

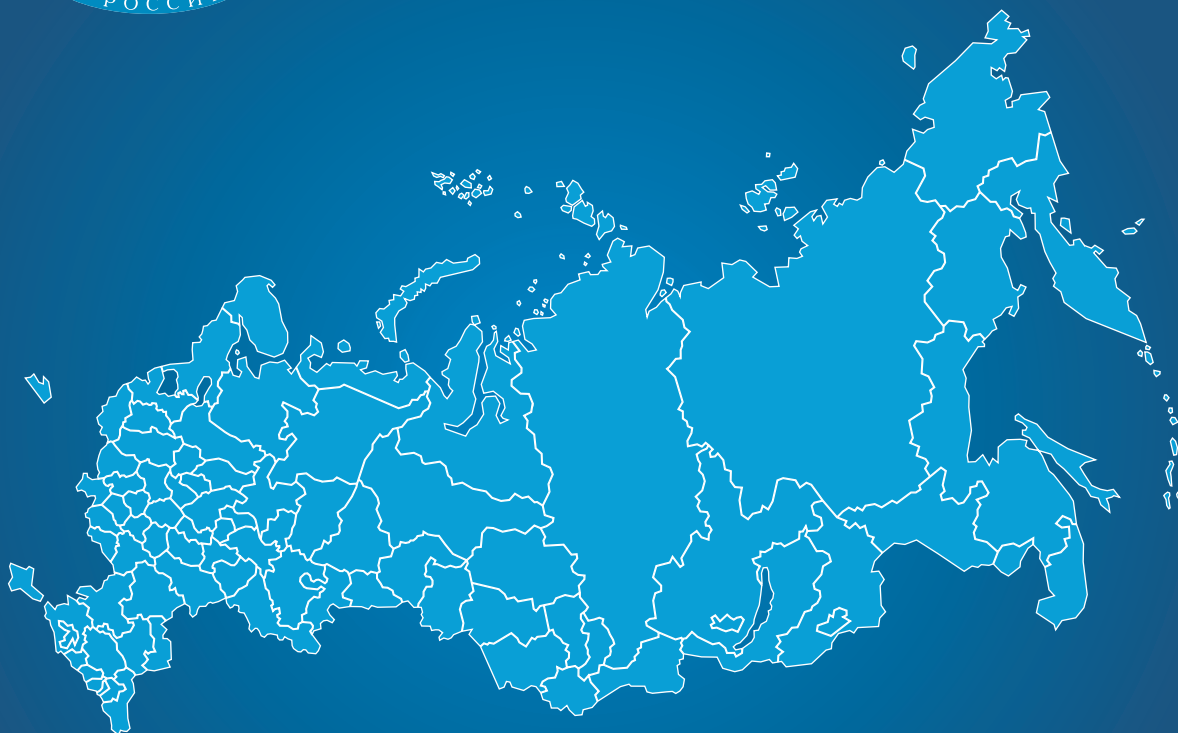
# ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

# 3 / 2020

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Роспечать» индекс: 73060, 82521  
«Пресса России» индекс: 16392, 83142

Журнал издается с 1992 года

eqar///

# DEQAR

новый инструмент  
международного признания  
качества образования



# XXV А

25 лет  
системе  
аккредитации  
образования  
в России



Совместная международная аккредитация с Центром по оценке высшего образования Министерства образования КНР (HEEC), апрель 2019

По итогам международной аккредитации 11 образовательных программ **Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина** включены в **DEQAR** – Европейский реестр программ, признаваемых в европейском пространстве высшего образования.

## Международная аккредитация элиты российского образования



Национальный центр  
профессионально-общественной  
аккредитации

8 927 888 60 00  
аккредитация.рф

# ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

## 3/2020

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

### Содержание

|                |   |
|----------------|---|
| Contents ..... | 3 |
|----------------|---|

#### *Социология образования*

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Ö.H. KUZU. Digital Transformation in Higher Education: A Case Study<br>on Strategic Plans. ....                                     | 9  |
| А.Ф. КРАСИНСКАЯ, А.С. КЛИМОВА. Аспирантура в ожидании перемен:<br>насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? ..... | 24 |

#### *Академическое письмо*

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| А.К. РАИЦКАЯ, Е.В. ТИХОНОВА. Обзор обзоров как инструмент выявления<br>трендов в исследуемой области знания ..... | 37 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

#### *Направления модернизации высшего образования*

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| В.С. СЕНАШЕНКО. Особенности реформирования отечественной<br>аспирантуры как предмет дискуссии .....                         | 58 |
| А.И. АЛТУХОВ, М.А. СКВАЗНИКОВ, А.А. ШЕХОНИН. Особенности разработки<br>ФГОС уровня и непрерывного высшего образования ..... | 74 |

#### *Педагогика высшей школы*

|                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| И.И. ГНУТОВА. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»:<br>эволюция концепции и её философские основания ..... | 86 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|



*Соучредители:* Московский  
политехнический  
университет;

