональное распределение обучающихся по квотам менялось незначительно, а доля иностранных студентов в российских вузах, обучающихся за счёт российского бюджета, выросла с 36,3% в 2013/14 учебном году до 40% в 2015/16 учебном году, и затем снизилась до 35,3% в 2018/2019 учебном году.⁴⁶

Россия, стремясь стать образовательным центром в СНГ, использовала различные инструменты продвижения российских образовательных услуг. В 2015/16 учебном году в СНГ функционировало 37 филиалов российских вузов и 33 структурных подразделений, совместных и ассоциированных образовательных учреждений, в которых обучалось около 43,4 тыс. человек, из них 95% были гражданами стран СНГ⁴⁷. В 2016/17 учебном году на русском языке и по российским образовательным программам в СНГ работали 21 средняя школа, в них обучалось порядка 5,4 тыс. человек (очно и экстерном в совокупности). Увеличение числа филиалов российских вузов за рубежом было осложнено нехваткой ресурсов и ростом конкуренции за абитуриентов. Пространство СНГ, которое долго рассматривалось как традиционный рынок сбыта российских образовательных услуг, всё больше испытывает давление внешних акторов, а заявления о необходимости образовательной интеграции являются скорее декларативными.

За первый год реализации проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (2017/18 – 2018/19 уч. г.) число иностранных студентов в российских вузах увеличилось на 6,2% и достигло 20 897 чел. Доход от экспорта образовательных услуг всех уровней (школьного, среднего профессионального, высшего образования) вырос с 129,8 млрд руб. до 147,5 млрд руб.⁴⁸

⁴⁴ Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 7. М.: Социоцентр, 2017. С. 39. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Arefiev_SB_7_Page_001_496_El_Book_22_11_17.pdf (дата обращения: 30.08.2024).

⁴⁵ Арефьев А.А. Об экспорте российского образования (интервью журналу «Education Export Magazine») // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5 / Отв. ред. А.А. Арефьев; ФНИСЦ РАН. М.: ФНИСЦ РАН, 2020. С. 413. ISBN: 978-5-98269-234-4.

⁴⁶ Ibid. С. 413.

⁴⁷ Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 7. М.: Социоцентр, 2017. С. 463. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Arefiev_SB_7_Page_001_496_El_Book_22_11_17.pdf (дата обращения: 30.08.2024).

⁴⁸ Арефьев А.А. Об экспорте российского образования (интервью журналу «Education Export Magazine») // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5

Целевые показатели по набору иностранных студентов в проекте «Экспорт образования» были несколько снижены, по сравнению с планами 2017 г., и прирост числа иностранных студентов был незначительным. По оценкам экспертов, добиться целевых показателей проекта «Экспорт образования» к 2024 г. было невозможно⁴⁹. Пандемия стала дополнительным вызовом для достижения показателей. В ходе проекта удалось улучшить инфраструктуру для приёма иностранных студентов, и к апрелю 2021 г. было введено в строй 10,9 тыс. новых мест в студенческих общежитиях, более 3,4 тыс. сотрудников 400 вузов из 79 регионов повысили квалификацию в области международной деятельности. В ходе проведения олимпиады *OpenDoors* в 2017–2023 гг. более 3 млн человек за рубежом получили информацию о российском образовании, более 350 тыс. приняли участие в испытаниях и около 5 тыс. получили право бесплатного обучения в российских вузах⁵⁰.

Тем не менее сохраняется значительный разрыв в доходности экспорта образования между столичными университетами / вузами с особым статусом и всеми остальными вузами страны. Например, по данным за 2022 г., Российский университет дружбы народов (РУДН) получил от оказания образовательных услуг иностранцам 1 734 755,10 тыс. руб., обучая 9 тыс. иностранных студентов; Казанский Федеральный университет (КФУ) заработал 1 290 807,50 тыс. руб., обучая 7,2 тыс. иностранных граждан; МГУ – 797 309,70 тыс. руб., обучая 5,5 тыс. иностран-

ных студентов; СПбГУ – 587 034,80 тыс. руб., обучая 4,4 тыс. иностранных граждан; Волгоградский государственный медицинский университет – 510 010,50 тыс. руб., обучая 2 тыс. иностранных граждан; МГИМО – 416 660,50 тыс. руб., обучая 1 тыс. иностранных студентов (везде без учёта иностранных аспирантов)⁵¹.

Сомнения экспертов вызывал выбор целевых показателей для измерения эффективности экспорта образования, многие из которых плохо поддавались квантификации⁵². Например, в их число не входили данные по количеству совместных образовательных программ, доле иностранных студентов в общей численности студентов вуза, доле иностранных студентов, окончивших обучение с получением диплома, хотя они собираются или могут быть рассчитаны по данным, собираемым в форме ВПО-1. Некоторые официальные данные свидетельствуют об относительной эффективности российской политики экспорта высшего образования, хотя рост числа иностранных студентов в абсолютных цифрах сопровождается незначительным сокращением их доли в общей численности студентов в последние годы, как представлено в *таблице 1*.

Такой инструмент как совместные (сетевые) образовательные программы исчез из данных, предоставляемых Минобрнауки в 2023 г., хотя до 2022 г. такой раздел присутствовал в официальных отчётах ВПО-1. Данные показатели отражены в *таблице 2*.

Деятельность сетевых университетов приносит ограниченные результаты с точ-

/ Отв. ред. А. Л. Арефьев; ФНИСЦ РАН. М.: ФНИСЦ РАН, 2020. С. 403–413. ISBN: 978-5-98269-234-4.

⁴⁹ Краснова Г.А. Нацпроект упёрся в мягкую силу // Независимая газета, 26.02.2020. URL: https://www.ng.ru/education/2020-02-26/8_7803_export.html (дата обращения: 30.08.2024).

⁵⁰ МГТУ им. Н.Э. Баумана вступил в Ассоциацию «Глобальные университеты» // МГТУ им. Н.Э. Баумана, 25.12.2023. URL: <https://bmstu.ru/news/mgtu-im-n-e-baumana-vstupil-v-associaciju-globalnye-universitety> (дата обращения: 30.08.2024).

⁵¹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpо> (дата обращения: 30.08.2024).

⁵² Краснова Г.А. Нацпроект упёрся в мягкую силу // Независимая газета, 26.02.2020. URL: https://www.ng.ru/education/2020-02-26/8_7803_export.html (дата обращения: 30.08.2024).

Таблица 1

Численность и доля иностранных граждан в контингенте российских вузов, 2000–2024 гг.

Table 1

Number and share of international students in Russian universities, 2000–2024

Учебный год	Общая численность студентов в вузах РФ, тыс. чел.	Численность иностранных граждан в вузах РФ, тыс. чел.	Доля иностранных граждан в контингенте студентов вузов РФ, %
2000/01	4 741,4	72,4	1,53
2005/06	7 064,6	113,8	1,61
2010/11	7 049,8	187,3	2,65
2015/16	4 766,5	296,2	6,21
2019/20	4 090,1	314,6	7,69
2020/21	4 080,9	323,6	7,93
2021/22	4 076,4	351,4	8,62
2022/23	4 130,1	351,4	8,5
2023/24	4 368,5	355,6	8,1

Источник: составлено авторами по: Арефьев А.А. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 10 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020. 557 с.; Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Минобрнауки России, 2023. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 30.08.2024).

Source: compiled by authors based on: Arefiev A.L. Export of Russian Educational Services. Statistical collection. Issue 10. Moscow, 2020; Form VPO-1 “Data on organizations running educational activities in the format of Bachelor, Specialist and Master degree programmes” // Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, 2023. Available from: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (accessed: 30.08.2024).

Таблица 2

Сетевые программы российских вузов, 2016–2022 гг.

Table 2

Network programmes run by Russian universities, 2016–2022

Показатели сетевых программ	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Число заключённых договоров о сетевых программах с использованием ресурсов иностранных организаций, ед.	421	872	560	961	473	535	443
Число студентов, обучающихся по сетевым программам с иностранными организациями, чел.	4 818	6 229	5 317	8 308	8 912	14 056	12 134
Доля студентов, обучающихся по сетевым программам с иностранными организациями, в общем количестве студентов, %	0,11	0,15	0,13	0,20	0,22	0,34	0,29

Источник: составлено авторами по: Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Минобрнауки России, 2023. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 10.06.2024).

Source: compiled by authors based on: Form VPO-1 “Data on organizations running educational activities in the format of Bachelor, Specialist and Master degree programmes” // Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, 2023. Available from: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (accessed: 10.06.2024).

ки зрения получения дохода от экспорта российского образования. В рамках Сетевого университета СНГ в российских вузах в 2010–2019 гг. прошли обучение 1100 иностранных граждан⁵³, а данные по результативности иных сетевых университетов – ШОС, БРИКС или Евразийского сетевого университета систематически в открытом доступе не публикуются.

В 2016 г. Россия входила в пятёрку стран по числу филиалов своих вузов за рубежом, однако динамика количества обучающихся в них была нисходящей, что было вызвано в том числе скромной материальной базой и невысоким качеством образования в них. Если в 2007/08 учебном году в филиалах российских вузов обучалось 92,1 тыс. человек, то к 2018/19 учебному году – 40 тыс. человек⁵⁴. В Узбекистане, где российские филиалы составляют почти половину всех филиалов иностранных вузов, по числу обучающихся они заметно уступают иностранным конкурентам – вузам Южной Кореи, Великобритании, Сингапура, Италии⁵⁵.

Результаты проецирования российской «мягкой силы», которым содействовал в том числе и экспорт высшего образования, можно оценить по отношению к России в разных странах мира. До начала масштабных санкций, т. е. по данным на 2013 г., по-

зитивное отношение к России превалировало над негативным во многих странах Африки, в Китае и Индии. Негативное отношение превалировало в странах Европы, США, Турции, Японии⁵⁶. По данным опросов на 2023 г., преимущественно негативное отношение к России демонстрировали опрошенные в США, Канаде, Европе, Австралии, Японии, Южной Кореи, на Ближнем Востоке, Бразилии и некоторых других странах Латинской Америки. Примерно пополам разделилось мнение в странах Африки, которые участвовали в исследовании, однако позитивное восприятие России превалировало в ряде стран Южной и Юго-Восточной Азии⁵⁷. Рейтинг дружественности соседних режимов показывает, что на 2023 г. десять стран были причислены к дружественным (страны Центральной Азии, Белоруссия, Абхазия и Южная Осетия, Армения, Азербайджан), Грузия – к относительно дружественным, а пять стран получили отрицательные баллы (Украина, Молдова и страны Прибалтики)⁵⁸. Таким образом, ключевые географические направления экспорта высшего образования совпадают с теми регионами, где к России наблюдается позитивное отношение населения.

С экономической точки зрения применение инструментов содействия экспорту

⁵³ Сетевой университет Содружества Независимых Государств // Интернет-портал СНГ. URL: <https://e-cis.info/cooperation/3063/78389/> (дата обращения: 30.08.2024).

⁵⁴ Арефьев А.А. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 10 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020. С. 507. ISBN: 978-5-98269-234-4.

⁵⁵ Кобзева О., Погорельская А. Иностранные вузы в Узбекистане и задачи российско-узбекского образовательного сотрудничества // Центр евразийских исследований Томского государственного университета, 09.04.2023. URL: <https://eurasian-studies.tsu.ru/analitika/publikacii/inostrannye-vuzy-v-uzbekistane-i-interesy-rossii/> (дата обращения: 30.08.2024).

⁵⁶ Отношение к России в мире. Выпуск № 8. М.: Наука и политика, 2015. С. 9–12. URL: https://istina.msu.ru/media/publications/book/de0/43b/8735947/Otnoshenie_k_Rossii_v_mire.pdf (дата обращения: 30.08.2024).

⁵⁷ Fagan M., Gubbala S., Poushter J. 3. Views of Russia and Putin // Pew Research Center, 02.07.2024. URL: <https://www.pewresearch.org/global/2024/07/02/views-of-russia-and-putin-july-24/> (дата обращения: 30.08.2024).

⁵⁸ НИИРК презентовал Рейтинг дружественности коммуникационных режимов постсоветских стран за 2023 год. URL: <https://nicrus.ru/events/niirk-prezentoval-reyting-druzhestvennosti-kommunikatsionnykh-rezhimov-postsovetskikh-stran/> (дата обращения: 30.08.2024).



Рис. 1. Число иностранных студентов в Томском государственном университете, 2014–2022 гг.

Fig. 1. Number of international students in Tomsk state university, 2014–2022

Источник: составлено авторами по: Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 30.08.2024).

Source: compiled by authors based on: Information and analytics of the results of the universities activities monitoring. Available from: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (accessed: 30.08.2024).

высшего образования пока менее эффективно, во многом ввиду того, что Россия стремится конкурировать на этом рынке в первую очередь по цене, а не по качеству. Кроме того, российские вузы пока отстают от лидеров рынка образовательных услуг в позиционировании бренда университета в Интернете, что стало существенным маркетинговым инструментом ввиду последствий пандемии [3].

Участие Томского государственного университета в экспорте образования

Согласно опубликованным данным, можно отметить увеличение числа иностранных студентов в абсолютных цифрах, обучающихся в ТГУ в 2014–2022 гг. Сокращение набора иностранных студентов отмечено во время пандемии, что представлено на рисунке 1.

Среди иностранных студентов ТГУ большинство составляют граждане стран СНГ, что является характерной чертой всех вузов РФ. Общее соотношение представлено в таблице 3. Граждане стран СНГ, как правило, хорошо знают русский язык, некоторые окончили русские школы. В Томске существуют долгосрочные связи региона со странами Центральной Азии, и свою роль играет географическая близость, наличие этнических общин, живущих в Томске. Важным фактором является право студентов из стран СНГ на обучение за счёт бюджетного финансирования РФ.

На протяжении 2014–2022 гг. ТГУ отличался о постоянном росте доходов от экспорта образования, что было связано с повышением как номинальной стоимости обучения, так и числа иностранных студентов (с 1388 человек в 2014 г. до 3517 человек в 2022 г.). Объём средств от

Таблица 3

Доля иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья в общей численности студентов
Томского государственного университета, 2013–2022 гг. (%)

Table 3

Share of international students from the CIS countries and other states in the general number of students
of Tomsk state university, 2013–2022 (%)

Страновая принадлежность	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Страны СНГ	9,31	10,43	12,16	13,66	16,17	17,64	18,27	18,79	20,03	20,23
Страны дальнего зарубежья	1,54	1,44	1,80	1,35	2,18	3,10	5,34	5,67	5,67	5,40

Источник: составлено авторами по: Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 30.08.2024).

Source: compiled by authors based on: Information and analytics of the results of the universities activities monitoring. Available from: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (accessed: 30.08.2024).

образовательной деятельности, полученных от иностранных граждан и иностранных юридических лиц, увеличился более чем в 5 раз – с 37 883,6 тыс. руб. (2014 г.) до 176 102,8 тыс. руб. (2022 г.)⁵⁹.

На основании данных экспорта услуг высшего образования Томским государственным университетом можно отметить следующие его особенности. Доля иностранных студентов в общем контингенте обучающихся вузов высока (24,32%) и значительно выше среднего показателя по России (Табл. 1). Почти 80% иностранных студентов и аспирантов в ТГУ являются гражданами стран СНГ, что отражает общероссийскую тенденцию. Основным инструментом получения дохода от экспорта образовательных услуг ТГУ является обучение иностранных студентов на основе заключения индивидуальных договоров или договоров с юридическими лицами. Обсуждение возможности открытия филиалов университета за рубежом продолжается, однако необходимые расходы для этого слишком велики для вуза.

Динамика количества совместных образовательных программ (СОП) неустойчива, их число мало, как и количество обучающихся по ним. За период 2014–2022 гг. ми-

нимум таких программ был зафиксирован в 2017 г. – 8, предполагающих получение двух дипломов, и 43 обучающихся на них; максимум – в 2022 г. – 26 СОП и 100 обучающихся на них. Эта статистика подтверждает выводы исследователей о том, что реализация таких программ требует больших вложений, их развитие не является массовым, во многом зависит от международной обстановки и редко приносит ощутимую прибыль [16].

Несмотря на фиксируемый рост доходов вуза от экспорта образовательных услуг, объём финансовых средств в расчёте на одного иностранного студента явно не сравним с платой за обучение, установленной даже для россиян, и вряд ли это покрывает затраты университета на обучение иностранного гражданина. Например, объём средств, получаемых ТГУ от иностранных граждан или юридических лиц в расчёте на одного иностранного обучающегося (студентов и аспирантов в совокупности) в 2014 г. составлял чуть более 26 тыс. рублей, в 2022 г. сумма выросла до 47,5 тыс. рублей. Речь в данном случае идёт только о внебюджетных средствах без учёта средств, выделяемых в рамках госзадания (для граждан стран СНГ, имеющих право обучения за счёт российского

⁵⁹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 30.08.2024).

бюджета), по квотам и международным договорам на обучение иностранных граждан. Такой показатель получаемых внебюджетных средств в расчёте на одного иностранного студента в ТГУ скорее свидетельствует о том, что больше иностранных граждан обучаются за счёт средств российского бюджета, т. е. это граждане СНГ и иностранцы, обучающиеся по квоте.

Заключение

В рамках содействия экспорту высшего образования имеющиеся инструменты можно условно разделить на три группы. В первую группу можно отнести те инструменты, которые были направлены на привлечение иностранных студентов. Эти действия, ориентированные на повышение конкурентоспособности и маркетинг российских образовательных программ на глобальном рынке, могут рассматриваться как инвестиции в будущее. Для этого, например, заключаются договоры о признании дипломов и степени между РФ и другими странами. Вторую группу составляют инструменты, направленные на отбор лучших из иностранных абитуриентов и предоставление им возможности обучения в России за счёт российского бюджета (политика борьбы за таланты). Это достигается выделением правительственных квот, число которых постоянно растёт, установлением показателей по набору иностранных студентов на основе результатов международных олимпиад, запуском собственно российского формата такого мероприятия – международной олимпиады *OpenDoors*. В третью группу входят те инструменты, которые направлены на улучшение условий обучения и проживания иностранных студентов в России, включая запуск англоязычных программ, работу подготовительных факультетов для иностранных граждан, повышение квалификации преподавателей и учебно-вспомогательного персонала вузов, создание современных общежитий.

Учитывая специфику целеполагания российского экспорта высшего образования,

направленную на достижение как политических, так и экономических задач, результативность применяемых инструментов не однозначна. Статистика свидетельствует о том, что относительно успешны инструменты привлечения иностранных студентов, поскольку их число растёт. В меньшей степени пока приносят результаты инструменты отбора лучших из абитуриентов, поскольку Россия по инерции полагается на набор из стран СНГ, а не лучших абитуриентов со всего мира. Однако у нас нет данных о том, сколько выделяется средств именно на развитие третьей группы инструментов, что затрудняет оценку степени их приоритетности и результативности соответственно.

С политической точки зрения России пока удаётся сохранять позитивный имидж в странах, на которые ориентирован экспорт российского высшего образования – страны СНГ, БРИКС (в первую очередь за счёт Китая и Индии), Латинской Америки и Африки, что также обусловлено динамикой развития торгово-экономических и политических отношений. С экономической точки зрения российское высшее образование пользуется спросом во многом за счёт своей относительной дешевизны при приемлемом качестве, поэтому доходы России от экспорта высшего образования не сопоставимы с лидерами этого высококонкурентного рынка в условиях сложной текущей международной обстановки.

Изменение международной обстановки вокруг России в 2022 г. негативно сказалось на таких показателях ТГУ, как уровень исходящей академической мобильности и уровень общей численности иностранных аспирантов. Однако это не отразилось на количестве совместных образовательных программ и обучающихся по ним, что может рассматриваться как способность ТГУ перенаправить сотрудничество на университеты дружественных стран. При увеличении доходов ТГУ от экспорта высшего образования, в том числе в расчёте на одного иностранного обучающегося, стоит отметить,

что ТГУ зарабатывает в разы меньше, чем вузы европейской части России, что может свидетельствовать о значительно большой доле граждан СНГ и обучающихся по квотам в численности иностранных обучающихся ТГУ. Университет традиционно ориентируется на набор иностранных абитуриентов из стран СНГ (в основном, Центральной Азии в силу географического положения), и этот тренд продолжился в том числе в 2022 г., в связи с чем вуз активизировал работу выездных приёмных комиссий в этом регионе.