Ассоциация технических  
университетов

*Партнеры:*  
НИЯУ МИФИ,  
ННГУ им. Н.И.Лобачевского,

КНИТУ,  
РГГУ,  
ТьГУ,  
РосНОУ

*Главный редактор:*  
М. Б. Сапунов

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

*Редакторы:*  
О. Ю. Миронова  
Н. Н. Жильцов

*Ответственный секретарь:*  
Д. В. Давыдова

*Адрес редакции:*  
127550, Москва,  
ул. Прянишникова, д. 2А

*Юридический адрес:*  
107023, Москва,  
ул. Б. Семёновская, д. 38

Тел.: (495)-223-05-23,  
доб. 4141, 4142, 4078  
e-mail: vovrus@inbox.ru  
vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован  
в Роскомнадзоре

Рег. св. ПИ № ФС7754511  
от 17 июня 2013 года

Подписано в печать с  
оригинал-макета 28.02.2020  
Усл. п. л. 11. Тираж 600 экз.

Отпечатано в ФГУП  
«Издательство «Наука»  
(Типография «Наука»)  
Адрес: 121099, Москва,  
Шубинский пер., д. 6.  
Зак. №

© «Высшее образование  
в России»

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

## Юбилей

**МГИМО – 75 лет..... 96**

**М.И. ИНОЗЕМЦЕВ, М.К. МАРУШИНА,  
А.М. МИРЗОЕВА.** Модели оценки эффективности  
программ корпоративного обучения руководителей  
на основе принципа кросс-функциональности..... 97

**Д.Г. КОРОВЯКОВСКИЙ, Т.Ю. ИГУМЕНЦЕВА.  
В.В. ВОЛКОВА.** Языковая подготовка  
специалистов таможенного дела: зарубежный  
и российский опыт ..... 108

**Н.Д. АФАНАСЬЕВА, М.А. ВОЛКОВА.  
Е.И. ЦЫМБАЛЮК.** Обучение инофонов русскому  
языку в условиях поликультурной среды российского  
и молдавского университета..... 119

**Е.В. ВОЕВОДА, Г.Н. МУТАФ.** Роль социокультурных  
факторов в обучении студентов миноритарному  
языку ..... 127

## Интернационализация образования

**М. ДЕ МАРТИНО, Г.Ф. ТКАЧ, С.А. КОВАЛЕНКО.**  
Современные тенденции государственного  
финансирования высшего образования..... 136

**О.В. ТОПОРКОВА.** О содержании программ  
высшего технического образования: современные  
тенденции (обзор) ..... 153



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ  
БИБЛИОТЕКА

**LIBRARY.RU**

Пятилетний импакт-фактор

РИНЦ-2018, без самоцитирования

|                                               |       |
|-----------------------------------------------|-------|
| ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ                           | 2,255 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ           | 2,040 |
| СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ                  | 1,709 |
| ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ в России                   | 1,124 |
| ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА                           | 0,945 |
| ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ                        | 0,905 |
| ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ                             | 0,858 |
| УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ | 0,751 |
| ПЕДАГОГИКА                                    | 0,653 |
| ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ               | 0,540 |
| ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ                        | 0,397 |
| ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ                             | 0,319 |
| ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ                    | 0,276 |
| ALMA MATER                                    | 0,257 |

***Contents***

***Sociology of Education***

Ö.H. KUZU. Digital Transformation in Higher Education: A Case Study on Strategic Plans. Pp. 9-23

L.F. KRASINSKAYA, A.S. KLIMOVA. Doctoral Programs Are in Anticipation of Change: Postgraduates and Their Scientific Supervisors' Readiness. Pp. 24-36

***Academic Writing***

L.K. RAITSKAYA, E.V. TIKHONOVA. An Overview of Reviews as a Trend Maker in the Field. Pp. 37-57

***Areas of Higher Education Modernization***

V.S. SENASHENKO. Features of Postgraduate Program Reforming as an Issue for Scientific and Pedagogical Discussion Pp. 58-73

A.I. ALTUKHOV, M.A. SKVAZNIKOV, A.A. SHEKHONIN. Development Features of the FSES for Tiered and Continuous Higher Education. Pp. 74-84

***Higher School Pedagogy***

I.I. GNUTOVA. From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. Pp. 86-95

***Jubilee***

*MGIMO University celebrates 75<sup>th</sup> anniversary.* P. 96

M.I. INOZEMTSEV, M.K. MARUSHINA, A.M. MIRZOYEVA. Models for Evaluating the Effectiveness of Corporate Training Programs for Managers on the Principle of Cross-Functionality. Pp. 97-107

D.G. KOROVYAKOVSKY, T.Yu. IGUMENTSEVA, V.V. VOLKOVA. Language Training of Customs Affairs Specialists: International and Russian Experience. Pp. 108-118

N.D. AFANASIEVA, M.A. VOLKOVA, E.I. TSYMBALYUK. Teaching Russian to Non-Native Speaking Students in the Multicultural Space of Russian and Moldova Universities. Pp. 119-126