В целом, официальные данные и оценки экспертов свидетельствуют о том, что РФ в большей степени использует экспорт образования в политических целях – для укрепления своего положения в определённых регионах, межгосударственных связей, создания положительного образа страны. Осознанное понимание того, что для успешности экспорта высшего образования необходимы вложения в повышение конкурентоспособности российских университетов, маркетинга образовательных услуг на глобальном ранке, развитие и совершенствование инфраструктуры для приёма иностранных студентов, увеличение числа университетов – участников программ экспорта образования позволяет надеяться на постепенное увеличение числа иностранных студентов в российских университетах и повышение доходов от их обучения.

Литература

1. *Wojciuk A., Michalek M., Stormowska M.* Education as a source and tool of soft power in international relations // *European Political Science*. 2015. Vol. 14. P. 298–317. DOI: 10.1057/eps.2015.25
2. *Нефедова А.И.* Масштабы, структура и цели экспорта российского высшего образования // *Мир России*. 2017. Т. 26. № 2. С. 154–174. EDN: YJLBHR.
3. *Николаев В.К.* Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // *Высшее образование в России*. 2022. С. 149–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166
4. *Зиневич О.В., Мелёхина Е.А.* Высшее образование для глобального и локального устойчивого развития // *Высшее образование в России*. 2023. С. 84–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102
5. *Павлов П.В., Защитина Е.К.* Формирование «русского мира» в международном пространстве посредством экспорта услуг высшего образования // *Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество*. 2021. С. 143–147. EDN: TZTSAP.
6. *Бобыло А.М.* Стратегия развития российского образования как фактор обеспечения национальных интересов РФ в Азиатско-Тихоокеанском регионе // *Азиатско-тихоокеанский регион: экономика, политика, право*. 2016. Т. 18. № 3. С. 39–54. EDN: XVSCIH.
7. *Краснова Г.А.* Основы экспортной деятельности в сфере образования. Монография. М.: Проспект, 2021. 160 с. ISBN: 978-5-392-32909-0.
8. *Осьмук А.А., Колесова О.В., Дебрени М., и др.* Город и университет: диалог в постиндустриальном дискурсе на примере России и Франции. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2022. 580 с. EDN: FBSCZG.
9. *Крейденко Т.Ф., Петрович М.Д., Холина В.Н.* Образовательный потенциал городов – университетских центров России как фактор повышения их конкурентоспособности // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 10. С. 34–56. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-34-56
10. *Меликян А.В.* Внутренние факторы результативности экспорта образования в российских вузах // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 146–179. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-146-179
11. *Калинин А.В., Калинин В.Я.* Экономическая эффективность экспорта образовательных услуг // *Экономика. Управление. Инновации*. 2018. № 1 (3). С. 97–101. EDN: DJTLDJ.
12. *Huisman J., Smolentseva A., Froumin I.* 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries. Palgrave Macmillan, 2018. 482 p. DOI: 10.1007/978-3-319-52980-6
13. *Запесоцкий А.* Платное образование – не услуга, студент – не клиент // *Высшее образование в России*. 2002. № 2. С. 48–50. EDN: IBKHNZ.
14. *Хазуров Т.А.* Высшее образование: между служением и услугой // *Высшее образование в России*. 2011. № 4. С. 47–57. EDN: NTYLMZ.

15. Абдусеменова Г.М., Каратаева Г.Е. Этапы современной реформы государственного финансирования учреждений высшего образования в России // Вестник Сургутского государственного университета. 2017. Вып. 2 (16). С. 5–9. EDN: ZHJLTN.
16. Shenderova S. Collaborative degree programmes in internationalisation policies: the salience of internal university stakeholders // European Journal of Higher Education.

2023. Vol. 13 (2). P. 197–215. DOI: 10.1080/21568235.2022.2120035

Благодарности. Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № FSWM-2024-0008.

Статья поступила в редакцию 15.07.2024

Принята к публикации 02.09.2024

References

1. Wojciuk, A., Michałek, M., Stormowska, M. (2015). Education as a Source and Tool of Soft Power in International Relations. *European Political Science*. Vol. 14, pp. 298–317, doi: 10.1057/eps.2015.25
2. Nefedova, A. (2017). The Scope, Structure and Purpose of the Export of Russian Higher Education. *Mir Rossii = Universe of Russia*. Vol. 26, no. 2, pp. 154–174. Available at: <https://mirros.hse.ru/article/view/4869> (accessed 30.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Nikolaev, V.K. (2022). Exporting Russian Higher Education in the Conditions of a New Reality. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 2, pp. 149–166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Zinevich, O.V., Melekhina, E.A. (2023). Higher Education for Global and Local Sustainable Development. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 84–102, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102 (In Russ.).
5. Pavlov, P.V., Zashchitina, E.K. (2021). Formirovanie “russkogo mira” v mezhdunarodnom prostranstve posredstvom eksporta uslug vysshego obrazovaniya [Creation of the ‘Russian World’ at the International Arena by Export of Higher Education Services]. *Bol'shaya Evraziya: razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo* [Greater Eurasia: Development, Security, Cooperation]. Pp. 143–147. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44795013> (accessed 30.08.2024). (In Russ.).
6. Bobylo, A.M. (2016). Russian Education Development Strategy as a Factor of Russia's National Interests in Asia-Pacific Region. *PACIFIC RIM: Economics, Politics, Law*. Vol. 18, no. 3, pp. 39–54. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28318608_81119668.pdf (accessed 30.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Krasnova, G.A. (2021). *Osnovy eksportnoi deyatel'nosti v sfere obrazovaniya* [Basics of Export Activities in Education]. Moscow: Prospekt, 160 p. ISBN: 978-5-392-32909-0. (In Russ.).
8. Os'muk, L.A., Kolesova, O.V., Debrenn, M., et al. (2022). *Gorod i universitet: dialog v postindustrial'nom diskurse na primere Rossii i Frantsii* [The City and the University: Dialogue in Post-Industrial Discourse at the Example of Russia and France]. Novosibirsk: Publishing House of NSTU, 580 p. (In Russ. and French). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49846613> (accessed 10.06.2024).
9. Kreydenko, T.F., Petrovic, M.D., Kholina, V.N. (2023). Educational Potential of Cities – Russian University Centers as a Factor of Increasing Their Competitiveness. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no.10, pp. 34–56, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-34-56 (In Russ.).
10. Melikyan, A. (2018). Internal Factors of Education Export Performance in Russian Universities. *Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 146–179, doi: 10.17323/1814-9545-2018-3-146-179 (In Russ., abstract in Eng.).

11. Kalinin, A., Kalinin, V. (2018). Economic Effectiveness of Educational Services Export. *Ekonomika. Upravlenie. Innovatsii* [Economics. Management. Innovations]. No. 1 (3), pp. 97-101. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38305695_66099984.pdf (accessed 30.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Huisman, J., Smolentseva, A., Froumin, I. (2018). *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. Palgrave Macmillan. 482 p., doi: 10.1007/978-3-319-52980-6
13. Zapesotskii, A. (2002). Platnoe obrazovanie – ne usluga, student – ne klient [Paid Education Is Not a Service, a Student Is Not a Client]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 48-50. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_9568914_61827676.pdf (accessed 30.08.2024). (In Russ.).
14. Khagurov, T. (2011). Education Between Mission and Service. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 47-57. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16357003_50292031.pdf (accessed 30.08.2024). (In Russ.).
15. Abdusemedova, G.M., Karataeva, G.E. (2017). Modern Reformation Stages of Higher Education Institution Government Financing of Russia. *Surgut State University Journal*. No. 2 (16), pp. 5-9. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30039936_23608987.pdf (accessed 30.08.2024). (In Russ.).
16. Shenderova, S. (2021). Collaborative Degree Programmes in Internationalisation Policies: The Salience of Internal University Stakeholders. *European Journal of Higher Education*. Vol. 13, no. 2, pp. 197-215, doi: 10.1080/21568235.2022.2120035

Acknowledgment. This research was supported by Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project No FSWM-2024-0008.

The paper was submitted 15.07.2024

Accepted for publication 02.09.2024



Science Index РИНЦ-2022

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	10,544
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	9,885
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	9,837
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,060
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	8,028
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,998
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,586
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	6,319
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,118
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	4,077
ПЕДАГОГИКА	3,295
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	3,229

Университетские технологические предпринимательские проекты: факторы успеха

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-126-143

Сорокин Павел Сергеевич – канд. соц. наук, доцент, заведующий лабораторией исследований человеческого потенциала и образования, Центр развития навыков и профессионального образования, Институт образования, ORCID: 0000-0003-3910-2090, Researcher ID: H-1885-2015, psorokin@hse.ru

Егоров Павел Игоревич – канд. геогр. наук, ведущий эксперт лаборатории исследований человеческого потенциала и образования, Центр развития навыков и профессионального образования, Институт образования, ORCID: 0000-0003-2068-6145, Researcher ID: Z-5713-2019, pegorov@hse.ru

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

Аннотация. В статье анализируются факторы успешности университетских технологических предпринимательских проектов с опорой на данные, предоставленные офисом популяризации федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства». Указанные данные описывают ранжирование более 1000 вузовских проектов (на момент осени 2023 г.) и включают информацию почти о 35 характеристиках, включающих как финансовые, так и нефинансовые аспекты. В качестве индикаторов успешности отобраны «итоговое место в рейтинге» и «инвестиционная привлекательность проекта». С помощью статистических методов библиотеками языка Python изучены взаимосвязи разных форм поддержки проектов с названными характеристиками. Результаты показывают важную роль университетской среды в поддержке предпринимательских проектов, при том, что отдельные меры могут демонстрировать различную по силе связь с успешностью. В качестве ключевых находок следует выделить два наблюдения. Во-первых, отсутствие положительной связи между сильной укоренённостью проекта в вузовской среде (например, команда проекта, собранная в университете, а также статус проекта как изначально учебный) и успешностью проекта. Во-вторых, среди мер поддержки, реализуемых в рамках актуального федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», наиболее тесную связь с успешностью предпринимательских инициатив демонстрирует включённость в работу стартап-студий. Учитывая современные дискуссии о необходимости поиска новых решений для обогащения образовательного и жизненного опыта современных студентов, его приближения к реалиям динамично меняющегося рынка труда, модель университетской стартап-студии может выступать одним из источников для выработки новых моделей организации университетской жизни.

Ключевые слова: университетское предпринимательство, предпринимательский проект, рейтинг предпринимательских проектов, обучение предпринимательству, университетские стартап-студии, агентность

Для цитирования: Сорокин П.С., Егоров П.И. Университетские технологические предпринимательские проекты: факторы успеха // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 126–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-126-143

University Technological Entrepreneurship Projects: Factors of Success

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-126-143

Pavel S. Sorokin – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Leading Research Fellow, Human Capital and Education Research Lab, Centre for Skills Development and Vocational Training, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-3910-2090, Researcher ID: H-1885-2015, psorokin@hse.ru

Pavel I. Egorov – Cand. Sci. (Geography), Leading Expert, Human Capital and Education Research Lab, Centre for Skills Development and Vocational Training, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-2068-6145, Researcher ID: Z-5713-2019, pegerov@hse.ru

Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
Address: 16, Potapovsky Pereulok, Moscow 10100, Russian Federation

Abstract. The paper presents the results of an empirical analysis of the success factors in university technological entrepreneurial projects, based on a unique empirical dataset created with the support of the project office and the office for promoting the federal project «University Technological Entrepreneurship Platform». The dataset includes a ranking of over 1,000 university projects from 2023, each of which contains information on approximately 35 characteristics, both financial and non-financial. The success indicators selected for analysis are the «final ranking position» and «investment attractiveness of the project». Statistical methods, implemented through Python libraries, were used to examine the relationships between different forms of project support and the aforementioned characteristics. The results highlight the critical role of the university environment in supporting entrepreneurial projects, while also revealing that specific support measures can exhibit varying degrees of association with project success. Two key findings are noteworthy. First, there is no positive correlation between the project's strong embeddedness in the university environment (e.g., a team assembled within the university or a project initially started as an academic exercise) and the project's success. Second, among the support measures implemented within the current federal project «University Technological Entrepreneurship Platform», the strongest association with the success of entrepreneurial initiatives is found in participation in startup studios. Considering contemporary discussions on the need to seek new solutions to enhance the educational and life experiences of modern students, bringing them closer to the realities of a dynamically changing labor market, the university startup studio model may serve as a source for developing new models of university organization.

Keywords: university entrepreneurship, entrepreneurial project, entrepreneurial project ranking, entrepreneurship education, university startup studios, agency

Cite as: Sorokin, P.S., Egorov, P.I. (2024). University technological entrepreneurship projects: Factors of success. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 126-143, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-126-143 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Научная дискуссия о факторах социально-экономического развития современного общества на российском и на международном уровнях наделяет предпринимательство статусом одной из ключевых движущих сил [1; 2]. В текущих политических условиях повышается острота обсуждаемых вопросов, поскольку наблюдаемая структурная нестабильность и экономическая волатильность делают особенно важной предпринимательскую инициативу, прежде всего, в сфере высоких технологий. Университетское же предпринимательство становится предметом особого внимания в научных публикациях. В условиях высоких охватов высшим образованием и ограниченных ресурсов (что характерно и для России) именно предпринимательски ориентированные университеты могут являться ключевыми факторами преодоления «парадокса производительности» (то есть сочетания невысоких темпов экономического роста с высоким уровнем образованности населения) – не только через производство предпринимательского человеческого капитала, но и через непосредственную генерацию предпринимательских проектов [3]. Международное исследование глобального университетского предпринимательского духа студентов (*GUESSS*) показало высокую предпринимательскую активность среди студентов в России, где доля начинающих предпринимателей составляет 42,3%, а действующих – 12,2% [4]. В развитых странах эти показатели значительно ниже [5], что доказывает перспективность для образовательной политики России особого акцента на поддержке студенческих предпринимательских инициатив.

В России основным федеральным проектом и наиболее крупной инициативой последних лет, направленной на поддержку университетского предпринимательства,

является федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства» (далее «ПУТП»). Указанный проект охватывает сотни вузов и десятки тысяч студентов за счёт совокупности разнообразных мер: тренинги предпринимательских компетенций, акселерационные программы, гранты на развитие стартапов, стартап-студии и другое.

В настоящей работе представлены результаты эмпирического анализа факторов успешности университетских технологических предпринимательских проектов с опорой на уникальную эмпирическую базу созданного при поддержке проектного офиса и офиса популяризации указанного федерального проекта рейтинга вузовских проектов 2023 г. По каждому из них имеется информация относительно около 35 характеристик, включая как финансовые, так и нефинансовые. В качестве индикаторов успешности выбраны «итоговое место в рейтинге» и «инвестиционная привлекательность проекта». Цель статьи – эмпирически определить факторы успеха университетских технологических предпринимательских проектов.

Вовлечённость студентов вузов в предпринимательство: Россия в сравнении с зарубежными странами

В глобальном исследовательском проекте *GUESSS* предпринимательский климат в университетах оценивается через долю опрошенных студентов, имеющих опыт освоения в вузе программ и курсов по обучению предпринимательству. В России этот показатель составил 4,4%, в Германии – 3,5%, а в Нидерландах – 4,9%, что свидетельствует о сравнительно благоприятном предпринимательском климате в российских вузах [6]. Также, по данным исследований, в России выживаемость стартапов после пяти лет об-

учения составляет 55,6%, что выше среднего показателя на 45% [7].

Если обратиться к данным национального мониторинга экономики образования (МЭО 2022), базирующегося на более репрезентативной выборке, чем любая из волн глобального мониторинга *GUESSS*, то примерно каждый второй российский студент видит для себя возможной предпринимательскую карьеру. Это указывает на важность расширения программ предпринимательского образования в университетах.

Как университеты помогают предпринимательству: обзор исследований

Несмотря на быстро растущий объём литературы о предпринимательстве в стенах университетов [7–18] сегодня нет однозначного понимания того, какие именно формы поддержки наиболее эффективны для развития студенческого предпринимательства. Исследования говорят как о формальных способах поддержки успешности проекта со стороны университета [7], так и о неформальных инструментах с опорой на инфраструктуру и возможности вузов [9]. Причём важно отметить, что инициатором для получения такого рода поддержки со стороны вуза могут выступать как представители университета, так и студенты, в связи с чем важную роль играет проактивность и инициативность самих студентов-предпринимателей в использовании тех возможностей, которые предоставляет университет [10].

Обобщая, можно выделить несколько основных групп факторов поддержки предпринимательских проектов студентов: 1) наиболее традиционная для высшего образования роль, связанная с развитием навыков [11]; 2) непосредственная поддержка

развития предпринимательских проектов [12–14]; 3) возможная роль вуза как медиатора во взаимодействии между студенческими командами и внешней средой, включая как частный, так и государственный сектор [15; 16].

Как показывают исследования [16; 17] и экспертные разработки¹, студенты-предприниматели регулярно отмечают дефицит навыков. Можно выделить две группы наиболее типичных проблем: 1) недостаток мягких навыков и личностных характеристик (уверенность в своих силах, умение оценивать пройденный путь и ставить будущие цели, умение организовывать и планировать работу, нетворкинг); и 2) дефицит профессиональных навыков (например, умение работать с новыми технологиями, способность разработать интернет-сайт для своего проекта). В результате как мягкие, так и жёсткие навыки выступают целью развития в российской и мировой практике обучения предпринимательству [11; 18].

Другие исследования показывают, что программы поддержки предпринимательства, бизнес-инкубаторы и акселераторы не только способствуют развитию предпринимательских навыков у студентов и выпускников, но также расширяют возможности для создания успешного бизнеса [13; 14]. Среди инфраструктуры поддержки университетского предпринимательства, нацеленной непосредственно на генерацию новых проектов, всё большее внимание в последние годы привлекают университетские стартап-студии. Их особенность состоит в том, что они предоставляют студентам комплексную поддержку², включая доступ к опытным бизнес-наставникам, технологической экспертизе, оборудованию, финансированию,

¹ Competence Assessment Guidelines. European commission. Baltic Sea Academy. URL: <https://ka4hr.eu/wp-content/uploads/Assessment-of-entrepreneurial-potential.pdf> (дата обращения: 28.08.2024).

² Saxena M. Developing a Sustainable Campus Based Startup Incubation Eco-System // International Conference on Innovation & Entrepreneurship, Forthcoming. 2017. С. 1–13. URL: https://www.researchgate.net/profile/Mahendra-Saxena-2/publication/318460897_Developing_a_sustainable_startup_incubation_eco-system/links/596c2ed4458515e9afb1d1f9/Developing-a-sustainable-startup-incubation-eco-system.pdf (дата обращения: 28.08.2024).

а также к готовым бизнес-идеям [7; 19]. Это позволяет студентам быстрее воплощать свои идеи в жизнь и тестировать их на рынке, не неся при этом личные финансовые риски.

Доступ к внешней экспертизе для студентов-предпринимателей может реализовываться и другими путями (например, стажировками в корпорациях), однако особенность университетской стартап-студии состоит в том, что она интегрирует университетскую среду с внешним миром бизнеса, создавая относительно устойчивую структуру для потоковой генерации новых проектов.

Методология

Представленное исследование опирается на рейтинг, для разработки которого использовалась методология, включающая около 35 параметров, охватывающих широкий круг аспектов и факторов развития предпринимательских проектов³. Собранные данные о более чем 1000 лучших проектах, которые сделаны не только самостоятельными силами студентов, но и с возможным участием сотрудников вузов, предоставлены офисом популяризации Платформы университетского технологического предпринимательства Фонда инфраструктурных и образовательных программ.