E.V. VOEVODA, G.N. MUTAF. The Role of Socio-Cultural Factors in Teaching Students a Minority Language. Pp. 127-135

***Internationalization of Education***

M. DE MARTINO, G.F. TKACH, S.A. KOVALENKO. Modern Trends in Public Funding of Higher Education. Pp. 136-152

O.V. TOPORKOVA. On the Content of Higher Technical Education Curricula Abroad: Current Trends (Review). Pp. 153-167



***Co-founders:***

Moscow Polytechnic University,  
Association of Technical  
Universities. Founded in 1991

***Editor-in-Chief:***

M.B. Sapunov

***Deputy Editors-in-Chief:***

E.A. Gogonenkova,  
N.P. Lyabina

***Executive secretary:***

D.V. Davydova

***Editors:***

O.Yu. Mironova  
N.N. Zhiltsov

***Editorial office. Postal address:***

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

tel. +7 (495)-223-05-23,  
extension 4078

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

www.vovr.elpub.ru;

www.vovr.ru

***Legal address:***

38, Bolshaya Semenovskaya,  
Moscow, 107023, Russian  
Federation

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

Indexed in Ulrich's Periodicals  
Directory, Russian Science  
Citation Index, Journals Library  
Cyberleninka, Scopus.

Printed in Publishing House  
"Nauka": 1a, Dinamovskaya str.,  
Moscow, 109044

Copies printed – 600.

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



# VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

[www.vovr.ru](http://www.vovr.ru); [www.vovr.elpub.ru](http://www.vovr.elpub.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.



*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); **ВЕРБИЦКИЙ А.А.** (проф., академик РАО, МПГУ); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ А.А.** (проф., чл.-корр. РАН); **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.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ Л.К.** (проф., МГИМО); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **САПУНОВ М.Б.** (журнал «Высшее образование в России»); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (ст. науч. сотрудник, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФЕДОРОВ И.Б.** (акад. РАН, Президент МГТУ им. Н.Э. Баумана); **ЧУПРУНОВ Е.В.** (проф., научный руководитель ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., КубГТУ); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

## *Международный редакционный совет*

**АЛЕКСАНДРОВ А.А.** (проф., ректор, МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (Генеральный секретарь IGIP, проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (гл. ред. *European Journal of Engineering Education*, 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 Филипп** (проф., Университет Пердью, США); **ЮШКО С.В.** (проф., ректор, КНИТУ)



# VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

[www.vovr.ru](http://www.vovr.ru); [www.vovr.elpub.ru](http://www.vovr.elpub.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.ac.ru](mailto:bib@unn.ac.ru)

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

**Alexander I. CHUCHALIN** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Head of the Department of Engineering Pedagogy, Kuban State Technological University, [chai@tpu.ru](mailto:chai@tpu.ru)

**Evgeniy V. CHUPRUNOV** – Dr. Sci. (Physics), Prof., Scientific Leader of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, [rector@unn.ru](mailto:rector@unn.ru)

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

**Igor B. FEDOROV** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAS, Bauman MSTU, [bauman@bmstu.ru](mailto:bauman@bmstu.ru)

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

**Lev A. GRIBOV** – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of RAS, [gribov@geokhi.ru](mailto:gribov@geokhi.ru)

**Evgeniy N. IVAKHNEKO** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, [ivakhnen@rambler.ru](mailto:ivakhnen@rambler.ru)

**Vasiliy G. IVANOV** – Dr. Sci. (Education), Prof., Kazan National Research Technological University, [mrcpkrt@mail.ru](mailto:mrcpkrt@mail.ru)

**Nur S. KIRABAEV** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, [n.kirabaev@rudn.ru](mailto:n.kirabaev@rudn.ru)

**Natalia I. KUZNETSOVA** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State University for the Humanities, [cap-cap@inbox.ru](mailto:cap-cap@inbox.ru)

**Marianna A. LUKASHENKO** – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance "Synergy", [mlukashenko@mfpa.ru](mailto:mlukashenko@mfpa.ru)

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

**Vadim L. PETROV** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, [petrovv@misis.ru](mailto: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](mailto:raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru)

**Mikhail B. SAPUNOV** – Cand. Sci. (Philosophy), Editor-in-chief of the journal "Vysshee Obrazovanie v Rossii", [mbsapunov@mail.ru](mailto:mbsapunov@mail.ru)

**Boris A. SAZONOV** – Cand. Sci. (Engineering), Chief Researcher of the Federal Institute of the Development of Education, [bsazonov@list.ru](mailto:bsazonov@list.ru)

**Zoya S. SAZONOVA** – Dr. Sci. (Education), Prof., State Technical University – MADI, [zssazonova@yahoo.com](mailto:zssazonova@yahoo.com)

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

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

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

**Mikhail N. STRIKHANOV** – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education, Rector, National Research Nuclear University MEPhI, rector@mephi.ru

**Evgeniy A. TERENCEV** – Cand. Sci. (Sociology), Chief Researcher, National Research University Higher School of Economics, etereventev@hse.ru

**Andrey A. VERBITSKY** – Dr. Sci. (Education), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University, asson1@rambler.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., Rector of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

**Michael E. AUER** – PhD, Prof., General Secretary of IGIP, 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., Delft University of Technology (Netherlands), Editor-in-chief of the “European Journal of Engineering Education”, degraaff@plan.aau.dk

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

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

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

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

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

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

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

**Sergey V. YUSHKO** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Kazan National Research Technological University, office@kstu.ru

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

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

## AUTHOR'S GUIDE

### Publishing Ethics

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

### Peer-review procedure

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

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

### Manuscript Submission

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

Manuscripts are submitted at email address: [vovrus@inbox.ru](mailto: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; 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. 15-20). 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, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

## Digital Transformation in Higher Education: A Case Study on Strategic Plans

Ömür Hakan Kuzu – Dr. (PhD) of Business, Assist. Prof., Beyşehir Ali Akkanat Faculty of Tourism, Orcid ID: 0000-0002-2996-0721, e-mail: [ohkuzu@selcuk.edu.tr](mailto:ohkuzu@selcuk.edu.tr)

Selcuk University, Konya, Turkey

Address: Selcuk University Beyşehir Ali Akkanat Campus, Beyşehir/Konya 42700, Turkey

**Abstract.** Digital transformation is considered as an inevitable process for higher education systems like all socio-economic institutions and systems. The digital transformation, which paradoxically incorporates both challenges and conveniences, has to become the focus of corporations' strategies. The aim of this study is to determine the status of digital transformation in universities' strategies. For this purpose, the strategic plans of 18 Turkish universities, which ranked at the top 1000 most often in the world rankings, were evaluated with the content analysis method. Findings indicate that expressions about the components of digital transformation in the strategic plans of the universities were gathered under 4 themes, 14 categories and 35 codes. The expressions of the universities about digital transformation are coded under the category of diversity and flexibility of learning technologies, especially education theme and distance/open learning. It is observed that universities have the least digital transformation strategies concerning research and social service missions. In this sense, it was concluded that universities could not perform digital transformation beyond technological infrastructure renewal into an integrated transformation model and strategic vision. The results of the study were compared with empirical and theoretical studies in the literature. For universities and future studies, it was proposed that Turkish universities are comparable with the universities abroad, which show the successful examples of the digital transformation, and that the quantitative and/or qualitative methods related to the subject can be applied by internal and external stakeholders, especially in the sector's evaluations.

**Keywords:** digital transformation, university' strategic plan, higher education, case study model, content analysis method

**Cite as:** Kuzu, Ö.H. (2020). Digital Transformation in Higher Education: A Case Study on Strategic Plans. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 9-23.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-3-9-23>

### 1. Introduction

Digital transformation has become the top priority of higher education institutions as well as many other organizations today. Digitalization has become inevitable for higher education institutions to meet many challenges caused by the rapid and various transformations in its environment. This transformation manifests itself as the use of digital technologies in the fields of

actors, business management models, syllabus models, information and learning assessment/analysis programs, cost (finance), success measurement systems and security threats, especially with the widespread understanding of managerialism in the management of universities [1].

Digital transformation in higher education, in fact, does not merely refer to a technological transformation. Digital transformation aims

to broaden this narrow sense, to determine the stakeholder needs and behaviors in advance, and to provide education, research, and social services in line with the demands of the users/beneficiaries who take advantage of the services in a changing competitive environment. This means total digitalization, such as digitalization of core services, academics and students with advanced digital capabilities, and decision support systems that can adapt to changing circumstances [2].

Digital transformation in higher education varies with the components such as the Internet, mobile networks and smartphones, the Internet of Things, Big Data, new cloud services, smart accessories/garments, fast and high capacity connections, social media networks and artificial intelligence [3].

The main purpose of digital transformation in higher education is to redesign educational services and to redevelop the operational processes of higher education. In this sense, there are three approaches to achieve these goals. These approaches are [4]:

➤ *Operation-Priority Digital Transformations.* The main objective of this transformation is to redefine the services through a new and advanced digital in-house process. In the process of creating value of users and digitalizing support services together, digitalization of higher education comes into prominence in subjects such as student admission, registration, examination system, quality assurance system, course plan/hour, syllabus/module and academician employment of higher education institutions. On the other hand, digital transformation in education is considered as a prerequisite for progress by everyone, and changes in students' learning methods and use of technology are taken into account. However, the reaction of academicians to changing conditions and their interest in new teaching techniques are also considered important in this process [5].

➤ *Service-Priority Digital Transformations.* This method is closely related to the educational mission of universities. The method aims to create new educational programs as well as digitization of the programs offered by the

old method. All sorts of distance learning structures in universities, especially massive open online courses – MOOC – are enriched with new methods [6].

In recent years, internet connections have been expanded, their scope has been differentiated and the standard of teaching materials has been changed to expand such digital and online education. It is possible to see video from fixed devices as well as from mobile phones. As a result, opinions that video and similar formats are indispensable functions in the lessons have gained importance [7]. Even today, traditional face-to-face education has been replaced by hybrid/blended education [8].