Подходы к оцениванию университетских предпринимательских проектов разнообразны и широко обсуждаются в мировой и российской литературе [20–22]. Традиционно в качестве основного индикатора успеха предпринимательского проекта принято рассматривать его финансовые показатели. Вместе с тем, общее пространство факторов, значимых для понимания рыночных перспектив команды и их продуктовой разработки, существенно шире и включает такие аспекты, как кадровый состав (количество и качество членов команды), нормативные

и организационные аспекты, медийную «видимость» проекта, включённость проекта в поддерживающую инфраструктуру и многое другое [23; 24].

В настоящем исследовании для оценки эффективности мер поддержки университетского технологического предпринимательства авторы опирались на методологию оценки и рейтингования университетских предпринимательских проектов, утверждённую проектным офисом федерального проекта ПУТП. В соответствии с современными международными дискуссиями и исследованиями, кратко проанализированными выше, указанная методология предполагает учёт не только непосредственного состояния самого проекта (в том числе, команды и продукта), но и его включённость в инфраструктуру поддержки университетского предпринимательства (включая отдельный блок, отражающий включённость в меры поддержки в рамках федерального проекта ПУТП).

Данные, на основе которых произведён анализ, собраны осенью 2023 г. Оператор сбора данных – проектный офис и офис популяризации федерального проекта ПУТП. Показатели, учитываемые при составлении рейтинга университетских предпринимательских проектов «топ-1000 лучших университетских стартапов», схематично отражены на рис. 1.

Благодаря многообразию доступных данных, имеется возможность учесть, как меры более традиционного характера (специализированные курсы, неформальное консультирование преподавателями студентов), так и более инновационные способы поддержки (прежде всего, связанные с федеральным проектом «ПУТП», например, университетские стартап-студии или специальные тренинги предпринимательских компетенций). Формы поддержки университетского предпринимательства, рассматривающиеся в

³ Лучшие из лучших: в России запущен Рейтинг ТОП-1000 университетских стартапов 2023 // УниверТехПреД [сайт]. 2023. URL: <https://univertechpred.ru/novosti/2023-10-04-l-uchshie-iz-luchshikh-v-rossii-zapushchen-reyting-top-1000-universitetskikh-startapov-2023/> (дата обращения: 26.04.2024).

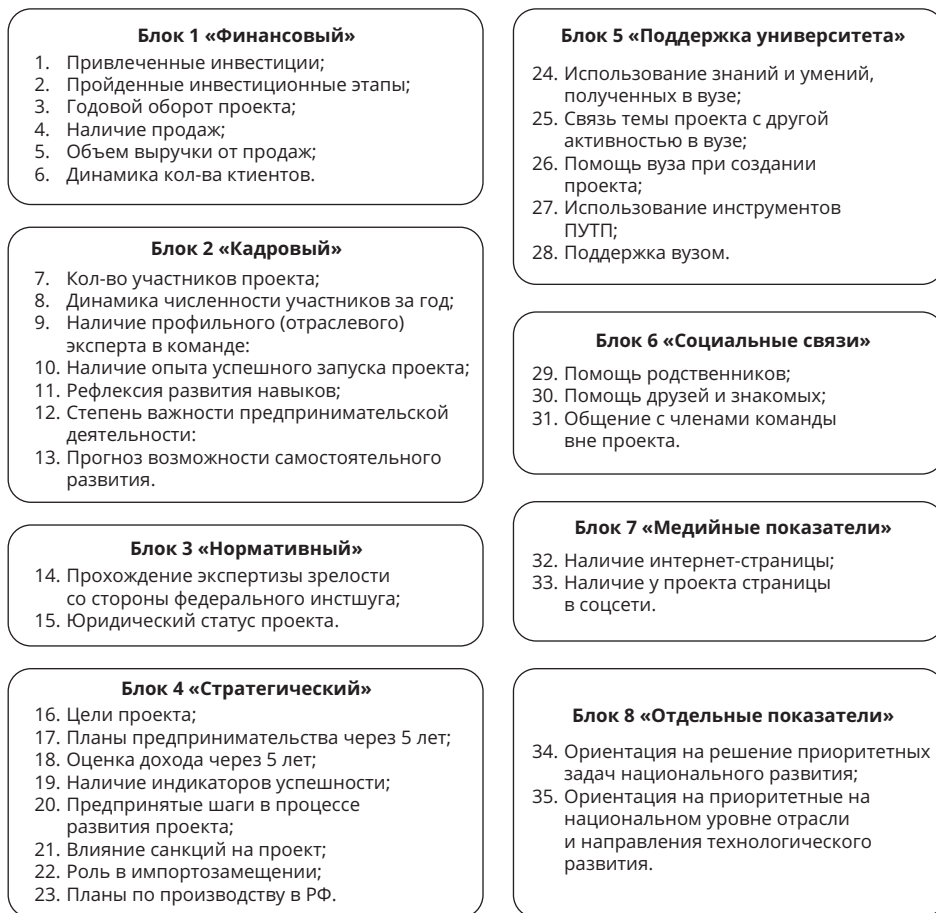


Рис. 1. Показатели, учитываемые при составлении рейтинга университетских предпринимательских проектов «топ-1000 лучших университетских стартапов».

Fig. 1. Metrics Considered in the Ranking of the «Top-1000 Best University Startups».

указанном рейтинге, схематично отражены на рис. 2.

Первичная выборка данных о проектах, предоставленных проектным офисом и офисом популяризации федерального проекта ПУТП, состояла из 1340 проектов, каждый из которых был описан в отношении около 35 характеристик, согласно представленной выше методологии (см. рис. 1). В результате проведения разведывательного анализа и отсева проектов с внутренне противоречивой информацией, итоговая выборка составила 1301 объект. Изначально рейтинг ориентировался на 1000 лучших проектов, по-

этому для дальнейшего анализа и выявления факторов, влияющих на успешность университетских предпринимательских проектов, используются данные о 1000 лучших проектов, вошедших в рейтинг. В указанный список вошли проекты из 61 региона и 200 вузов России. Наиболее представительные регионы (а) и вузы (б) показаны на рис. 3.

Информация по каждому проекту предоставлялась его лидером на основе самооценки, что соответствует мировой практике в аналогичных случаях [11]. Данные были собраны и переданы исследователям проектным офисом и офисом популяризации



Рис. 2. Уровни поддержки университетских предпринимательских проектов и формы поддержки внутри каждого уровня, учитываемые при анализе.

Fig. 2. Levels of support for student projects and the forms of support at each level, taken into account in analysis.

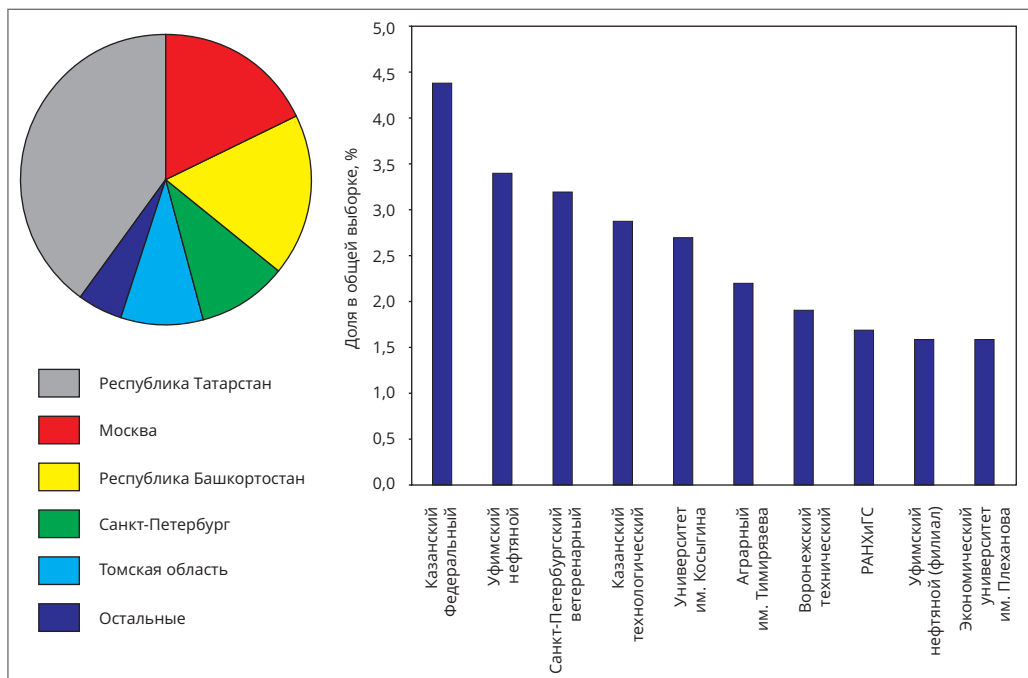


Рис. 3. Наиболее представительные регионы (а) и вузы (б) в рейтинге топ-1000 проектов.
Fig. 3. The most representative regions (a) and universities (б) in the top 1000 projects ranking.

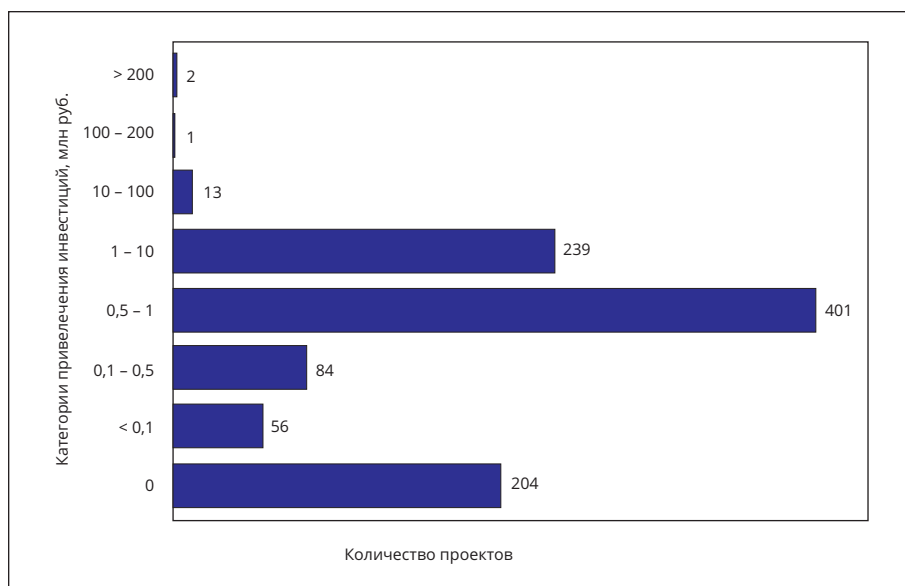


Рис. 4. Распределение инвестиционной привлекательности проектов по категориям.

Fig. 4. Distribution of investment attractiveness among projects by categories

федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства» (далее – «ПУТП»), которые осуществляли рассылку приглашений к заполнению соответствующих онлайн-форм представителям вузов, включая как административных работников, так и преподавателей, связанных с поддержкой предпринимательства, а также включая лидеров и участников предпринимательских проектов, вовлечённых в мероприятия федерального проекта. Для оценки качества проектов в настоящем исследовании отобрано два целевых индикатора:

1) место проекта в рейтинге (определялось по шкале от 1 (лучшее) до 1000);

2) информация о размере привлечённых инвестиций (данный параметр входил в общий рейтинг оценки успешности предпринимательских проектов (см. п. 1 рис. 1), с весом в итоговой оценке около 5,7%), однако коэффициент линейной корреляции Пирсона между общим местом в рейтинге и показателем по инвестициям оказался средним (0,489), что обосновывает целесообразность отдельного рассмотрения этой харак-

теристики. Как показывают отечественные и зарубежные исследования, именно этот параметр, как правило, рассматривается как ключевой в оценке любых предпринимательских проектов [21; 25]. На основе значения привлечённых инвестиций для каждого проекта определена категория инвестиционной привлекательности (рис. 4). Как видно, 79,6% проектов топ-1000 привлекли инвестиции. Чаще всего проекты привлекали инвестиции в двух категориях: до 1 млн руб. и 1–10 млн руб. Двум проектам удалось привлечь более 200 млн рублей, 20,4% проектов не привлекли инвестиций.

В настоящем исследовании использовалось обучение линейной регрессионной модели на базе библиотеки *Python*, также применялись библиотеки *Pandas* и *scikit-learn* для выполнения линейной регрессии. В частности, с помощью библиотеки *Pandas* организованы данные в *DataFrame*, который удобно представлял регрессионные коэффициенты вместе с соответствующими характеристиками. Для визуального представления использовались библиотеки *Matplotlib* и *seaborn* для построения расхо-

Таблица 1

Результаты статистических тестов взаимосвязи форм поддержки с отобранными характеристиками успешности

Table 1

Results of statistical tests of the relationship between forms of support and key success' indicators

Форма поддержки (размер групп, не использовавших/использовавших поддержку)	Место в рейтинге	Инвестиционная привлекательность
Формы индивидуальной поддержки проекта вузом		
Нефинансовая поддержка университетом (392/608)	–3,795*; 7,89*10 ⁻⁵ ; 875,9	2,301; 0,01; 878,5
Прямая финансовая поддержка университетом (840/160)	–5,270*; 1,6*10 ⁻⁷ ; 227,1	–4,990*; 5,8*10 ⁻⁷ ; 241
Неформальные консультации от преподавателей (145/855)	–0,883*; 0,189; 202,2	2,270; 0,0127; 205,7
Освоение модулей или курсов, полезных для развития проекта (455/545)	–4,326*; 8,4*10 ⁻⁶ ; 986,5	1,578; 0,057; 983,13
Формы институциональной поддержки проекта вузом		
Сформировали команду проекта в вузе (294/706)	–1,772*; 0,038; 576,5	2,078; 0,019; 574,3
Вуз предоставил поддержку в развитии идеи (312/688)	–5,099*; 2,3*10 ⁻⁷ ; 602,4	0,044; 0,483; 592,752
Вуз помог с раскруткой и популяризацией проекта (681/319)	–9,129*; 5,2*10 ⁻¹⁹ ; 602,5	–2,261*; 0,012; 616,103
Вуз предоставил помещение и/или оборудование (622/378)	–4,486*; 4,2*10 ⁻⁶ ; 772,6	–3,452*; 0,0003; 857,9
Проект создавался в рамках обучения в университете (525/475)	1,757; 0,039; 979,4	2,177; 0,015; 984,6
Поддержка проекта инструментами ПУТП		
Акселерационные программы (494/506)	–7,013; 2,6*10 ⁻⁶ ; 995,7	0,648; 0,74; 997,7
Университетские стартап-студии (695/305)	–5,277; 9,4*10 ⁻⁸ ; 555	–0,409*; 0,34; 547,6
Тренинги предпринимательских компетенций (683/317)	–7,588; 6,4*10 ⁻¹⁴ ; 583,631	1,174; 0,12; 583,3
Грантовая программа «Студенческий стартап» (428/572)	–7,840; 6,4*10 ⁻¹⁵ ; 895,525	–13,018; 5*10 ⁻³⁵ ; 667,9
Мероприятия «Предпринимательских точек кипения» (705/295)	–6,777; 1,67*10 ⁻¹¹ ; 519,6	0,304*; 0,62; 527,1
Инвестиции от компании по инвестированию в малый бизнес (972/28)	–9,460; 6,1*10 ⁻¹¹ ; 30,893	–5,403; 3,5 *10 ⁻⁶ ; 30,5
Программа возмещения инвестиций физическим лицам в проекты (973/27)	–8,522; 1,1*10 ⁻⁹ ; 29,001	–3,335; 0,001; 28,1

* обозначены тесты, когда проверялась односторонняя альтернативная гипотеза о том, что первая группа проектов меньше второй. Во всех тестах первая группа – не использовала поддержку, вторая использовала.

дящихся диаграмм и графиков доверительных интервалов.

Статистическая значимость определялась для каждой пары характеристик. Применялся односторонний статистический *t*-тест для независимых выборок. Результаты статистического анализа кратко представлены в таблице 1.

Результаты исследования

Полученные данные говорят о том, что университетские предпринимательские проекты в существенной степени опирают-

ся на поддержку вузов (хотя, меры со стороны вузов вряд ли единственные, которыми пользуются университетские команды). Как показал проведённый анализ, в первую очередь вузы помогают в получении знаний для ведения предпринимательской деятельности, во вторую – в формировании ресурсной базы для реализации проекта (набор участников команды, помещение или оборудование):

1) 96,6% лидеров университетских предпринимательских проектов, отметили, что используют знания или навыки, полученные

в университете, для развития своего предпринимательского проекта.

2) 92% проектов указали, что получили поддержку вуза в развитии своих наработок. Более детально:

а) 70,6% нашли команду проекта в вузе;

б) 68,8% нашли в вузе поддержку в развитии идеи;

в) 47,5% начали развивать проект как «учебный» в рамках обучения в вузе;

г) 31,9% проектов вуз поддержал в популяризации их проектов;

д) 37,8% проектов вуз помог инфраструктурно, предоставив помещение или оборудование.

Перечисленные выше формы поддержки имеют разную взаимосвязь с успешностью проектов как с точки зрения итогового места в рейтинге, так и с точки зрения привлечённых инвестиций. Сильную положительную связь демонстрирует показатель «вуз помог с популяризацией проекта». Проведённый анализ показал, что проекты, имеющие поддержку вуза в популяризации, в среднем находятся на 160 позиций выше, чем те, что не имеют.

В ходе анализа не выявлены значимые корреляции между значительной частью мер поддержки проекта со стороны университета и его местом в рейтинге, за исключением отдельных аспектов:

- предоставление инфраструктурной поддержки и фасилитация развития идеи проекта со стороны вуза оказывают положительное влияние на ранжирование проекта в рейтинге;

- проекты, разработанные в рамках учебной деятельности, в среднем занимали позицию на 82 пункта ниже по сравнению с проектами, созданными вне учебного процесса. Данный вывод подкреплён статистически значимым различием со стандартной ошибкой $SE = 18,305$ и $p\text{-value} < 0,0001$;

- формирование команды проекта исключительно внутри университета демонстрирует слабую отрицательную связь с местом в топ-1000 рейтинга.

Приведённые результаты нельзя интерпретировать как признаки низкой эффективности соответствующих вузовских мер поддержки для становления предпринимательских проектов студентов и сотрудников университета. Как показано многочисленными исследованиями, роль университета особенно высока для проектов на ранних стадиях [19]. Соответственно, те проекты, которые показали низкое место в рейтинге, вероятнее всего, находятся на более ранней фазе развития, когда роль вуза особенно важна.

Полученные данные позволяют утверждать, что оптимальная стратегия поддержки технологического предпринимательства (ориентированного на объективный рыночный успех) состоит в том, чтобы начиная с определённой фазы развития подключать студентов к вневузовским инструментам поддержки: инкубаторам при технопарках, бизнес-ангелам, опытным наставникам (менторам с актуальным предпринимательским опытом, а не только вузовским преподавателям). Команды такого типа могут оказаться более продуктивными для успеха проекта, чем команды, изначально собранные и развивающиеся только внутри университета. Соответственно и проекты, которые студенты инициируют (как минимум, в их определённой части), целесообразно изначально развивать не исключительно как учебные, но как проекты, находящиеся в связке с «реальным миром».

При рассмотрении результатов дополнительного анализа факторов, связанных с поддержкой предпринимательских проектов со стороны вуза, обнаружилось, что наибольшее значение для положения в итоговом рейтинге имеет финансовая поддержка (вероятно, это объясняется тем, что она может быть производной других способов поддержки предпринимательских проектов вузами). Отрицательное влияние отмечено в отношении неформальных консультаций от преподавателей вуза, которые, вероятно, являются инструментом, к которому чаще обращаются менее зрелые проекты (см. рис. 5).

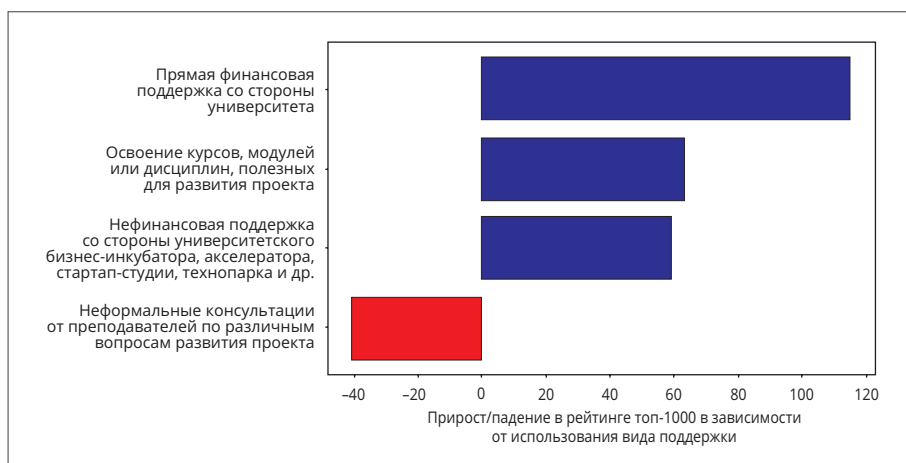


Рис. 5. Оценка влияния отдельных инструментов поддержки университетского предпринимательства на место проекта в рейтинге топ-1000 проектов.

Fig. 5. Evaluation of the impact of individual support tools on university entrepreneurship on the projects' ranking in the top-1000.

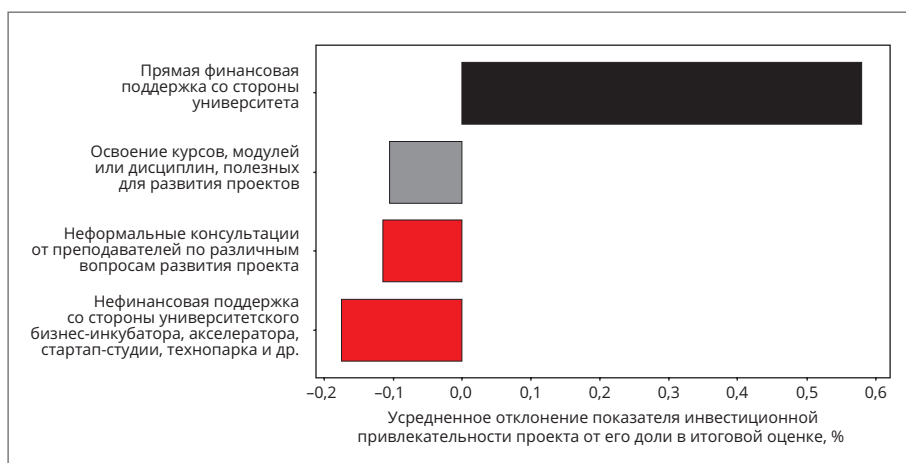


Рис. 6. Оценка влияния отдельных инструментов поддержки университетского предпринимательства на инвестиционную привлекательность проектов из топ-1000.

Fig. 6. Assessment of the impact of individual support tools on university entrepreneurship on the investment attractiveness of projects in the top-1000.

При оценке влияния поддержки вуза на инвестиционную привлекательность проекта следует отметить, что статистически значимые результаты отмечены для таких мер поддержки как «Прямая финансовая поддержка со стороны университета» (связь положительная), «Неформальные консультации от преподавателей по различным вопросам развития проекта» (связь отрица-

тельная) и «Нефинансовой поддержки со стороны университетского бизнес-инкубатора, акселератора, стартап-студии, технопарка и др.» (связь отрицательная). Для меры поддержки «Освоение курсов, модулей или дисциплин, полезных для развития проекта» статистически значимого результата в части влияния на показатель инвестиционной привлекательности не выявлено.

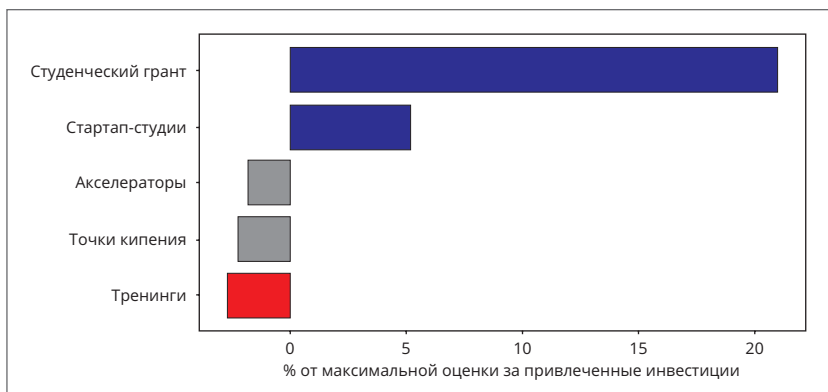


Рис. 7. Оценка влияния ключевых инструментов ПУТП по поддержке университетского предпринимательства на инвестиционную привлекательность проектов топ-1000.

Fig. 7. Assessing the impact of PUTE (Platform of University Technological Entrepreneurship) tools to support university entrepreneurship on the investment attractiveness of top-1000 projects.

Уникальность рассматриваемой базы данных состоит в том, что она позволяет отдельно посмотреть на эффективность более специфических мер, которые уже реализуются на уровне вузов в отношении поддержки технологического предпринимательства в рамках специально инициированного в этих целях федерального проекта ПУТП, а именно:

- тренинги компетенций (с охватом более 30 тыс. студентов (2022), 50 тыс. (2023));
- стартап-студии (более 15 работающих студий и более 130 созданных проектов на 2023 г.);
- акселерационные программы (151 акселерационная программа, в которой приняли участие более 81 тыс. обучающихся (2022));
- гранты по программе «Студенческий стартап» (1000 грантов ежегодно);
- инвестиции с последующим возвратом физическим лицам (согласно изначальному плану имели невысокий охват, что делает нецелесообразным рассмотрение эффективности данной меры в рамках применяемой в настоящем исследовании методологии);
- предпринимательские точки кипения (аналоги традиционных «точек кипения» созданы в 60 вузах из 42 российских регионов).

Проведённый анализ показывает, что из всех мероприятий ПУТП можно выделить

два, которые имеют значимую положительную связь с привлечением инвестиций: «Студенческий грант» и «Стартап-студии». Акселераторы и точки кипения не показывают значимой связи с привлечением инвестиций, что может быть связано с тем, что данные меры ориентированы на проекты относительно ранних стадий. Что касается меры поддержки «тренинги предпринимательских компетенций», то их изначальная функция в архитектуре федерального проекта состояла в первичном вовлечении в предпринимательство, поэтому многие лидеры проектов, которые участвовали в тренингах, вероятнее всего, находятся на ранней фазе развития своих проектов.

Мероприятие «Студенческий грант», предполагающее получение гранта в размере 1 млн руб., показывает наиболее сильную положительную связь с получением инвестиций, что может быть связано с тем, что, отвечая на соответствующий вопрос (об инвестициях), значительная часть респондентов могла рассматривать указанный выше грант как своеобразную инвестицию.

Теперь обратимся ко второму, более комплексному показателю успешности университетских предпринимательских проектов и его связи с отдельными мерами поддержки в рамках федерального проекта ПУТП. Как

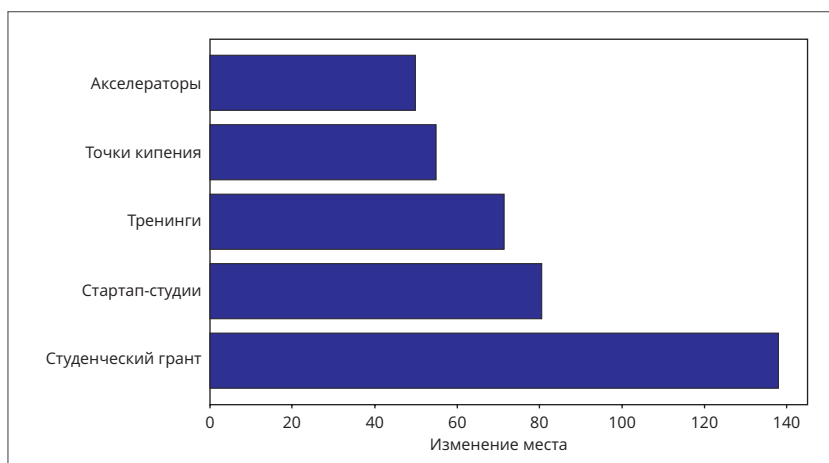


Рис. 8. Оценка влияния инструментов ПУТП по поддержке университетского предпринимательства на место проекта в рейтинге топ-1000.

Fig. 8. Assessment of the impact of PUTE (Platform of University Technological Entrepreneurship) support tools on the projects' ranking in the top-1000.

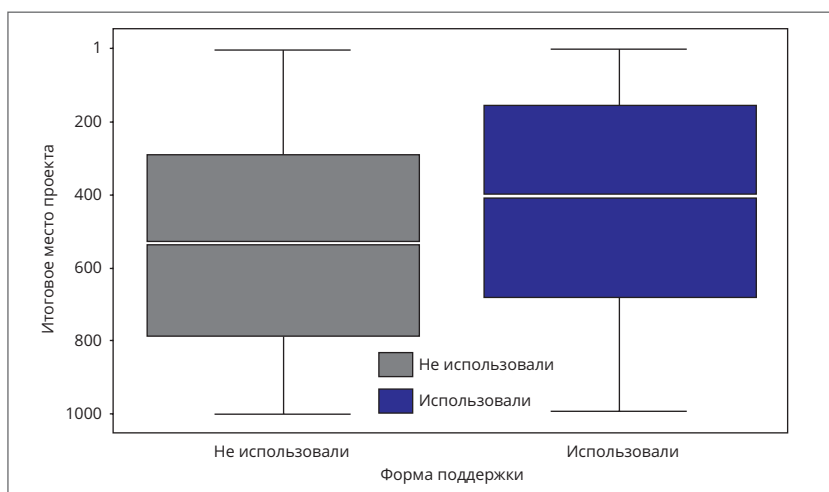


Рис. 9. Распределение значений места проекта в зависимости от использования или не использования поддержки со стороны стартап-студий.

Fig. 9. Distribution of project place values depending on the involvement of startup studios.

показал проведённый анализ, показатель «итоговое место» в рейтинге имеет линейную положительную связь с каждой формой поддержки, тем не менее, показатели «Студенческий грант» и «Участие в стартап-студиях» сильнее других факторов влияют на этот показатель.

Учитывая ограничения объёма настоящей работы, авторы далее фокусируются на

углублённом разборе роли стартап-студий как фактора успеха университетских предпринимательских проектов.

В рассматриваемой выборке всего 305 из топ-1000 университетских предпринимательских проектов имеют опыт развития своих проектов в рамках стартап-студий. Имеющиеся данные подтверждают, что университетские проекты, которые вовлечены

в стартап-студии, демонстрируют значительно более высокие показатели успешности: применён статистический метод *t*-тест (*t*-статистика 5,2773, *p-value* $9,4 \cdot 10^{-8}$ и количество степеней свободы 555,01). Результаты теста свидетельствуют о наличии статистически значимых различий в итоговом месте проекта в рейтинге между группами, использующими и не использующими форму поддержки «Стартап-студии».

Говоря более конкретно о тех аспектах университетских предпринимательских проектов, на которые наиболее благотворное влияние оказывает опыт поддержки со стороны стартап-студий, стоит отметить «финансовый», «кадровый», «стратегический», «социальные связи» (блоки № 1, 2, 4, 6 (см. рис. 1)). Анализ подтвердил, что включённость в стартап-студии оказывает положительное влияние на эти ключевые факторы эффективности, способствуя ускоренному развитию и повышению конкурентоспособности проектов.

В то же время исследование показало невысокий эффект стартап-студий с точки зрения нормативного блока (экспертиза со стороны внешних институтов развития) и медийного (продвижение) блока (блоки № 3 и 7 соответственно на рис. 1), что указывает на целесообразность дополнительного изучения и возможного усовершенствования подходов и практик стартап-студий в этих областях.

Обсуждение и заключение

Проведённый анализ факторов успешности университетских предпринимательских проектов опирался на уникальную эмпирическую базу рейтинга «топ-1000» вузовских предпринимательских проектов, по каждому из которых имелась информация относительно широкого круга характеристик, включая как финансовые (в том числе, привлечённые инвестиции), так и нефинансовые. Результаты показывают важную роль университетской среды в поддержке предпринимательских проектов. В качестве ключе-

вых находок следует выделить два наблюдения. Во-первых, отсутствие положительной связи между сильной укоренённостью проекта в вузовскую среду (например, команда проекта, собранная в университете, а также статус проекта как изначально учебный) и успешностью проекта. Данная находка является новой как для российского, так и для мирового корпуса исследований вопросов обучения предпринимательству, но косвенно соответствует более широким дискуссиям об институциональных трансформациях поля высшего образования [20; 26]. Она говорит о целесообразности разработки таких мер поддержки университетского предпринимательства, которые предполагают необходимость погружения студентов и их активностей, связанных с предпринимательством, в «реальный мир» за стенами университета, что может рассматриваться как важный инструмент формирования предпринимательского человеческого капитала и более широких характеристик «агентности» [27–29]. Во-вторых, среди мер поддержки, реализуемых в рамках актуального федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», наиболее высокую связь с успешностью проектов демонстрирует, среди прочего, включённость в работу стартап-студий. Данный факт, по мнению авторов, не следует интерпретировать как безусловное подтверждение приоритетного значения данного инструмента поддержки университетского предпринимательства (учитывая относительно небольшой охват студентов данной мерой на сегодняшний день, в сравнении с другими формами поддержки, реализуемыми в рамках федерального проекта). Однако, учитывая отмеченные выше более широкие процессы институциональной трансформации и снижения жёсткости структурных границ высшего образования, а также связанные с ними дискуссии о необходимости поиска новых решений для обогащения образовательного и жизненного опыта современных студентов, его приближения к реалиям динамично

меняющегося рынка труда и возрастающего запроса на инициативное участие в общественной жизни, модель университетской стартап-студии может выступать одним из источников для выработки новых моделей организации университетской жизни.

Литература

1. Lafuente E., Szerb L., Acs Z.J. Country level efficiency and national systems of entrepreneurship: a data envelopment analysis approach // *The Journal of Technology Transfer*. 2016. Vol. 41. P. 1260–1283. DOI: 10.1007/S10961-015-9440-9
2. Acs Z. et al. Public policy to promote entrepreneurship: a call to arms // *Small Business Economics*. 2016. Vol. 47. P. 35–51. DOI: 10.1007/s11187-016-9712-2
3. Bedő Z., Erdős K., Pittaway L. University-centred entrepreneurial ecosystems in resource-constrained contexts // *Journal of Small Business and Enterprise Development*. 2020. Vol. 27. No. 7. P. 1149–1166. DOI: 10.1108/jsbed-02-2020-0060
4. Janeska-Iliev A., Debarliev S. Entrepreneurial intention and effective integration of young people with lower economics status in inclusive business models // *Management Research & Practice*. 2020. Vol. 12. No. 1. P. 5–14. DOI: 10.47063/EBTSF.2020.0031
5. Habn D. et al. The impact of entrepreneurship education on university students' entrepreneurial skills: a family embeddedness perspective // *Small Business Economics*. 2020. Vol. 55. P. 257–282. DOI: 10.1007/s11187-019-00143-y
6. Bergmann H. et al. The climate for entrepreneurship at higher education institutions // *Research Policy*. 2018. Vol. 47. No. 4. P. 700–716. DOI: 10.1016/J.RESPOL.2018.01.018
7. Wright, M., Siegel, D., & Mustar, P. An emerging ecosystem for student start-ups // *The Journal of Technology Transfer*. 2017. Vol. 42. P. 909–922. DOI: 10.1007/S10961-017-9558-Z
8. Belas J., Dvorsky J., Tyll L., Zvaruková K. Entrepreneurship of university students: Important factors and the propensity for entrepreneurship // *Administratie si Management Public*. 2017. Vol. 10. No. 1. P. 173–192. DOI: 10.24136/OC.2019.009
9. Arroyo-Vázquez M., Sijde P., Sáez F. Innovative and creative entrepreneurship support services at universities // *Service Business*. 2010. No. 4. P. 63–76. DOI: 10.1007/s11628-009-0084-4
10. Hassan A., Saleem I., Anwar I., Abid S. Entrepreneurial intention of Indian university students: the role of opportunity recognition and entrepreneurship education // *Education and Training*. 2020. Vol. 62. P. 843–861. DOI: 10.1108/ET-02-2020-0033
11. Sorokin P.S., Chernenko S.E. Skills as declared learning outcomes of entrepreneurship training in higher education institutions across the globe: Classification and analysis with a focus on thinking skills // *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 46: 101177. DOI: 10.1016/j.tsc.2022.101177
12. Zobnina M., Korotkov A., Rozhkov A. Structure, challenges and opportunities for development of entrepreneurial education in Russian universities // *Форсайт*. 2019. Т. 13. № 4. С. 69–81. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.4.69.81
13. Bucos T.O. A conceptual approach to the role of universities in the entrepreneurial ecosystem // *Economica*. 2021. Vol. 117. No. 3. P. 81–90. DOI: 10.53486/econ.2021.117.081
14. Matt M., Schaeffer V. Building entrepreneurial ecosystems conducive to student entrepreneurship: New challenges for universities // *Journal of Innovation Economics & Management*. 2018. No. 1. P. 9–32. DOI: 10.3917/JIE.025.0009
15. Heaton S., Siegel D.S., Teece D.J. Universities and innovation ecosystems: a dynamic capabilities perspective // *Industrial and Corporate Change*. 2019. Vol. 28. No. 4. P. 921–939. DOI: 10.1093/ICC/DTZ038
16. Чепуренко А., Кристалова М., Михаэль В. Историко-институциональные аспекты роли университетов в развитии предпринимательства // *Форсайт*. 2019. Т. 13. № 4. С. 48–59. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.4.48.59
17. Широкова Г.В., Богатырева К.А., Беляева Т.В., Ласковая А.К., Кафтинская Э.О. Глобальное исследование предпринимательского духа студентов. Национальный отчет. 2019. 53 с. URL: https://gsom.spbu.ru/files/folder_11/GUESS_report_2019_RUS.pdf
18. Сорокин П.С., Черненко С.Е., Вятская Ю.А. Навыки как результат обучения предпринимательству в России: спрос и предложение // *Образование и саморазвитие*. 2024. Т. 19. № 1. С. 159–174. DOI: 10.26907/esd.19.1.12
19. 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

20. Sorokin P., Froumin I., Chernenko S. Entrepreneurship Education in Post-Soviet Higher Education Systems: Moving into or Resisting Global Entrepreneurial Culture // *Entrepreneurialism and Society: Consequences and Meanings*. 2022. Vol. 82. P. 161–215. DOI: 10.1108/S0733-558X20220000082008
21. Сорокин П.С., Морозова Е.В. Павлюк Д., Редько Т.Д. Как оценивать студенческие предпринимательские проекты? Мировой опыт и рекомендации для российской практики // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 11. С. 122–140. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-122-140
22. Ko C.R., An J.I. Success factors of student startups in Korea: from employment measures to market success // *Asian Journal of Innovation and Policy*. 2019. Vol. 8. No. 1. P. 97–121. DOI: 10.7545/ajip.2019.8.1.097
23. Olugbola S.A. Exploring entrepreneurial readiness of youth and startup success components: Entrepreneurship training as a moderator // *Journal of innovation & Knowledge*. 2017. Vol. 2. No. 3. P. 155–171. DOI: 10.1016/j.jik.2016.12.004
24. Bouwma-Gearhart J. et al. Inclusively recognizing faculty innovation and entrepreneurship impact within promotion and tenure considerations // *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. 2021. Vol. 7. No. 3. P. 182. DOI: 10.3390/joitmc7030182
25. Сорокин П., Повалко А., Вятская Ю. Открытые инициативы по обучению предпринимательству: характеристика российского поля // *Форсайт*. 2021. Т. 15. № 4. С. 22–31. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.4.22.31
26. Sorokin P.S., Froumin I. «Utility» of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas // *Policy Futures in Education*. 2022. Vol. 20. No. 2. P. 201–214. DOI: 10.1177/14782103211032080
27. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // *Вопросы образования*. 2022. № 1. С. 116–137. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137
28. Klemenčič M. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education // *Higher education policy*. 2017. Vol. 30. P. 69–85. DOI: 10.1057/s41307-016-0034-4
29. Pauwels C. et al. Understanding a new generation incubation model: The accelerator // *Technovation*. 2016. Vol. 50. P. 13–24. DOI: 10.1016/j.technovation.2015.09.003

Благодарности. Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 23-78-10182. Авторы выражают благодарность команде проектного офиса федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», особенно Д.О. Алексееву и команде проектного офиса популяризации Платформы университетского технологического предпринимательства Фонда инфраструктурных и образовательных программ, особенно О.А. Шитиковой, В. Барышевой и А.М. Штолиной.