➤ *Service & Operation-Priority Digital Transformations.* The service-operation-priority transformation aims to undergo a systematic synthesis of the both approaches above. The development of operational processes and learning methods are being carried out simultaneously. This system, which is the pioneer pilot application in today's universities, is widely used. In all three approaches, students' adaptations to digital methods and developments are viewed as an important issue. The driving force of students is conceded important in the digitalization of higher education. The new generation is essentially the one that is not alien to digitalization. This generation's profile has the most recent student profile features, also called 'net generation' or 'digital natives' [9]. The fact that the generation is digital, necessitates the development of new teaching/learning methods in universities.

This new student profile, which grows under the conditions that digital brings to the forefront, prefers the methods of learning that are more active and more specific to them, and they want to empathize with the former generation academicians who are defined as 'digital immigrants'. This empathy essentially means acting with digital technology [10].

A system in which the teacher is not the only source and where teaching resources are diversified, such as digital tools, websites, social media, and other open learning channels, inevita-

bly leads to changes in the profile of the instructor/academician. The new profile makes the student an actor who learns how to learn rather than being merely a learner, and the instructor makes the learning easier with a digital transformation where the student is more active and the academician is, in a sense, comparatively more passive.

In the digital age, academics are expected to gain new merits such as to be able to use technology creatively, to adapt education standards to 21<sup>st</sup> century knowledge and skills, to develop project-oriented teaching methods, to use new and modern strategies in student performance evaluation, to apply differentiated educational programs and adopt continuous learning as a philosophy [11].

As a result of the interactive relationship between the learning environment of the digital age and the teaching-learning actors, the following models have started to form [12]:

- *The transition from monotype 'uniform' learning model to individualized 'customization' learning model:* The system, which is based on everyone learning the same things at the same time, has started to give way to the learning systems according to the students' interests thanks to the boutiqueization/individualization of computers and digital tools.

- *The transition from a single source (from an expert) to a multi-source learning model:* In the pre-digital era, the understanding of academics as an expert has been weakened by the fact that all digital tools, especially computers and videos, can offer a variety of resources in many different specialties.

- *The transition from the standard assessment model of learning/achievements to a customized/individualized assessment model:* In the pre-digital period, the assessment of students through exams was usually in the form of multiple-choice and short-answer items for objectivity, but with digitalization, students are evaluated in their categories.

- *The transition from the rote-learning model to the learning model by accessing the source of information:* While pre-digital

learning was in the form of keeping in mind or memorizing what is learned, digitalization has the form of reaching information and solving problems by accessing external sources similar to those in professional business life.

- *The transition from an intensive learning model to a learning model focused on accessing lots of information on demand:* In the pre-digital period, all the information was provided intensively in the curriculum and since such a continuous renewal/updating is essential in the digital age, such learning has not been preferred. It has become important to get accurate and up-to-date information quickly.

- *The transition from an acquired/passive learning model to an on-the-job/active learning (learning by doing) model:* While it was quite important for a student to acquire information in pre-digital learning, it is important to construct the model with the information acquired by the digital age. This has led to the spread of experiential and participatory learning and even student-centered learning [13].

To summarize the processes described above, it can be said that universities have started to make the on-campus internet networks suitable for these methods as students turn to smart digital. Apart from the internet system, students entered in such race to make learning resources more digital. This has led to an increase in distance education systems, especially due to cost benefits. Experiential learning methods were added to the traditional face-to-face education methods as well as distance learning methods, and they have become blended/hybrid.

Ultimately, learning management systems, the ones in which training contents, learners and instructors are monitored and learning/teaching processes are managed and individualized, have had to be redesigned for the new generation. Beyond being merely learning-oriented, these systems have become eclectic structures such as providing preliminary information about courses, learning analyzes and providing integrated planning and advisory services [14].

Digital transformation in higher education, however, should not be evaluated solely in the

Table 1

Four hierarchical levels of the university business process model

| Learning and teaching process                | Research process                       |
|----------------------------------------------|----------------------------------------|
| Study programme accreditation                | Research planning                      |
| Teaching process preparation and realisation | Research preparation                   |
| Teaching process outcomes monitoring         | Research conduct                       |
| Teaching process assessment                  | Research outcomes monitoring           |
| Student and teacher mobility realisation     | Research evaluation                    |
| Enabling processes                           | Planning and governance processes      |
| Student administration services              | Organization management services       |
| Library services                             | Change and business process management |
| Staff provision and development services     | Plan development                       |
| Finance and accounting services              | Budget and funds planning              |
| Marketing, sale and distribution services    | Performance assessment                 |
| Procurement services                         |                                        |

Source: Adopted from [21].

context of education and research missions. It is considered that digital developments in education and all other areas should be handled within the digital transformation in the institutional sense and that universities should develop strategies related to corporate information systems beyond the progress in information and communication technologies [15].

The institutionalization of universities, apart from education and research, also means the digitalization of governance as well as educational and research activities of the third-generation universities [16] and even the fourth generation universities [17–18], which should be entrepreneurial and innovative to adapt to today's conditions [19–20].

Table 1 summarizes the main activities of higher education institutions to present the basic processes of digitalization.

In this model, which builds internationalization and cooperation with stakeholders in innovation in education, research and social service missions of universities, it should be remembered that digitalization should provide technological, cognitive and ethical integrity [22].

In this study, a case analysis has been made about the extent, and how the universities use the concept of digital transformation in their strategic planning. Thus, a descriptive evaluation of the strategies and priorities of universities related

to digital transformation is made. The study varies from former studies as the sample used in the study and includes the universities in Turkey that are ranked in the top 1000 (in a sense, prominent ones) in the world and the developing universities exhibit samples in terms of adaptation for the digital era. For this purpose, the following research questions were sought in the study:

1) Do strategic plans of the leading universities in Turkey have the purpose of conducting digital transformation?

2) Which of the digital transformation components do the strategic plans of the leading universities in Turkey contain?

## 2. Methods

### 2.1. Research design

This study was devised using a case study model, one of the qualitative research models, to examine the objectives and aspirations of digital transformation in the strategic plans of Turkish universities, which are among the first 1000 in most of the world ranking organizations. The case study includes the process of collecting, analyzing and reporting data on the basis of the event or samples [23] to examine the research topic in more detail and to make the case studied more comprehensible [24]. The case study method is a preferred system to find answers to how, what and why questions, where

Table 2

## Universities and Rankings

| #              | UNIVERSITY            | RANKINGS |                |         |        |       |      |     |     |     |      |      |
|----------------|-----------------------|----------|----------------|---------|--------|-------|------|-----|-----|-----|------|------|
|                |                       | URAP     | WBO<br>METRICS | SCIMAGO | USNEWS | THE   | CWTS | RUR | QS  | NTU | CWUR | ARWU |
| IN 11 RANKINGS |                       |          |                |         |        |       |      |     |     |     |      |      |
| 1              | Hacettepe             | 527      | 758            | 599     | 531    | 550   | 447  | 415 | 775 | 575 | 525  | 550  |
| 2              | Istanbul              | 579      | 769            | 586     | 663    | 900   | 317  | 561 | 900 | 575 | 560  | 450  |
| 3              | Istanbul Technical    | 619      | 567            | 574     | 376    | 700   | 572  | 408 | 625 | 675 | 648  | 750  |
| 4              | Middle East Technical | 620      | 494            | 560     | 367    | 700   | 565  | 437 | 475 | 675 | 596  | 850  |
| 5              | Ankara                | 687      | 777            | 642     | 597    | 1001+ | 656  | 571 | 900 | 675 | 625  | 850  |
| IN 10 RANKINGS |                       |          |                |         |        |       |      |     |     |     |      |      |
| 6              | Gazi                  | 776      | 931            | 641     | 858    | 1001+ | 862  | 676 | 900 |     | 679  | 850  |
| 7              | Bogaziçi              | 809      | 594            | 617     | 234    | 550   |      | 419 | 495 | 725 | 740  | 950  |
| IN 8 RANKINGS  |                       |          |                |         |        |       |      |     |     |     |      |      |
| 8              | Erciyes               | 948      | 1301           | 654     | 1113   | 900   | 700  |     |     |     | 874  | 650  |
| 9              | Dokuz Eylul           | 962      | 1112           | 674     | 1022   | 1001+ | 728  |     |     |     | 938  | 650  |
| IN 7 RANKINGS  |                       |          |                |         |        |       |      |     |     |     |      |      |
| 10             | Ege                   | 746      | 882            | 624     | 778    |       | 526  |     |     |     | 616  | 850  |
| 11             | Yildiz Technical      | 868      | 1205           | 671     | 769    |       | 778  | 662 |     |     |      | 950  |
| 12             | Marmara               | 946      | 1198           | 657     | 910    | 1001+ | 858  |     |     |     |      | 950  |
| 13             | Cukurova              | 1047     | 1268           | 695     | 826    | 1001+ |      |     | 900 |     | 932  |      |
| IN 6 RANKINGS  |                       |          |                |         |        |       |      |     |     |     |      |      |
| 14             | Ataturk               | 1016     | 1284           | 652     | 1075   |       | 742  |     |     |     | 979  |      |
| 15             | Akdeniz               | 1203     | 1544           | 682     | 1100   | 1001+ | 900  |     |     |     |      |      |
| IN 5 RANKINGS  |                       |          |                |         |        |       |      |     |     |     |      |      |
| 16             | Selcuk                | 1084     | 1431           | 678     | 1173   |       | 840  |     |     |     |      |      |
| 17             | Karadeniz Technical   | 1135     | 1451           | 682     | 1100   |       | 808  |     |     |     |      |      |
| 18             | Anadolu               | 1300     | 823            | 625     | 1127   | 900   |      |     |     |     |      |      |

Source: [27–28].

the researcher has limited control over real events [25]. As this study aims to determine how expressions related to digital transformation take place in the strategic plans of Turkish universities, the case study design was used.