Статья поступила в редакцию 06.05.2024

Принята к публикации 30.08.2024

References

1. Lafuente, E., Szerb, L., & Acs, Z.J. (2016). Country level efficiency and national systems of entrepreneurship: a data envelopment analysis approach. *The Journal of Technology Transfer*. Vol. 41, pp. 1260-1283, doi: 10.1007/S10961-015-9440-9
2. Acs, Z., Estebro, T., Audretsch, D., & Robinson, D.T. (2016). Public policy to promote entrepreneurship: a call to arms. *Small Business Economics*. Vol. 47, pp. 35-51, doi: 10.1007/s11187-016-9712-2
3. Bedő, Z., Erdős, K., & Pittaway, L. (2020). University-centred entrepreneurial ecosystems in resource-constrained contexts. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Vol. 27, no. 7, pp. 1149-1166, doi: 10.1108/jsbed-02-2020-0060
4. Janeska-Iliev A., Debarliev, S., & Drakulevski, L. (2020). Building up the base for entrepreneurship: the meaning of university in the entrepreneurial ecosystem. *Management Research & Practice*. Vol. 12, no. 1, pp. 5-14, doi: 10.47063/EBTSF.2020.0031

5. Hahn, D., Minola, T., Bosio, G., & Cassia, L. (2019). The impact of entrepreneurship education on university students' entrepreneurial skills: a family embeddedness perspective. *Small Business Economics*. Vol. 55, pp. 257-282, doi: 10.1007/s11187-019-00143-y
6. Bergmann, H., Geissler, M., Hundt, C., & Grave, B. (2018). The climate for entrepreneurship at higher education institutions. *Research Policy*. Vol. 47, no. 4, pp. 700-716, doi: 10.1016/J.RESPOL.2018.01.018
7. Wright, M., Siegel, D., & Mustar, P. (2017). An emerging ecosystem for student start-ups. *The Journal of Technology Transfer*. Vol. 42, pp. 909-922, doi: 10.1007/S10961-017-9558-Z
8. Belas, J., Dvorsky, J., Tyll, L., & Zvarňková, K. (2017). Entrepreneurship of university students: Important factors and the propensity for entrepreneurship. *Administratívne a Management Public*. Vol. 10, no. 1, pp. 173-192, doi: 10.24136/OC.2019.009
9. Arroyo-Vázquez, M., Sijde, P., & Sáez, F. (2010). Innovative and creative entrepreneurship support services at universities. *Service Business*. No. 4, pp. 63-76, doi: 10.1007/s11628-009-0084-4
10. Hassan, A., Saleem, I., Anwar, I., & Abid, S. (2020). Entrepreneurial intention of Indian university students: The role of opportunity recognition and entrepreneurship education. *Education and Training*. Vol. 62, pp. 843-861, doi: 10.1108/ET-02-2020-0033
11. Sorokin, P.S., & Chernenko, S.E. (2022). Skills as declared learning outcomes of entrepreneurship training in higher education institutions across the globe: Classification and analysis with a focus on thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 46: 101177, doi: 10.1016/j.tsc.2022.101177
12. Zobnina M., Korotkov A., Rozhkov A. (2019). Structure, Challenges and Opportunities for Development of Entrepreneurial Education in Russian Universities. *Forsait = Foresight*. Vol. 13, no. 4, pp. 69-81, doi: 10.17323/2500-2597.2019.4.69.81 (In Eng.).
13. Bucos, T.O. (2021). A conceptual approach to the role of universities in the entrepreneurial ecosystem. *Economica*. Vol. 117, no. 3, pp. 81-90, doi: 10.53486/econ.2021.117.081
14. Matt, M., & Schaeffer, V. (2018). Building entrepreneurial ecosystems conducive to student entrepreneurship: New challenges for universities. *Journal of Innovation Economics & Management*. No. 1, pp. 9-32, doi: 10.3917/JIE.025.0009
15. Heaton, S., Siegel, D.S., & Teece, D.J. (2019). Universities and innovation ecosystems: A dynamic capabilities perspective. *Industrial and Corporate Change*. Vol. 28, no. 4, pp. 921-939, doi: 10.1093/ICC/DTZ038
16. Chepureno A., Kristalova M., Wyrvich M. (2019) Historical and Institutional Determinants of Universities' Role in Fostering Entrepreneurship. *Forsait = Foresight and STI Governance*, vol. 13, no 4, pp. 48-59, doi: 10.17323/2500-2597.2019.4.48.59. (In Eng.).
17. Shirokova, G.V., Bogatireva K.A., Belyaeva T.V., Laskovaya A.K., Karpinskaya E.O. (2019). *Global'noe issledovanie predprinimatel'skogo duha studentov. Nacional'nyj otchet* [The Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey. National Report]. Moscow: 53 p. Available at: https://gsom.spbu.ru/files/folder_11/GUESSS_report_2019_RUS.pdf (accessed 28.06.2024). (In Russ.).
18. Sorokin, P.S., Chernenko, S.E. Vyatskaya J.A. (2024). Skills as a Result of Entrepreneurship Training in Russia: Supply and Demand *Obrazovanie i samorazvitiye = Education and Self Development*. Vol. 19, no. 1, pp. 159-174, doi: 10.26907/esd.19.1.12. (In Russ., abstract in Eng.).
19. Rubin, Yu.B., Nikolsky, V.S., Sorokin, P.S., Morozova, E.B. et al. Entrepreneurship Education as a Subject of Research. *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.).
20. Sorokin, P., Froumin, I., & Chernenko, S. (2022). Entrepreneurship Education in Post-Soviet Higher Education Systems: Moving into or Resisting Global Entrepreneurial Culture. In: *Entrepreneurialism and Society: Consequences and Meanings*. Vol. 82, pp. 161-215, doi: 10.1108/S0733-558X20220000082008

21. Sorokin, P.S., Morozova, E.V. Pavlyuk, D., Redko, T.D. (2022). How to Evaluate Students' Entrepreneurial Projects? International Experience and Recommendations for Application in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 122-140, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-122-140 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Ko, C.R., & An, J.I. (2019). Success Factors of Student Startups in Korea: From Employment Measures to Market Success. *Asian Journal of Innovation and Policy*. Vol. 8, no. 1, pp. 97-121, doi: 10.7545/ajip.2019.8.1.097
23. Olugbola, S.A. (2017). Exploring entrepreneurial readiness of youth and startup success components: Entrepreneurship training as a moderator. *Journal of Innovation & Knowledge*. No. 2(3). pp. 155-171, doi: 10.1016/j.jik.2016.12.004
24. Bouwma-Gearhart, J., et al. (2021). Inclusively recognizing faculty innovation and entrepreneurship impact within promotion and tenure considerations. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. Vol. 7, no. 3, p. 182, doi: 10.3390/joitmc7030182
25. Sorokin P., Povalko A., Vyatskaya Yu. (2021). Informal Entrepreneurship Education: Overview of the Russian Field. *Forsait = Foresight*. Vol. 15, no. 4. pp. 22-31, doi: 10.17323/2500-2597.2021.4.22.31 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Sorokin, P.S., & Froumin, I. (2022). «Utility» of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas. *Policy Futures in Education*. Vol. 20, no. 2, pp. 201-214, doi: 10.1177/14782103211032080
27. Sorokin P.S., Froumin I.D. (2022). Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 1, pp. 116-137, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Klemenčič, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *High Educ Policy*. Vol. 30, pp. 69-85, doi: 10.1057/s41307-016-0034-4
29. Pauwels, C., Clarysse, B., Wright, M., & Van Hove, J. (2016). Understanding a new generation incubation model: The accelerator. *Technovation*. Vol. 50, pp. 13-24, doi: 10.1016/j.technovation.2015.09.003

Acknowledgements. This research was funded by a grant from the Russian Science Foundation, No. 23-78-10182. The authors express their gratitude to the team of the project office of the federal project «University Technological Entrepreneurship Platform» particularly D.O. Alekseev, as well as the team of the project office for promoting the University Technological Entrepreneurship Platform of the Foundation for Infrastructure and Educational Programs, especially O.A. Shitikova, V. Barysheva, and A.M. Shtolina.

The paper was submitted 06.05.2024

Accepted for publication 30.08.2024

Пространственная трансформация системы высшего образования: угрозы и вызовы для моногородов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-144-165

Тургель Ирина Дмитриевна – д-р экон. наук, профессор, директор Школы экономики и менеджмента, зав. кафедрой теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления, Институт экономики и управления, ORCID: 0000-0001-8647-7739, Scopus Author ID: 6505743576, irina.turgel@urfu.ru

Уральский федеральный университет им. первого президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Адрес: Россия, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

Божко Лариса Леонидовна – д-р экон. наук, и.о. доцента, проректор по академическим вопросам, ORCID: 0000-0002-5368-1482, Scopus Author ID: 57189383105, bogkoll@rii.kz

Рудненский индустриальный университет, г. Рудный, Казахстан

Адрес: Казахстан, Кустанайская область, г. Рудный, ул. 50 лет Октября, 38

Балыбердин Михаил Игоревич – соискатель ученой степени кандидата наук, ORCID: 0009-0001-8968-0107, mikhail.balyberin@gmail.com

Уральский федеральный университет им. первого президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Адрес: Россия, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

***Аннотация.** В статье предложен подход к анализу пространственной организации системы высшего образования страны. Методологической основой исследования стала теория структурного функционализма. Для решения поставленных исследовательских задач применялись методы сравнительно-исторического и экономико-статистического анализа, а также метод экспресс-опроса. В ходе исследования охарактеризована специфика российской системы моногородов, обоснована роль моногорода как неотъемлемого, объективно обусловленного элемента системы расселения. Выявлены структурно-функциональные изменения российской системы высшего образования, которые существенно ограничивают возможности сохранения вузов и/или их филиалов в моногородах. Доказано, что функции вуза в моногороде носят многогранный, комплексный характер и не ограничиваются только сферой образования. Но несмотря на это сжатие системы высшего образования в моногородах существенно опережает общенациональную динамику. Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что сохранение тренда на усиление территориальной концентрации системы высшего образования страны будет способствовать появлению комплекса негативных эффектов, оказывающих деструктивное воздействие на национальную систему расселения, обеспечение непрерывности функционирования сложных цепочек*

создания стоимости, социальную стабильность местных сообществ в моногородах. Сделан вывод о необходимости комплексных решений относительно развития высшего образования в моногородах, интегрирующих как общенациональные механизмы достижения национальных целей, так и инструментов региональной, промышленной, образовательной, корпоративной политики.

Ключевые слова: моногорода, система высшего образования, структурный функционализм, пространственная организация, концентрация, поляризация.

Для цитирования: Тургель И.Д., Божко Л.А., Балибердин М.И. Пространственная трансформация системы высшего образования: угрозы и вызовы для моногородов // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 144–165. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-144-165.

Spatial Transformation of the Higher Education System: Threats and Challenges to Single-Industry Towns

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-144-165

Irina D. Turgel – Dr. Sci. (Economics), Professor, Director of the School of Economics and Management; Head of the Department of Theory, Methodology and Legal Regulation of Public Administration, the Graduate School of Economics and Management, ORCID: 0000-0001-8647-7739, Scopus Author ID: 6505743576, irina.turgel@urfu.ru

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Yekaterinburg, 620002 Russia

Larisa L. Bozhko – Dr. Sci. (Economics), acting associate professor, Vice-Rector for Academic Work, ORCID: 0000-0002-5368-1482, Scopus Author ID: 57189383105, bogkoll@rii.kz

Rudny Industrial University

Address: Republic of Kazakhstan, Kostanay region, Rudny, 50 Let Oktyabrya Street, 38

Mikhail I. Balyberdin – PhD student, ORCID: 0009-0001-8968-0107, mikhail.balyberin@gmail.com

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Yekaterinburg, 620002 Russia

Abstract. The article proposes an approach to analyzing the spatial organization of the Russian higher education system. Methodologically, the study relies on the theory of structural functionalism. In order to solve the stated research problems, the authors used comparative historical and economic-statistical analyses, as well as the quick survey method. The study characterizes the specifics of the Russian system of single-industry towns and justifies the role of a single-industry town as an integral and essential element of the settlement system. The study also reveals structural and functional changes in the Russian system of higher education that significantly limit the possibility of preserving universities and/or their branches in single-industry towns. It was proved that the functions of higher education institutions in a single-industry town are multifaceted, complex in nature, and not limited only to the sphere of education. In spite of this, the higher education system in single-industry towns downsizes at a significantly faster rate than in the country as a whole. The performed analysis shows that the persisting trend toward increasing territorial concentration in the country's system of higher education can create a set of negative effects that have a disruptive impact on the national settlement system, the continuity of complex value chains, and the social stability of local communities in single-industry

towns. A conclusion is made about the need for comprehensive solutions regarding the development of higher education in single-industry towns that combine both national mechanisms for achieving national goals and the toolkits of regional, industrial, educational, and corporate policies.

Keywords: single-industry towns, higher education system, structural functionalism, spatial organization, concentration, polarization

Cite as: Turgel I.D., Bozhko L.L., Balyberdin M.I. (2024). Spatial transformation of the higher education system: threats and challenges to single-industry towns. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 144-165, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-144-165 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Моногорода – неотъемлемый, объективно обусловленный феномен, играющий важную роль в социально-экономическом пространстве страны. Их возникновение обусловлено общими для всех стран потребностями зарождающегося промышленного производства. Новому промышленному сектору приходилось преодолевать дефицит рабочей силы, конкурировать с традиционной аграрной занятостью. В России активное формирование сети монопоселений начинается уже на рубеже XVII–XVIII вв. и достигает своей высшей точки в 60–70-х годах XX в. В настоящее время Россия является одним из мировых лидеров по количеству моногородов, здесь проживает порядка 10 % от общей численности населения страны. Но несмотря на высокое значение для обеспечения стабильного развития страны моногорода, в силу узкой специализации экономики, более уязвимы к внешним вызовам и длительным негативным воздействиям. Одним из таких растянутых во времени негативных внешних воздействий является курс на территориальную концентрацию российской системы высшего образования, серьёзно ограничивающий возможности развития вузов в городах, не являющихся крупнейшими образовательными центрами.

Данный курс является достаточно новым для российской системы высшего образования. В советский период для этой системы были характерны высокая доля специализированных (отраслевых) вузов (размещаемых ближе к профильным производственным центрам) и значительная концентрация высшего образования в столичных и крупнейших городах. Важную роль в системе высшего образования играли многочисленные филиалы вузов. И хотя их образовательный и научный потенциал не всегда был достаточно высок, необходимость подготовки кадров для периферийных территорий создавала условия для сохранения филиальной сети. В период радикальных рыночных преобразований конца 90-х годов прошлого века активизировалась пространственная децентрализация, что выразилось в резком росте числа как вузов, так и их филиалов, размещаемых не только в крупных городах. Однако, с конца 2000-х годов был взят курс на укрупнение вузов, который сопровождался реализацией конкурсных программ государственной поддержки отдельных вузов [1–2]. В 2006–2008 гг. началась реализация программы развития федеральных университетов¹, в 2009 – национальных исследовательских университетов², в 2013 г. стартовала про-

¹ Указ Президента РФ от 7 мая 2008 г. № 716 «О федеральных университетах». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/27386> (дата обращения: 07.06.2024).

² Постановление Правительства Российской Федерации от 13 июля 2009 г. № 550 «О конкурсном отборе программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный исследовательский университет». URL: <https://base.garant.ru/195901/> (дата обращения: 07.06.2024).

грамма повышения международной конкурентоспособности вузов РФ³.

В сложившихся условиях неизбежно возникает ряд вопросов. Какова роль высшего образования в развитии современного моногорода? Является ли моногород тупиковой ветвью городского развития, обесмысливающей образовательные инвестиции, или же это феномен, значимость которого для страны может существенно изменяться в долгосрочном аспекте? Действительно ли моногорода в большей степени испытывают отрицательные последствия территориальной концентрации системы высшего образования по сравнению с другими городами страны?

Вышеназванные обстоятельства определили цель исследования: предложить и апробировать подход к анализу структурно-функциональных изменений российской системы высшего образования в разрезе моногородов.

Полигоном исследования выступила система моногородов РФ, в которую входят свыше трёхсот городов, имеющих официально утверждённый статус монопрофильного муниципального образования. Комплексное изучение локального, городского уровня системы высшего образования страны позволяет заполнить лакуны, возникшие в силу концентрации большинства исследований на проблематике развития высшего образования на уровне регионов. С практической точки зрения полученные результаты могут использоваться при разработке новой стратегии пространственного развития страны, для формирования комплекса мер по противодействию поляризации социально-экономического и образовательного пространства.

Теоретический обзор

Наибольшую роль в формировании концепции и дизайна исследования сыграли три группы источников. Первая группа объ-

единяет труды, раскрывающие сущность и формы проявления феномена моногорода, особенности институционализации его статуса. Вторая группа включает источники, посвящённые исследованию эволюции пространственной модели организации высшего образования. В третью группу вошли труды, авторы которых анализируют роль и направления влияния высшего образования на развитие моногородов.

Исследование феномена моногородов привлекает внимание как российских, так и зарубежных учёных. Комплексный обзор научных подходов к исследованию эволюции, проблем и последствий создания данного типа поселения с XVIII в. до наших дней представлен в работе Т. Дирсехана, Н. Шуренова, Н. Товма, Ж. Кожамкулова, З. Ахметовой [3]. Городская монофункциональность рассматривается как объективно обусловленный феномен, при анализе которого необходимо рассматривать моногорода как элемент сложно организованных пространственных систем [4–6]. Д.В. Бехтерев и Г.Я. Белякова, а также Е.Н. Пятшева в своих работах [7; 8] выявляют особенности жизненного цикла монопрофильного муниципального образования, его зависимость от градообразующего предприятия. Комплексный анализ положения российских моногородов в условиях кризисной постсоциалистической трансформации содержится в трудах В.Я. Любовного [9; 10]. Сравнительный анализ систем моногородов РФ и Казахстана показал, что они достаточно близки с точки зрения вклада в социально-экономическое развитие страны, однако не могут рассчитывать на стабильную, долгосрочную государственную поддержку [11]. Сходные по сути и формам проявления процессы наблюдаются и при анализе развития моногородов в Узбекистане [12]. Подчёркивается общность жизненного пути для всех

³ Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35263> (дата обращения: 09.06.2024).

моногородов, расположенных как в России, так и за рубежом, в том числе в экономически наиболее развитых странах [8].

Сравнительный анализ структурной организации национальных систем высшего образования и вузов как её первичных элементов был проведён Б.Р. Кларком [13]. В трудах А.П. Катровского акцент сделан на изучении пространственной организации и концентрации российской системы высшего образования [1; 14]. Широкий круг вопросов институциональной дифференциации и структурной трансформации российской системы высшего образования в советский и постсоветский период отражён в работах, выполненных авторским коллективом под руководством Я.И. Кузьмина [15–17].

Раскрывая сущность региональных моделей организации высшего образования, К. Бёрет, Г. Монгейм и Р. Флоракс в своих исследованиях отвечают на ряд вопросов [18–20]. Каков эффект размещения и развития высшей школы в регионе? Всегда ли этот эффект позитивен? Может ли высшая школа выступить в качестве локомотива регионального развития? Развиваются представления о специфике интеграции и развитии университетов в социально-экономическом пространстве современных городов [21–23].