## 2.2. Working group

In the study, the purposeful sampling method [26], a method used for presenting the information more effectively and in more detail, was preferred, and only the first 1000 universities from the Turkish universities that make up the study universe to evaluate the aim of the study were determined as sampling in accordance with the purpose.

In the study, the University Ranking by Academic Performance (URAP) Laboratory, established within the Informatics Institute of Middle East Technical University, which has been ranking Turkish and world universities since 2009, is listed in the “2019-2020 URAP World Ranking List” dated December 11, 2019 [27] and the report dated February 27, 2019, on the status of “Universities in the 11 world ranking” [28] was used. For the sample, three criteria were set: (1) being a public university, (2) taking part in more than half (5 or more) of 11 world ranking institutions, and (3) being among the top twenty universities in the country. As 18 of the 23 public universities listed in the second criterion meet

the third criteria, 18 public universities were included in the sample. *Table 2* shows the inclusion of 18 public universities and ranking institutions.

### 2.3. Data collection tool

In this study, the “document analysis” method of data collection tools was used. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis is a method that requires the analysis and interpretation of data in written and/or on electronic platform to make sense and develop empirical information [29].

Because there is a five-year strategic plan obligation of state institutions in Turkey, strategic plans were obtained from the web portal of Strategic Management in Public, Strategy and Budget Department of the Turkish Presidency. The five-year goals, objectives, and strategies under the title of “Strategy Development” included in the strategic plans were transferred to the Excel program to be evaluated and systematized [30–31].

### 2.4. Data collection and analysis

Data collection, based on the strategic plans of the universities, was carried out in December 2019. The content analysis method was employed to determine the status of digital transformation in strategic goals and objectives. According to L. Cohen, L. Manion, and K. Morrison [32], content analysis is defined as the process of summarizing and specifying the main contents of the written information and the messages they hold. In content analysis, there are four stages: data processing and coding, finding themes, arranging codes and themes, and interpreting the findings [33]. In this study, the strategic goals and objectives associated with digital transformation were coded and various categories and themes were reached in this context. After that, codes, categories, and themes were checked again. After the necessary corrections, the codes were digitized and the findings were interpreted.

### 2.5. Validity and reliability

The researcher triangulation [34] technique was used for internal validity; data collection, analysis, and interpretation were executed by

two different academicians. For external validity, the process of data collection and analysis was detailed. Besides, direct quotation of information from secondary sources (university web pages) was also included.

In this study, M. Miles’s and A. Huberman’s consensus similarity formula was used for internal reliability and it was seen that the consensus ratio of the researchers increased to 88% and thus the internal reliability coefficient was at least 80% [35]. For external reliability, coding notes and other records on the data were retained in their original/raw form.

## 3. Findings

In this study, the data obtained from the strategic plans of 18 Turkish state universities that are the best 1000 universities in the world are analysed. For this reason, first, a status assessment was made regarding the strategic plans of Turkish universities.

### 3.1. Description of the case study

In Turkey, Public Financial Management and Control Law dated 10.12.2003 and No. 5018, made the strategic planning mandatory for all public institutions. With Law 5018, financial management processes have been redefined within the framework of public financial management reform. An important innovation introduced by the Law is that it considers strategic planning as a key component of the budgeting process for public institutions. In addition to the obligation of strategic planning, the Law also assigned the Ministry of Development to determine, which public administrations will prepare strategic plans, the timetable for the strategic planning process and the principles and procedures.

In addition to the relevant law, per the announcement dated 2.5.2018 and numbered 30409, for strategic plans covering the period of 2019–2023, to be prepared and evaluated according to the Strategic Plan Template in the Strategic Planning Guide for Universities in the Public Strategic Management website ([www.sp.gov.tr](http://www.sp.gov.tr)), universities were requested to submit

Table 3

## Contents of Universities' Strategic Plans

| University            | Period of Strategic Plan | Total Pages | Analyzer          |                 |               |                         |
|-----------------------|--------------------------|-------------|-------------------|-----------------|---------------|-------------------------|
|                       |                          |             | IT Infrastructure | PESTLE Analysis | SWOT Analysis | Goal Objective Strategy |
| Akdeniz               | 2018–2022                | 152         | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Anadolu               | 2019–2023                | 102         | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Ankara                | 2019–2023                | 124         | ✓                 | –               | –             | ✓                       |
| Ataturk               | 2019–2023                | 102         | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Bogaziçi              | 2015–2019                | 68          | –                 | –               | –             | ✓                       |
| Cukurova              | 2019–2023                | 88          | ✓                 | –               | ✓             | ✓                       |
| Dokuz Eylül           | 2016–2020                | 83          | ✓                 | –               | ✓             | ✓                       |
| Ege                   | 2019–2023                | 79          | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Erciyes               | 2017–2021                | 95          | ✓                 | –               | ✓             | ✓                       |
| Gazi                  | 2019–2023                | 132         | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Hacettepe             | 2018–2022                | 113         | ✓                 | –               | ✓             | ✓                       |
| Istanbul              | 2019–2023                | Online      | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Istanbul Technical    | 2017–2021                | 67          | ✓                 | –               | ✓             | ✓                       |
| Karadeniz Technical   | 2019–2023                | 80          | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Marmara               | 2017–2021                | 71          | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Middle East Technical | 2018–2022                | 145         | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Selcuk                | 2019–2023                | 74          | ✓                 | ✓               | ✓             | ✓                       |
| Yildiz Technical      | 2016–2020                | 72          | ✓                 | –               | ✓             | ✓                       |