Для понимания роли высшего образования в развитии моногородов важное значение имеют исследования, полигоном которых являются малые и средние города (с точки зрения численности населения большая часть моногородов относится к категории средних и малых). Г.Е. Зборовский и П.А. Амбарова в своих трудах подчёркивают градосохраняющую функцию высшего образования, характеризуют феномен массовой образовательной эмиграции молодёжи, обосновывают необходимость сохранения в данных городах университетов и филиалов вузов [24; 25]. Анализ форматов и ключевых особен-

ностей организаций высшего образования в моногородах позволил обосновать миссию высшего образования в монопрофильных муниципальных образованиях, типологизировать практики взаимодействия вузов и жителей города [26]. Важное значение для понимания роли высшего образования имеют исследования образовательной мобильности и представлений учащейся молодёжи в моногородах [27]. О.А. Козлова и Н.С. Евтушенко выявляют специфику реализации социальной функции университета, роли вуза в культурном, социальном и экономическом развитии малого города [28]. Вместе с тем, ряд исследований, посвящённых проблемам реабилитации моногородов, не видят долгосрочных перспектив для их сохранения⁴, не рассматривает высшее образование как стратегический ресурс развития [29].

Методология исследования

Методологической основой исследования стала теория структурного функционализма, позволяющая изучать социальные явления как структурно расчленённые целостности, в которой каждый элемент структуры имеет определённое функциональное назначение [30–32].

Последовательно реализуя принцип аналитического реализма [33], авторы рассматривают национальную систему высшего образования как сложную, развивающуюся систему, интегрирующую многоуровневые отраслевые и территориальные структуры. При этом пространственная имплементация функций, выполняемых элементами данной системы, не ограничивается каким-либо одним типом города и в зависимости от сочетания глобальных и локальных факторов может быть реализована в пространстве городов, существенно различающихся по своим ключевым характеристикам. Преобладающий в определённой стране тип городов

⁴ Совместное исследование проекта «Если быть точным» и РЭШ. URL: techno.st/materials/milliony-rossiyan-zhivut-v-depressivnykh-monogorodakh-kotorye-poyavilis-eshe-vo-vremena-sssr-ikh-pytayutsya-ozhivit-no-poka-poluchaetsya-ne-ochen-sovmestnoe-issledovanie-esli-byt-tochnym-i-resh (дата обращения: 12.06.2024).

для размещения учреждений высшего образования будет определяться под влиянием следующих параметров:

- 1) общее число вузов и их филиалов;
- 2) численность студентов, с учётом форм и уровней обучения;
- 3) численность специализированных и универсальных многопрофильных вузов;
- 4) территориальная концентрация учреждений высшего образования;
- 5) централизация системы управления высшим образованием.

Уникальное для данного исторического этапа сочетание факторов будет способствовать развитию определённых типов городов как центров высшего образования и ограничивать возможности аутсайдеров. Так, например, широкое распространение филиалов универсальных и/или небольших специализированных вузов в сочетании с низкой степенью централизации системы управления высшим образованием будет, при прочих равных условиях, способствовать развитию высшего образования за пределами крупнейших городов. Напротив, высокоцентрализованная система управления, жёсткие ограничения на создание филиалов, преобладание крупных универсальных вузов серьёзно ограничивает возможности получения высшего образования в городах, удалённых от крупнейших национальных центров.

Исследование включало следующие последовательные этапы. Сначала охарактеризована роль моногородов в развитии страны; обоснованы факторы, определяющие их значение для обеспечения национальной безопасности и технологического суверенитета. На втором этапе проведён сравнительный анализ структурно-функциональных изменений системы высшего образования на уровне Российской Федерации и на уровне общерос-

сийской совокупности моногородов. На третьем этапе систематизированы и уточнены последствия снижения доступности высшего образования для жителей моногородов. В заключении сформулированы возможности трансформации системы высшего образования, учитывающие специфику и роль моногородов в пространственной организации экономики и расселения страны. В ходе анализа использовались сравнения ситуации в моногородах России и Казахстана.

Выбор Казахстана обусловлен тем, что в этой стране, как и в России, не только широко распространены моногорода индустриального типа, но и на законодательном уровне закреплена концепция моногорода как объекта государственной поддержки⁵. Период анализа охватывает 2015–2023 гг., это период реализации наиболее масштабных общенациональных программ развития высшей школы в РФ.

В качестве источников информации использовались нормативно-правовые акты, определяющие критерии выделения моногородов; «База данных показателей муниципальных образований» Федеральной службы государственной статистики, «Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования», официальные сайты университетов и городов анализируемой совокупности; данные социологического опроса, проведённого авторами в одном из моногородов.

Национальная система моногородов: ключевые характеристики

В настоящее время в Российской Федерации статус монопрофильных имеют 320 муниципальных образований (городов)⁶. Условия его присвоения достаточно жёсткие:

⁵ На постсоветском пространстве понятие «моногород» официально закреплено на общегосударственном уровне только в России и в Казахстане.

⁶ Распоряжение Правительства РФ от 29 июля 2014 г. № 1398-р (ред. от 21 января 2020 г.) «Об утверждении перечня монопрофильных муниципальных образований Российской Федерации (моногородов)». URL: <http://government.ru/docs/all/92337/> (дата обращения: 14.06.2024).

муниципальное образование должно иметь численность населения не менее 3 тыс. чел., иметь статус городского округа или городского поселения; численность работников градообразующей организации в период пяти лет, предшествующих дате утверждения перечня моногородов, должна достигать не менее 20 % среднесписочной численности работников всех организаций на территории муниципалитета; город не должен специализироваться на добыче нефти и газа⁷.

В отличие от РФ в Казахстане статус моногорода может быть присвоен на основании оценки не только доли градообразующей организации в среднесписочной численности занятых, но и её доли в объёме промышленного производства города, которая является показателем более адаптивным к изменениям внешней среды⁸. То есть по фак-

ту даже небольшое смягчение подходов к учёту может показать существенно большее количество моногородов в РФ.

С точки зрения отраслевой специализации наиболее распространёнными являются города, где градообразующие предприятия специализируются в сфере горнодобывающей промышленности и машиностроения. Второе место по степени распространения занимают города со специализацией в сфере лесной промышленности, третье – со специализацией на чёрной, цветной металлургии, химической промышленности. В отличие от России наибольшее распространение в Казахстане получили города со специализацией на более низких стадиях технологических переделов (рис. 1). Данные, характеризующие роль моногородов в экономике России и Казахстана, приведены в таблице 1.

Таблица 1

Роль моногородов в экономике страны, 2023 г.⁹

Table 1

The role of single-industry towns in the country's economy, 2023

Показатель	Россия	Казахстан
Количество моногородов, ед.	320	20
Доля моногородов в общей численности городов страны, %	28,6	10,6
Численность населения моногородов, млн чел.	13,5	1,4
Доля населения, проживающего в моногородах, в общей численности населения, %	9,2	7,1
Доля в объёме промышленного производства, %	31	40

И хотя, на первый взгляд, доля моногородов в совокупном объёме промышленного производства не является критически значимой, на практике градообразующие предприятия, как правило, выступают элементами

сложных международных цепочек создания стоимости, которые практически не поддаются замещению. Предприятия добывающей промышленности осваивают уникальные по своим характеристикам месторождения.

⁷ Постановление Правительства Российской Федерации от 29 июля 2014 г. № 709 «О критериях отнесения муниципальных образований Российской Федерации к монопрофильным (моногородам) и категориях монопрофильных муниципальных образований Российской Федерации (моногородов) в зависимости от рисков ухудшения их социально-экономического положения». URL: <http://government.ru/docs/all/92333/> (дата обращения 12.06.2024)

⁸ Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 мая 2012 г. № 683 «Об утверждении Программы развития моногородов на 2012-2020 годы». URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31203906&pos=5;-108#pos=5;-108 (дата обращения: 18.06.2024).

⁹ Рассчитано по данным Министерства национальной экономики Республики Казахстан. URL: www.gov.kz/memleket/entities/economy?lang=ru (дата обращения: 20.06.2024) и Минпромторга РФ. URL: <https://minpromtorg.gov.ru> (дата обращения: 20.06.2024).

Например, действующее в г. Асбесте ПАО «Ураласбест» обеспечивает производство 21 % хризотила в мире, осваивает уникальное Баженовское месторождение, которое

отличается по своим природным свойствам и чистоте, что делает хризотиловое волокно комбината наиболее тонким и эластичным¹⁰. Расположенное в Верхней Салде

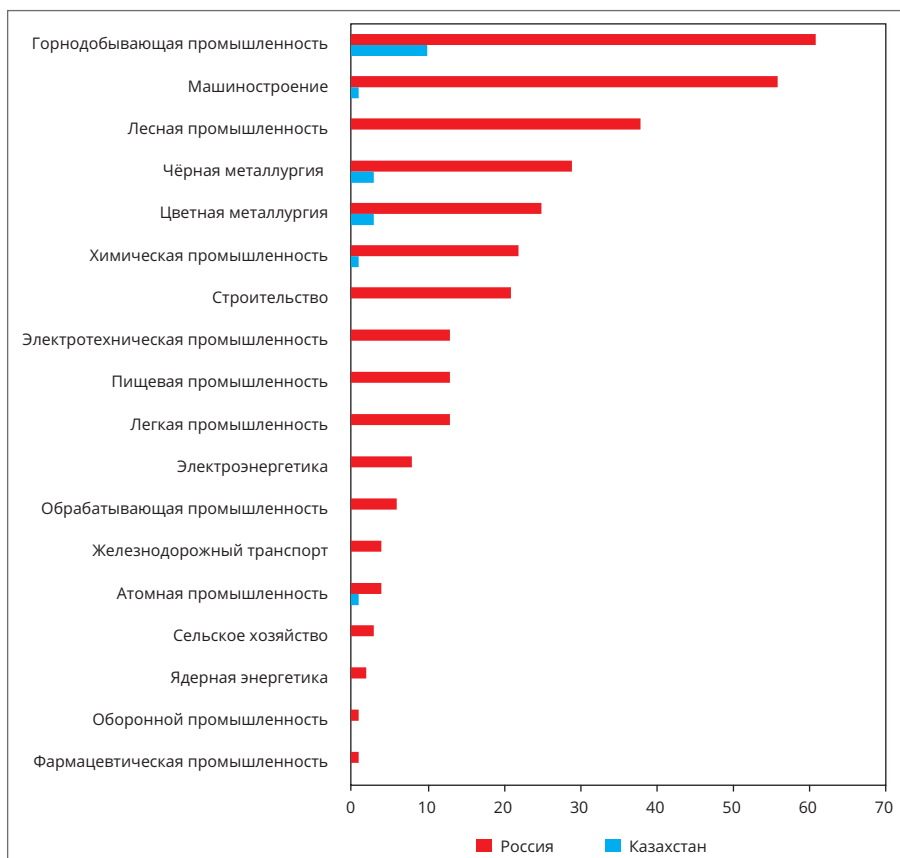


Рис. 1. Отраслевая специализация градообразующих предприятий РК и РФ¹¹

Fig. 1. Industry specialization of the city-forming enterprises of the Republic of Kazakhstan and the Russian Federation

градообразующее предприятие ПАО «Корпорация ВСМПО-АВИСМА» – крупнейший в мире производитель полуфабрикатов из титановых сплавов аэрокосмического назначения, а также продукции из алюминии-

евых сплавов, легированных сталей и жаропрочных сплавов на никелевой основе¹². В последние 10 лет в 92 % моногородов сокращалось население. Из-за отсутствия работы и перспектив моногорода покинули

¹⁰ ПАО «Ураласбест». URL: <https://www.uralasbest.ru/> (дата обращения: 15.06.2024).

¹¹ Составлено по данным Министерства национальной экономики Республики Казахстан. URL: www.gov.kz/memleket/entities/ekonomy?lang=ru (дата обращения: 20.06.2024) и Минпромторга РФ. URL: <https://minpromtorg.gov.ru> (дата обращения: 20.06.2024).

¹² Министерство инвестиций и развития Свердловской области. URL: <https://mir.midural.ru/node/776/> (дата обращения: 15.06.2024).

734 тыс. чел. Причём люди уезжают не только из маленьких моногородов, но и из крупных. Общая численность населения монопрофильных городов, включая те, в которых население не падало или даже росло, сократилась на 624 тысячи (или на 5 %) ¹³. Серьёзные проблемы, связанные с сокращением численности населения моногородов, испытывает и Казахстан ¹⁴. Осложняет ситуацию сокращение численности трудоспособного населения: в силу объективно обусловленной волнообразной динамики демографических процессов рост числа рождений, по прогнозу Росстата, можно ожидать лишь начиная с 2028 г. ¹⁵

Ситуация в моногородах существенно изменилась в условиях СВО. Так, у предприятий, напрямую или косвенно связанных с оборонной промышленностью (свыше 60 % моногородов) ¹⁶, а также у производителей автокомпонентов, аналогов импортных комплектующих, идёт существенный рост заказов [34]. Российские предприятия испытывают острейшую нехватку кадров за последние 25 лет. Хуже всего ситуация у обрабатывающих производств, предприятий промышленности, водоснабжения, добычи

полезных ископаемых, а также транспортировки и хранения ¹⁷.

В Институте экономики РАН считают, что дефицит кадров в нашей стране составляет порядка 5 млн человек. Особенно тяжело в этом отношении приходится промышленным предприятиям, где острая нехватка не только синих воротничков, но и технологов, инженеров ¹⁸. В январе 2024 г., согласно опросу, проведённому лабораторией конъюнктурных опросов Института Гайдара (ИЭП), 47 % руководителей промышленных предприятий выразили своё беспокойство по поводу нехватки квалифицированных кадров. Это самый высокий уровень кадрового дефицита, зафиксированный с 1996 г. В 2023 г. среднее значение недостаточной занятости работниками «в связи с ожидаемым спросом» также стало рекордным – 37 % предприятий считали, что у них недостаток кадров. В прошлом году 15 % предприятий испытывали дефицит мощностей, связанный с ожидаемым спросом, что превысило рекорд 2007 г. ¹⁹ По итогам 2023 г. среднегодовой уровень безработицы в России составлял 3,2 % и был самым низким с начала наблюдения (1992 г.) ²⁰.

¹³ Совместное исследование проекта «Если быть точным» и РЭШ. URL: techno.st/materials/milliony-rossiyan-zhivut-v-depressivnykh-monogorodakh-kotorye-poyavilis-eshche-vo-vremena-sssr-ikh-pytayutsya-ozhivit-no-poka-poluchaetsya-ne-ochen-sovmestnoe-issledovanie-esli-byt-tochnym-i-resh (дата обращения: 12.06.2024).

¹⁴ Официальный сайт «Bizmedia». URL: <https://bizmedia.kz/2024-04-02-net-raboty-i-nizkie-zarplaty-vlasti-ozabotilis-ottokom-lyudej-iz-monogorodov/> (дата обращения: 12.06.2024).

¹⁵ Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/313/document/220709> (дата обращения: 10.06.2024).

¹⁶ По данным Института комплексных стратегических исследований, лишь в 2,5 % моногородов градообразующие предприятия занимаются производством вооружений в качестве основного вида деятельности. Однако 60 % специализируются на машиностроении и металлургии, которые так или иначе относятся к оборонке. Официальный сайт Издательство «Аргументы недели». URL: <https://argumenti.ru/society/2023/08/852892> (дата обращения: 10.06.2024).

¹⁷ Официальный сайт «РИА Новости». URL: <https://ria.ru/20230508/trudoustroystvo-1870029905.html> (дата обращения: 18.06.2024).

¹⁸ Официальный сайт «Ведомости». URL: www.vedomosti.ru/ideas/personnel/articles/2024/05/08/1036150-zavodam-ne-hvataet (дата обращения: 20.06.2024).

¹⁹ Официальный сайт изд-ва Института Гайдара. URL: <https://www.iep.ru/ru/smi-o-nas/nekhatka-kadrov-v-promyshlennosti-ustanovila-novyy-rekord.html> (дата обращения: 22.06.2024).

²⁰ Официальный сайт «РБК». URL: <https://www.rbc.ru/economics/27/04/2024/662d101f9a79472ebcc1f3d1> (дата обращения: 22.06.2024).

Высшее образование в моногородах РФ: проблемы и тренды

За анализируемый период общее число вузов в РФ снизилось на 22,7 %. Ситуация с филиалами аналогичная: их число сократилось

более чем в 2 раза (рис. 2). Ввиду снижения количества вузов и продолжающееся сокращение численности населения страны показатель численности студентов на 10 000 человек населения снизился на 14,5% (рис. 3).

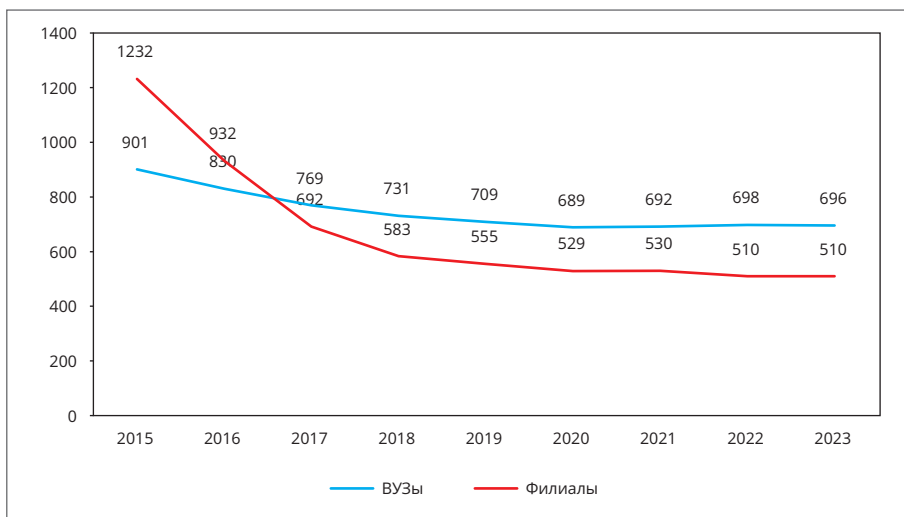


Рис. 2. Динамика количества ВУЗов и филиалов РФ, ед., 2015–2023 гг.²¹

Fig. 2. Dynamics of the number of universities and branches of the Russian Federation, 2015-2023.

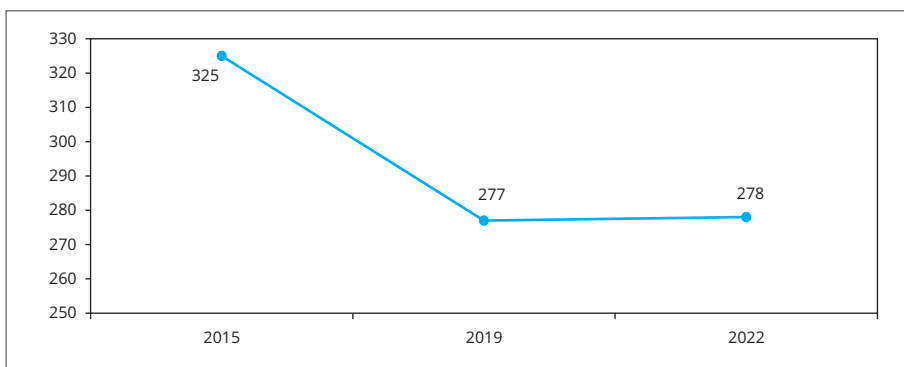


Рис. 3. Динамика численности контингента студентов, обучающихся по программам высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) на 10 000 чел. населения в РФ, чел., 2015–2022 гг.²²

Fig. 3. Dynamics of the number of students enrolled in higher education programs (Bachelor's degree, specialty, Master's degree) per 10,000 people in the Russian Federation, people, 2015-2022

²¹ Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 01.06.2024).

²² Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 01.06.2024).

На фоне общего сокращения численности студентов РФ сокращение численности студентов, получающих высшее образование на территории моногородов, падает ещё более быстрыми темпами (рис. 4).

При этом, если в РФ численность студентов, обучающихся по программам высшего образования, снизилась на 2,3 %, в моногородах численность студентов сократилась на 36,7 %. В 30 моногородах (около деся-

той части анализируемой совокупности) программы высшего образования больше не реализуются, стремительно снижается присутствие частных вузов и филиалов в моногородах РФ. Так, в моногородах, расположенных в четырёх федеральных округах, перестали функционировать все частные организации высшего образования, а в остальных – закрыто более 70 % (табл. 2).

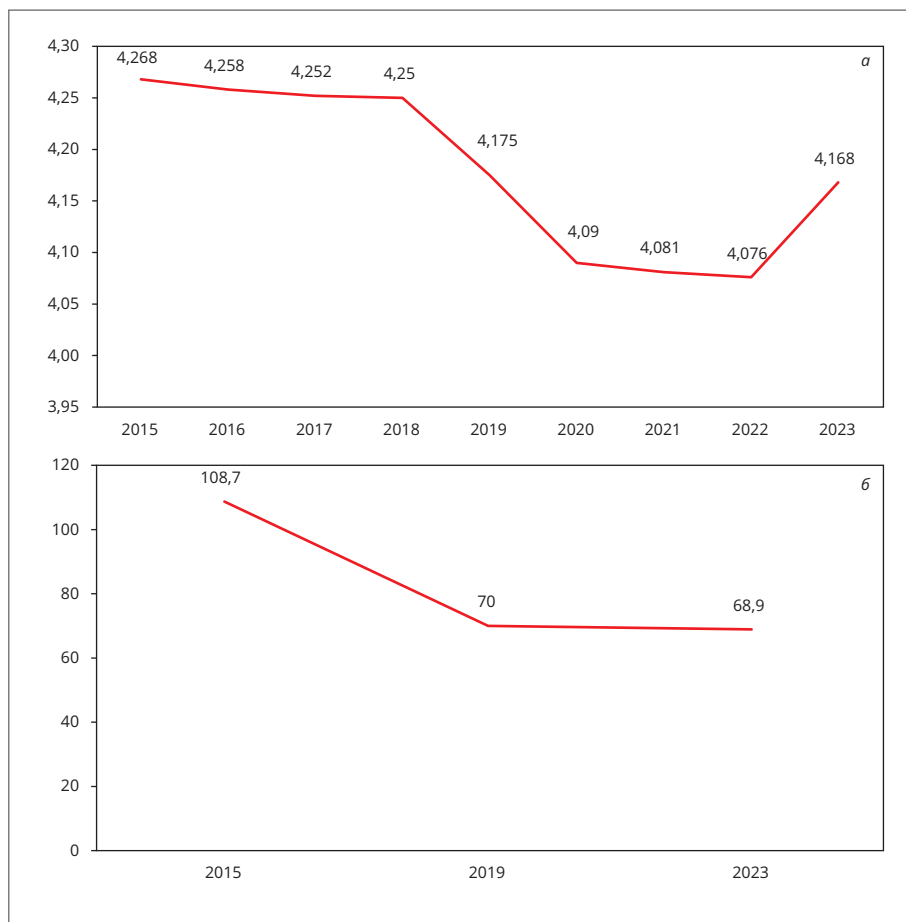


Рис. 4. Динамика численности контингента студентов, обучающихся по программам высшего образования, 2015–2023 гг.: а) в РФ, млн чел.²³; б) в моногородах РФ, тыс. чел.,²³

Fig. 4. Dynamics of the number of students enrolled in higher education programs, 2015–2023: а) of the RF, mln people: б) in single-industry towns of the RF, thousand people

²³ Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения 01.06.2024).

Таблица 2

Динамика численности частных вузов и филиалов в моногородах, ед., 2015–2023 гг.²⁴

Table 2

Dynamics of the number of private universities and branches in single-industry towns, 2015–2023

Округ	ЦФО	СЗФО	ПФО	ЮФО	СКФО	УрФО	СФО	ДФО
2015	3	6	13	1	1	6	6	5
2023	1	1	3	0	1	0	0	0

Таблица 3

Количество филиалов в моногородах с учётом месторасположения
головных вузов, ед., 2015–2023 гг.²⁵

Table 3

The number of branches in single-industry towns, taking into account the location
of the main universities, 2015–2023

Округ	Количество филиалов вузов, головная организа- ция которых расположена в том же региона		Количество филиалов вузов, головная организа- ция которых расположена за пределами региона	
	2015	2023	2015	2023
ЦФО	3	3	6	3
СЗФО	5	2	8	2
ПФО	44	22	17	8
ЮФО	5	3	0	0
СКФО	2	1	0	0
УрФО	22	9	6	2
СФО	17	9	18	3
ДФО	5	3	6	2
Итого	103	52	61	20

При общем снижении числа филиалов в моногородах быстрее всего сокращается количество филиалов вузов, расположенных в столице субъекта РФ (на 50,5 %). Число филиалов вузов, расположенных в иных городах (не в столице соответствующего субъекта), снизилось на треть (табл. 3).

То есть, в случае, когда головная организация и филиал находятся в одном субъекте РФ, решение о закрытии филиала даётся

легче. Столь серьёзное снижение доступности высшего образования в моногородах характерно именно для РФ. Так, в Казахстане общее число вузов начиная с 2015 г. сократилось со 127 до 117, или на 18 %; количество филиалов увеличилось с 4 до 16; численность студентов выросла с 477,1 тыс. чел. в 2016 г. до 592,7 тыс. чел. в 2023 г.²⁶ Причём число вузов, действующих в моногородах, остаётся без изменений. Это два частных вуза в горо-

²⁴ Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения 01.06.2024).

²⁵ Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения 01.06.2024).

²⁶ Официальный сайт Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам республики Казахстан. URL: <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/stat-edu-science-inno/publications/6389/> (дата обращения 03.06.2024).

дах Экибастуз (Экибастузский инженерно-технический институт им. академика К. Сатпаева) и Балхаш (Центрально-Казахстанский институт технологии и менеджмента), а также два государственных вуза в городах Темиртау (Карагандинский государственный индустриальный университет) и Рудный (Рудненский индустриальный университет). Сохраняется ярко выраженная отраслевая специализация вузов, ориентация на подготовку кадров по техническим специальностям.

В разрезе федеральных округов опережающие темпы роста численности студентов в моногородах, в сравнении с общей численностью студентов, наблюдаются только в Центральном федеральном округе. В ЦФО рост обеспечивается за счёт увеличения

числа обучающихся в конкретных моногородах (г. Губкин, г. Мценск и г. Карачев). По остальным федеральным округам, за исключением Северо-Кавказского, численность студентов в моногородах сокращается значительно быстрее, чем по округу в целом. Лидером по темпам спада является Северо-Западный федеральный округ, здесь снижение численности студентов на 1 % сопровождается снижением числа студентов в моногородах на 10,3 %. Это вызвано в первую очередь закрытием большинства филиалов (из 13 филиалов функционируют только 3). Медленнее всего сокращение числа студентов идёт в УрФО и СФО (здесь на 1 % падения общей численности студентов количество студентов в моногородах сокращается соответственно на 1,6 и 1,7 %) (рис. 5).

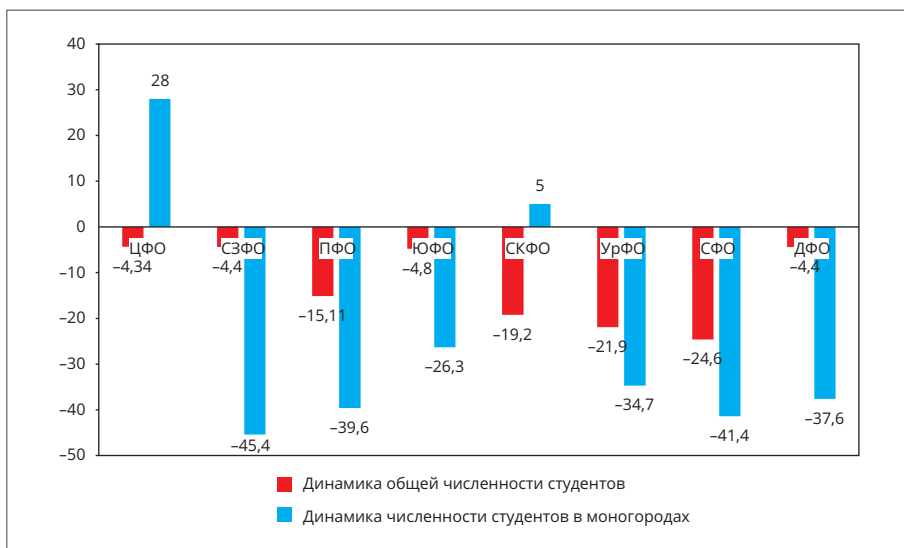


Рис. 5. Динамика численности студентов в разрезе федеральных округов, 2015–2023 гг., %²⁷

Fig. 5. Dynamics of the number of students by federal districts, 2015–2023, %

Сокращение численности студентов затрагивает даже крупные моногорода, где расположены головные вузы. Так, численность студентов в Набережных Челнах сократилась на 38%, в Магнитогор-

ске – на 46 %, в Новокузнецке – на 34 %. Ещё меньше возможностей для жителей моногородов продолжить образование после окончания вуза. Так, в моногородах, расположенных в Центральном, Северо-

²⁷ Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 05.06.2024).

Кавказском, Южном, Дальневосточном федеральных округах в течение анализируемого периода не осуществлялось обучение аспирантов (адъюнктов), интернов, ординаторов, отсутствовали ассистенты-стажёры.

Снижение численности студентов, обучающихся по программам высшего образования, ведёт к уменьшению численности штатного профессорско-преподавательского состава (в среднем это снижение составило 40 %). По сути, на рынке труда моногородов исчезает хоть и небольшой по абсолютной численности, но важный с точки зрения качественных характеристик сегмент, который

был ориентирован на высококвалифицированных работников.

Общая численность слушателей программ дополнительного профессионального образования и по программам среднего профессионального образования в моногородах увеличивается в пяти из восьми федеральных округах (рис. 6). Только в Приволжском, Уральском и Дальневосточном федеральных округах наблюдается снижение данного показателя на 22,79, 26,48 и 4,17 %, соответственно. Наибольший рост демонстрирует Северо-Кавказский федеральный округ, где темп прироста составил 289,5 % (181 человек в 2015 г., 705 человек в 2023 г.).

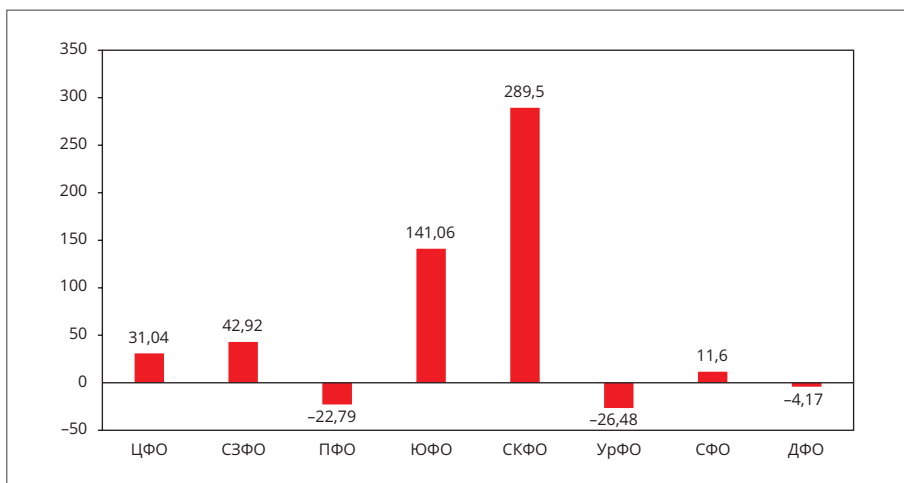


Рис. 6. Динамика слушателей программ дополнительного профессионального образования и программ среднего профессионального образования моногородов в разрезе федеральных округов, 2015–2023 гг., %²⁸

Fig. 6. Dynamics of students of additional vocational education programs and secondary vocational education programs in single-industry towns by federal districts, 2015–2023, %

Высшее образование в моногородах: пределы оптимизации

Выявленные тенденции резкого «сжатия», а в отдельных случаях фактической ликвидации сектора высшего образования в моногородах, не могут рассматриваться без учёта вектора общенациональной государ-

ственной политики. Таким образом приходится констатировать, что в долгосрочной перспективе, курс на повышение уровня концентрации образовательного пространства будет усиливаться. На первый взгляд декларируемая смена приоритетов национального проекта «Наука» и начало реали-

²⁸ Составлено по информационно-аналитическим материалам по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения 05.06.2024).

зации программы «Приоритет 2030» должны привести к увеличению числа высокоэффективных вузов, ориентированных на потребности внутреннего рынка. Так, если в программе по повышению международной конкурентоспособности российских вузов «5-100» участвовал 21 университет²⁹, то в программе «Приоритет 2030» на сегодня – 142 университета из 56 субъектов Российской Федерации³⁰. Однако, условия участия существенно дифференцированы. Более половины участников – это вузы, получившие базовую часть гранта, которая вряд ли сможет кардинально изменить качество образовательной и научной деятельности. У получателей специальной части гранта объём финансирования различается более чем в 5 раз, в зависимости от группы, к которой относится вуз на основании оценки достигнутых результатов. В 2022 и 2023 гг. уровень дифференциации объёма специальной части гранта был ещё выше и достигал 8 раз.

Ещё один проект, влияние которого на пространственную организацию высшего образования пока в полной мере не оценено, – это проект создания новых университетских кампусов. Новизна данного проекта заключается в том, что речь идёт о кардинальном изменении материальной инфраструктуры вузов-участников. Университет не просто получает средства для достижения неких качественных результатов в науке и образовании, меняется его физическое воплощение, а вместе с ним и символическая самопрезентация. Реализация этой программы, во-первых, выведет на качественно новый уровень процессы территориальной концентрации высшего образования. Во-вторых, приведёт к кардинальному реформатированию пространства городов размещения новых кампусов, появлению новых центральных и периферийных районов. В-третьих, усилит процессы

реструктуризации образовательного пространства на межрегиональном уровне (например, размещение нового кампуса УрФУ (Екатеринбург) на юго-восточной периферии города делает его более доступным для жителей севера Челябинской области, что кардинально меняет условия принятия решений при образовательной миграции). С учётом вышеназванных обстоятельств приходится констатировать, что курс на усиление территориальной концентрации системы высшего образования не просто продолжается, а переходит на качественно новый уровень – территориальной поляризации, когда ускоренное развитие в ограниченном количестве крупных городов-лидеров сопровождается убылью и упадком на периферии [35].

Данное обстоятельство повлечёт за собой следующие наиболее серьёзные последствия.

Во-первых, ускорение процессов поляризации общенационального социально-экономического пространства. Эффекты диффузии, «перетока», действуют не только в позитивном направлении. Распространение негативных явлений в социально-экономическом пространстве тоже может идти ускоренными темпами. «Сжатие» системы высшего образования ускорит активно идущую сегодня в РФ территориальную фрагментацию общенациональной системы расселения, поляризацию по линии «центр-периферия». Эта поляризация будет проявляться на общенациональном уровне – в ускоренном сокращении численности, в первую очередь молодого населения моногородов и столь же активном росте городов – центров высшего образования; на региональном – в снижении плотности расселения и хозяйственного освоения территории, её фрагментации, вплоть до опустынивания межпоселенческих зон; на поселе-

²⁹ Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ. URL: https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=40696&sphrase_id=8196702 (дата обращения 28.06.2024).

³⁰ Официальный сайт программы «Приоритет 2030». URL: <https://priority2030.ru/analytics> (дата обращения 28.06.2024).

ческом – в переформатировании городского пространства, усиления внутренней периферийности.

Во-вторых, повышение угроз в сфере обеспечения экономической безопасности страны. Деградация моногородов вследствие оттока населения, снижения качества располагаемого человеческого капитала уменьшает устойчивость национальной экономики, её способность противостоять внешним и внутренним шокам [36]. В силу уникальности пространственной системы моногородов РФ устойчивое развитие данного типа поселений становится важным фактором обеспечения технологической, технико-производственной, сырьевой, энергетической компонент национальной экономической безопасности³¹. В краткосрочном аспекте достигший максимальных отметок за последние десятилетия дефицит трудовых ресурсов ведёт к срыву графиков поставок промежуточной продукции, сроков выполнения государственных заказов, недоиспользованию мощностей.

В-третьих, рост социальной напряжённости. Результаты проведённых российскими и зарубежными учёными исследований свидетельствуют о высокой важности возможностей получения высшего образования для снижения локальной социальной напряжённости, обеспечения устойчивого развития местных сообществ. Учёные отмечают, что наличие «университетов или сильных вузовских филиалов – это всегда символ престижности городов, возможность повышения их привлекательности для молодёжи и населения в целом» [27]. В исследовании «Возрождение моногородов в условиях создания Нового Казахстана на основе территориального маркетинга» сре-

ди факторов, влияющих на демографический потенциал моногородов, выделена доступность высшего образования [37]. Учёные Института социологии ФНИСЦ РАН обосновывают важность снижения возможных затрат для преодоления расстояния от места проживания до места учёбы: время на дорогу и стоимость проезда [38]. Результаты экспресс-опроса, проведённого в г. Рудный (моногород Казахстана), показали, что для 90,2 % респондентов наличие на территории города высшего учебного заведения важно, или скорее важно, для городского развития. При оценке влияния вуза на социально-экономическое благополучие города наибольшее число голосов было отдано таким вариантам, как обеспечение кадровой потребности города (71,8 % респондентов); уменьшение оттока молодёжи (52,2 %); возможность получения качественного образования по месту жительства (42,8 %), повышение доходов и уровня жизни (36,2 %) ³². В ситуации, когда наличие возможностей для продолжения высшего образования играет столь значимую роль в самооценке местных сообществ, ликвидация данного элемента территориальной структуры высшего образования ведёт к возникновению очагов хронического социального неблагополучия. Причём ощущение социальной неуспешности может возникать даже на фоне роста уровня материального благосостояния [39].

Выводы

По итогам исследования можно сделать следующие выводы.

1. В России под влиянием объективно обусловленных факторов сформировалась система моногородов, которая обладает уни-

³¹ Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046?ref=svtv.org> (дата обращения 21.06.2024)

³² В апреле 2024 г. в рамках данного исследования проводился экспресс-опрос молодых учёных и студентов Рудненского индустриального университета, а также работников местных предприятий и организаций г. Рудный (одного из моногородов Казахстана) методом доступной выборки. В экспресс-опросе приняло участие 500 респондентов, среди которых большая доля респондентов женского пола (70,5%) и молодёжи от 18 до 24 лет (42,8%).

кальными характеристиками с точки зрения масштабов распространения, роли городов в цепочках создания стоимости, отраслевой структуры с высокой долей обрабатывающей промышленности, а также отраслей, связанных с обеспечением работы оборонно-промышленного комплекса. В силу вышеназванных обстоятельств данные города играют важную роль в обеспечении национальной экономической безопасности и технологического суверенитета и при этом сталкиваются с гораздо более острыми проблемами дефицита квалифицированных кадров и оттока населения, чем в среднем по стране.

2. Крайне неблагоприятным для моногородов является вектор, связанный с устойчивой тенденцией территориальной концентрации системы высшего образования. В моногородах опережающими темпами сокращается количество вузов и их филиалов; резко упала численность студентов и преподавателей; практически отсутствуют возможности для продолжения обучения на более высоких ступенях (после завершения высшего образования) без смены места жительства. Более медленное свёртывание системы высшего образования идёт в моногородах Уральского и Сибирского федеральных округов, где наличие крупных, стабильно работающих вертикально-интегрированных компаний, а с другой стороны, низкая плотность населения и городской сети являются серьёзными факторами в пользу сохранения учреждений высшего образования.

3. В долгосрочной перспективе курс на территориальную концентрацию системы высшего образования в отдельных городах-лидерах продолжится, что обусловит переход от концентрации к поляризации, сопровождающейся убылью и упадком на периферии. Территориальное «сжатие» системы высшего образования в свою очередь способствует проявлению комплекса негативных эффектов на общенациональном уровне, а именно: фрагментации общена-

циональной системы расселения; угроза технологической, технико-производственной, сырьевой, энергетической безопасности; появлению локальных точек социальной напряжённости, деградации местных сообществ. При этом даже широкое развитие дистанционных технологий обучения не сможет в полной мере противодействовать негативным последствиям локационного сжатия.

Заключение

Преодолению выявленных негативных трендов будет способствовать отказ от типовых унифицированных решений относительно сохранения учреждений высшего образования в моногородах; системное долгосрочное взаимодействие корпораций, предприятия которых локализованы в моногородах, Министерства науки и высшего образования, структур законодательной и исполнительной власти, реализующих государственную региональную политику. Государственная политика в сфере высшего образования должна быть дополнена территориально-пространственной проекцией, что позволит комплексно оценивать последствия принимаемых решений. Важную роль в этом содержательном обновлении может сыграть и имплементация проблематики противодействия поляризации социально-экономического и образовательного пространства страны в систему национальных целей развития, в том числе в планируемую к разработке стратегию пространственного развития Российской Федерации на период до 2030 г.

Литература

1. Катровский А.П., Ватлина Т.В. Территориальная организация высшей школы России // Вестник Московского университета. Серия 5: География. 2021. № 5. С. 3–13. EDN: PKVACH.
2. Катровский А.П., Барановский И.Ю., Ватлина Т.В. и др. Пространственная организация высшей школы и региональное развитие. Смоленск: Изд-во Смоленского гос. университе-

- та, 2022. 310 с. ISBN 978-5-88018-684-6. EDN: ZDMGOA.
3. *Dirseban T., Sburenov N., Tovma N., Kozhamkulova Zh., Akbmetova Z.* Challenges and potential of monotowns: a systematic literature review // *R-Economy*. 2023. Vol. 9. No. 4. P. 437–455. DOI: 10.15826/recon.2023.9.4.027
 4. *Тургель И.Д.* Монофункциональные города России: от выживания к устойчивому развитию. М.: Directmedia, 2014. 765 с. ISBN: 978-5-4458-4320-7. EDN: UVVWXC.
 5. *Антонова И.С.* Теория диверсификации экономики моногорода // *Векторы благополучия: экономика и социум*. 2015. № 2. С. 179–193. EDN: ULXPDH.
 6. *Зерчаинова Т.Е., Самков К.Н., Тургель И.Д.* Социальная эффективность деятельности местной администрации: опыт социологического исследования моногородов. Екатеринбург: Уральская акад. гос. службы, 2010. 167 с. ISBN: 978-5-8056-0259-8. EDN: QOLUAX.
 7. *Бехтеев Д.В., Белякова Г.Я.* Особенности развития моногородов с учётом жизненного цикла // *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. 2021. Т. 46. № 4. С. 9–13. DOI: 10.18324/2224-1833-2021-4-9-13
 8. *Пятишева Е.Н.* Особенности функционирования моногородов России // *Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право*. 2019. № 2. С. 18–34. DOI: 10.28995/2073-6304-2019-2-18-34
 9. *Любовный В.Я.* Города России: альтернативы развития и управления. М.: Экон-Информ, 2013. 613 с. EDN: YVEOLR.
 10. *Любовный В.Я.* Монопрофильные города в условиях кризиса: состояние, проблемы, возможности реабилитации // *Городское управление*. 2010. Т. 167. № 6. С. 38–49. EDN: QZEBHV.
 11. *Тургель И.Д., Божко А.А., Сюй А.* Государственная поддержка развития моногородов России и Казахстана // *Финансы: теория и практика*. 2016. Т. 20. № 2 (92). С. 22–32. EDN: WDCJGR.
 12. *Исмаилов Ж.А., Раджабов Ф.Т.* Основные направления комплексного социально-экономического развития моногородов Узбекистана // *Экономика и социум*. 2023. № 10 (113). С. 610–619. EDN: WGBLCN.
 13. *Кларк Б.Р.* Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе: пер. А. Смирнова. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 360 с. ISBN 978-5-7598-0833-6. URL: https://id.hse.ru/data/2011/09/02/1268304065/978-5-7598-0833-6_berton.pdf?ysclid=m1xqjwzv5j619759032 (дата обращения: 18.07.2024).
 14. *Катровский А.П.* Территориальная организация высшей школы России. Смоленск: Ойкумена, 2003. 198 с. ISBN 5-93520-041-4. EDN: QTDVTB.
 15. *Kuzminov Y., Yudkevich M.* Higher education in Russia // *Journal of Practical Studies in Education*. 2022. Vol. 4. No. 1. P. 1–7. DOI: 10.46809/jpse.v4i1.61
 16. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / *Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин, И.В. Абанкина и др.* М.: НИУ ВШЭ, 2019. 282 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1995-0
 17. *Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д.* Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // *Вопросы образования*. 2013. № 4. С. 8–63. DOI: 10.17323/1814-9545-2013-4-8-69
 18. *Bobret C.* Erwartungen der Region an ihre Hochschulen, Ergebnisse einer Umfrage. Essen, 1984.
 19. *Florax R.* The Regional Economic Role of Universities: The Dark Side of University // *Twente University working paper*. 1987. No. 2. P. 51–55.
 20. *Monheim H.* Die raumordnung politische Relevanz des Hochschulbaus // *Informationen zur Raumentwicklung*. 1977. No. 5.
 21. *Шатило Д.П.* Университетские города в Европе: понятие, специфика развития, планировочные структуры // *Контурные глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2021. Т. 14. № 4. С. 23–39. DOI: 10.23932/2542-0240-2021-14-4-2
 22. *Quaglia E.D., Rojas J.T.* Ideals for a University City // *Living CU 60 Years: Ciudad Universitaria 1954-2014*. Mexico: Facultad de Arquitectura UNAM, 2014. P. 95–131. URL: https://www.researchgate.net/publication/314255852_Ideals_for_a_University_City (дата обращения: 20.07.2024).
 23. *Тургель И.Д., Бугров К.Д., Ойхер А.Д.* Университетские города России: ожидания vs реальность // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 5. С. 89–111. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-89-111
 24. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Высшее образование в Уральском макрорегионе: возможности нелинейного развития // *Интеграция образования*. 2017. № 3. С. 405–420. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703

25. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Университеты и города в провинциальной России // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 37–51. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-37-51
26. Романенко К.Р., Шибанова Е.Ю., Абалмасова Е.С., Егоров А.А. Высшее образование в моногородах: организационные форматы, практики, вызовы // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22(4). С. 110–125. DOI: 10.15826/umpra.2018.04.044
27. Веселкова Н.В., Вандышев М.Н., Пряжикова Е.В., Аникиева А.В., Швиндт У.С. (Моно)город в движении. Опыт исследования мобильных. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2024. 338 с. ISBN 978-5-7996-3802-3. EDN: HDMMSJ. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/129680>.
28. Козлова О.А., Ебтушенко Н.С. Вуз в системе факторов развития малого города // Журнал экономической теории. 2016. № 4. С. 170–177. EDN: XBVSVZ.
29. Волков С.К. Управляемое сжатие городов в России: логика, возможности и механизмы реализации // Региональная экономика. 2023. Т. 21. № 2. С. 101–115. DOI: 10.18522/2073-6606-2023-21-2-101-115
30. Парсонс Т. Социальные системы // Вопросы социальной теории. 2008. Т. 2. № 1. С. 2. EDN: NRBVHP.
31. Merton R.K. Introduction to Social Theory and Social Structure // Contemporary Sociological Thought. 2005. С. 23.
32. Шкаратан О.И. Общество как социальная система // Социологический журнал. 2011. № 4. С. 116–143. EDN: PWIOJB.
33. Ладов В.А., Чаплинская Я.И. Аналитический реализм в формальном аспекте: теория и практика // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2023. № 75. С. 38–48. DOI: 10.17223/1998863X/75/4
34. Боровицкая М.В., Шнайдер О.В. К актуальным вопросам приоритетных направлений и подходов к развитию МСП в моногородах // Экономические науки. 2023. № 6. С. 95–103. DOI: 10.14451/1.223.95
35. Стафицкая А.В. Староосвоенные районы в пространстве России: история и современность. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2021. 379 с. EDN: PFUAXK.
36. Bozhko L.L. Challenges of anti-Russia sanctions for metals and mining enterprises in Kazakhstan // R-economy. 2022. Vol. 8. No. 3. P. 237–251. DOI: 10.15826/recon.2022.8.3.019
37. Ахметова З., Товма Н., Шуфенов Н. Анализ демографических тенденций моногородов восточно-казахстанской области // Казахстан–Спектр. 2023. № 3. С. 85–100. DOI: 10.52536/2415-8216.2023-3.06
38. Воропаева А.В., Коростелева Л.Ю. Время нового взгляда на малые города // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2024. Т. 102. № 1. С. 51–62. EDN: FECDL.
39. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. Т. 155. № 1. С. 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02

Благодарность. Статья подготовлена в рамках гранта Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан по проекту AP19679796 «Исследование факторов развития регионов с учетом межрегиональных связей и государственного регулирования».

Статья поступила в редакцию 18.07.2024

Принята к публикации 11.08.2024

References

1. Katrovskiy, A.P., Vatlina, T.V. (2021). Spatial organization of the higher education of Russia. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seria 5: Geografia = Lomonosov Geography Journal*. No. 5, pp. 3-13. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47108840_61138284.pdf (accessed 21.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Katrovskiy, A.P., Baranovskiy, I.Yu., Vatlina, T.V. et al. (2022). *Prostranstvennaya organizatsiya vysshei shkoly i regionalnoe razvitiye* [Spatial organization of higher education and regional development]. Smolensk: Smolensk State University, 310 p. ISBN 978-5-88018-684-6. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47554106_88792245.pdf (accessed 21.05.2024). (In Russ.).

3. Dirsehan, T., Shurenov, N., Tovma, N., Kozhamkulova, Zh., Akhmetova, Z. (2023). Challenges and potential of monotowns: a systematic literature review. *R-Economy*. Vol. 9, no. 4, pp. 437-455, doi: 10.15826/recon.2023.9.4.027
4. Turgel, I.D. (2014). *Monofunktsionalnye goroda Rossii: ot vizbyvaniya k ustoiichevomu razvitiyu* [Monofunctional cities of Russia: from survival to sustainable development]. M.: Directmedia, 765 p. ISBN: 978-5-4458-4320-7. (In Russ.).
5. Antonova, I.S. (2015). The theory of diversification of the economy of a single-industry town. *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i sotsium* = *Journal of Wellbeing Technologies*. No. 2. pp. 179-193. Available at: <https://jwt.su/journal/article/view/826/833> (accessed 21.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Zerchaninova, T.E., Samkov, K.N., Turgel', I.D. (2010). *Sotsialnaia effektivnost' deiatelnosti mestnoi administratsii: opyt sotsiologicheskogo issledovaniia monogorodov* [The social effectiveness of the local administration: the experience of sociological research of single-industry towns]. Ekaterinburg: Ural Academy of State Services, 167 p. ISBN: 978-5-8056-0259-8. (In Russ.).
7. Bekhterev, D.V., Belyakova, G.Ya. (2021). Features of the development of single-industry towns taking into account the life cycle. *Problemy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Sibiri* = *Issues of Social-economic Development of Siberia*. Vol. 46, no. 4, pp. 9-13, doi: 10.18324/2224-1833-2021-4-9-13 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Pyatsheva, E.N. (2019). The functioning features of single-industry towns in Russia. *Vestnik RGGU. Seriya: Ekonomika. Upravlenie. Pravo* = *RGGU Bulletin. Series: Economics. Management. Law*. No. 2, pp. 18-34, doi: 10.28995/2073-6304-2019-2-18-34 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Lyubovnyi, V.Ya. (2013). [Cities of Russia: development and management alternatives]. M.: Ekon-Inform, 613 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36853699_53020760.pdf (accessed 21.05.2024). (In Russ.).
10. Lyubovnyi, V.Ya. (2010). [Single-industry cities in crisis: condition, problems, rehabilitation opportunities]. *Gorodskoe upravlenie* [City administration]. Vol. 167, no. 6, pp. 38-49. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20159760> (accessed 21.05.2024). (In Russ.).
11. Turgel, I.D., Bozhko, L.L., Xu, L. (2016). Government support of single-industry towns in Russia and Kazakhstan. *Finansy: teoriya i praktika* = *Finance: Theory and Practice*. Vol. 20, no. 2 (92), pp. 22-32. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26280261_62357766.pdf (accessed 21.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Radjabov, F.T., Ismatov, J.A. (2023). Main directions of comprehensive socio-economic development mono-towns of Uzbekistan. *Ekonomika i sotsium* = *Economy and Society*. No. 10 (113), pp. 610-619. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20159760> (accessed 21.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Clark, B.R. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. California: University of California Press. ISBN-10: 0520058925. (Russian translation: Moscow: The Higher School of Economics, 2011. 360 p. ISBN 978-5-7598-0833-6).
14. Katrovskiy, A.P. (2003). *Territorialnaia organizatsia vysshei shkoly Rossii* [Territorial Organization of Higher Education in Russia]. Smolensk: Oikumena, 198 p. ISBN 5-93520-041-4. (In Russ.).
15. Kuzminov, Y., Yudkevich, M. (2022). Higher education in Russia. *Journal of Practical Studies in Education*. Vol. 4. no. 1, pp. 1-7, doi: 10.46809/jpse.v4i1.61
16. Kuzminov, Ya.I., Frumin, I.D., Abankina, I.V. (2019). *Kak sdelat' obrazovanie dvigatelem sotsialno-ekonomicheskogo razvitiia?* [How can education be made an engine of socio-economic development?]. Moscow: Higher School of Economics, 282 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1995-0 (In Russ.).

17. Kuzminov, Ya.I., Semenov, D.S., Frumin, I.D. (2013). University Network Structure: From the Soviet to the Russian «Master Plan». *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 4, pp. 8-63, doi: 10.17323/1814-9545-2013-4-8-69 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Bohret, C. (1984). Erwartungen der Region an ihre Hochschulen, Ergebnisse einer Umfrage. Essen.
19. Florax, R. (1987). The regional economic role of Universities: the dark side of University. *Twente University working paper*. No. 2, pp. 51-55.
20. Monheim, H. (1977). Die raumordnung politische Relevanz des Hochschulbaus. Informationen zur Raumentwicklung. No. 5.
21. Shatilo, D.P. (2021). University Cities in Europe: Concept, Development Specifics and Urban Planning Patterns. *Kontury global'nykh transformatsii: politika, ekonomika, pravo = Outlines of Global Transformations: Politics, Economics, Law*. No. 4, pp. 23-39, doi: 10.23932/2542-0240-2021-14-4-2 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Quaglia, E.D., Rojas, J.T. (2014). Ideals for a University City. In: S. Lizarraga, C. Lypetz (eds.). *Living CU 60 Years: Ciudad Universitaria 1954-2014*. Mexico: Facultad de Arquitectura UNAM, P. 95-131. Available at: https://www.researchgate.net/publication/314255852_Ideals_for_a_University_City (accessed 20.07.2024).
23. Turgel, I.D., Bugrov, K.D., Oykhher, A.D. (2023). Russian University Cities: Expectations vs. Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 89-111, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-89-111 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Ambarova, A.P., Zborovsky, G.E. (2017). Higher Education in the Ural Macro-Region: Possibilities for Nonlinear Development. *Modernizatsiya obrazovaniya = Integration of Education*. No. 3, pp. 405-420, doi: 10.15507/1991-9468.088.021.201703 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Ambarova, A.P., Zborovsky, G.E. (2019). Universities and Cities in Provincial Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 37-51. doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-5-37-51 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Romanenko, K.R. Shibanova, E.Yu. Abalmasova, E.S., Egorov, A.A. (2018). Higher education in single-industry towns: models, practices, challenges. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 22(4), pp. 110-125, doi: 10.15826/umpa.2018.04.044 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Veselkova, N.V., Vandyshev, M.N., Pryamikova, E.V., Anikieva, A.V., Schwindt, U.S. (2024). *Monogorod v dvizhenii: Opyt issledovaniia mobil'nostei [(Mono)city is in motion. Experience in mobility research]*. Yekaterinburg: Ural University Press, p. 338. ISBN 978-5-7996-3802-3. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/129680> (In Russ.).
28. Kozlova, O.A., Evtushenko, N.S. (2016). The formation of the third function of a university in a small town: theory and practice. *Zhurnal ekonomicheskoi teorii = AlterEconomics*. No. 4, pp. 170-177. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_27411046_81934029.pdf (accessed 21.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
29. Volkov, S.K. (2023). Managed urban shrinkage in Russia: Logic, opportunities, and implementation. *Regionalnaya ekonomika = Terra Economicus*. No. 2, pp. 101-115, doi: 10.18522/2073-6606-2023-21-2-101-115 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Parsons, T. (2008). Social systems. *Voprosy sotsialnoi teorii [Issues of social theory]*. No. 1, pp. 38-71. Available at: <https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/vst/2008/parsons.pdf> (accessed 21.05.2024). (In Russ.).
31. Merton, R.K. (2005). Introduction to Social Theory and Social Structure. Contemporary Sociological Thought, pp. 23.

32. Shkaratan, O.I. (2011). Society as a social system. *Sotsiologicheskij Zhurnal = Sociological Journal*. No. 4, pp. 116-143. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18842442_46714608.pdf (accessed 21.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
33. Ladov, V.A., Chaplinskaya, Ya.I. (2023). Analytical realism in the formal aspect: theory and practice. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal. Philosophy. Sociology. Political Science*. No. 75, pp. 38-48, doi: 10.17223/1998863X/75/4 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Borovitskaya, M.V., Schneider, O.V. (2023). On topical issues of priority areas and approaches to the development of SMEs in single-industry towns. *Ekonomicheskie nauki = Economic Sciences*. No. 4, pp. 95-103, doi: 10.14451/1.223.95 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Starikova, A.V. (2021). *Old-Developed Regions in the Sociogeographic Space of Russia: History and Contemporaneity*. Moscow: Association of Scientific Publications of the KMK, 379 p. Available at: http://ekonom.igras.ru/wp-content/uploads/2022/01/RSF_Monograph_Nefedova_2022.pdf (accessed 21.05.2024). (In Russ.).
36. Bozhko, L.L. (2022). Challenges of anti-Russia sanctions for metals and mining enterprises in Kazakhstan. *R-Economy*. Vol. 8, no. 3, pp. 237-251, doi: 10.15826/recon.2022.8.3.019
37. Akhmetova, Z., Tovma, N., Shurenov, N. (2023). Analysis of demographic trends of monocities in east kazakhstan region. *Kazakhstan-Spektr = Kazakhstan-Spectrum*. No. 3, pp. 85-100, doi: 10.52536/2415-8216.2023-3.06 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Voropaeva, A.V., Korosteleva, L.Yu. (2024). It's time for a new look at small towns. *POISK: Politika. Obshchestvovedenie. Iskusstvo. Sotsiologiya. Kultura = P.O.I.S.K. Politics. Social Science. Art. Sociology. Culture*. No. 1 (102), pp. 51-62. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_61445073_59237649.pdf (accessed 21.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
39. Leontiev, D.A. (2020). Happiness and well-being: toward the construction of the conceptual field. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 1 (155), pp. 14-37, doi: 10.14515/monitoring.2020.1.02 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The article was prepared within the framework of a grant from the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan under the project AP19679796 «Study of factors of regional development taking into account interregional relations and state regulation».

*The paper was submitted 18.07.2024
Accepted for publication 11.08.2024*

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).



Национальный
исследовательский

Томский
государственный
университет

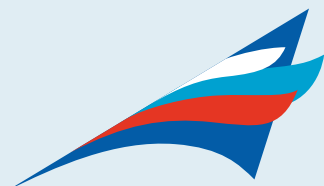


**НИ ТГУ
вошел в ТОП 2%
Глобального
агрегированного
рейтинга по версии
портала best-edu.ru**

28

образовательных программ
Национального исследовательского
Томского государственного университета
прошли международную аккредитацию
в Национальном центре
профессионально-общественной аккредитации
совместно с Агентством по оценке качества образования
Министерства образования КНР (EQEA)

**Профессионально-общественная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации



89278886000
аккредитация.рф