their strategic plans to the Ministry of Development by the end of April 2018. While half of the universities in the study have strategic plans for the 2019–2023 period, the strategic plans of the other half cover different periods as shown in Table 3 and the strategic plans of five universities start from the period before 2018. However, there are no content differences between the strategic plans of 2018 and onwards that would affect the homogeneity of the sample.

The strategic plans to be prepared by the universities include 10 main sections. The prominent titles of these sections are: *status analysis*, in which they evaluate the field of activity, stakeholder relations, and sector positions through methods such as SWOT (Strength, Weakness, Opportunity, and Threat) and PESTLE (Political, Economic, Social, Technological, Legal, and Environmental); *differentiation strategies* and objectives, targets, performance indicators and strategies, in which they determine their position, success area, value presentation preference, and basic competency prefer-

ences are the headings of *strategy development*. Table 3 shows detailed information on the content of the strategic plans reviewed:

As can be seen in Table 3, it was determined that most of the strategic plans of universities between 60 and 150 pages made the status analysis related to technology and informatics infrastructure and mostly they used SWOT analyses in the sector and internal-external environmental analyses.

### 3.2. Assessment of findings

In the study, firstly, the word «digital» was searched in the text. Accordingly, eight universities that had the word “the digital” in their strategic plans were Gazi (n=7), Dokuz Eylül (n=3), Bogazici (n=2), Akdeniz (n=2), Hacettepe (n=2), Aegean (n=1), Istanbul (n=1) and Marmara (n=1) universities, while the other 10 had no such word.

The reason why the word digital was more in Gazi University's strategic plans compared to the other universities was that it was fed by

Table 4

## Digital Transformation Codes by Education Theme

| Theme             | Category                           | Code                                             | Number (n) |
|-------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------|------------|
| Education (n=103) | Learning technologies (n=51)       | Flexible and technological learning diversity    | 30         |
|                   |                                    | In-class and out-of-class technology development | 11         |
|                   |                                    | Curriculum techniques                            | 5          |
|                   |                                    | Course source difference                         | 5          |
|                   | Communication with students (n=19) | Communication with potential students            | 8          |
|                   |                                    | Graduate student communication & collaboration   | 8          |
|                   |                                    | Communication with current students              | 3          |
|                   | In-service training (n=16)         | Use of technology and informatics education      | 14         |
|                   |                                    | Provision of digital expert staff                | 2          |
|                   | Library (n=10)                     | Expansion of facilitating technology             | 6          |
|                   |                                    | Database expansion                               | 4          |
|                   | Accreditation (n=7)                | National/ international accreditation            | 6          |
|                   |                                    | Technological support                            | 1          |

references about the Turkish Republic New Economy Programme (2019–2021). Here are some examples of plans that include the word “digital” in their goals and objectives:

*“...deficiencies in digital literacy will be met again in this plan period”* (Hacettepe University);

*“Effective use of digital promotion tools to eliminate the lack of communication and promotion with potential students”* (Akdeniz University);

*“To increase the efficiency and transparency of business processes by digitizing them”* (Bogazici University).

Secondly, expressions related to digital transformation in strategic plans were made. 4 themes, 14 categories, and 35 codes were obtained as a result of the analyses. After the coding, the themes were named as “education, research, social service, and management/governance” in the context of the basic missions of higher education.

In the strategic plans, the categories and codes under the educational theme related to digital transformation are shown in Table 4. Under the theme of education, codes were evaluated under the categories of learning technologies, communication with students, in-service technical training, library and accreditation.

According to Table 4, the expressions related to digital transformation in the strategic plans

of universities are coded under the category of learning technologies (n=51) under the theme of education. In strategic plans, flexible and technological learning diversity (n=30) statements were seen most. The majority of the statements under this code are related to distance education and open education. The second most coded category was communication with the students (n=19), it was seen that there were expressions about the use of digital tools in communication with the most potential students (n=8) and graduates (n=8). In the in-service technical training (n=16) category, it was found that the expressions mostly related to the use of technology and informatics training (n=14) of academic or administrative staff in the university.

For flexible and technological learning diversity, for example, at Bogazici University, a goal has been set for flexible learning methods such as *“developing distance education packages that can be delivered simultaneously and asynchronously and providing access to them over the network”*. At Akdeniz University, on the other hand, a strategy has been developed in terms of in-class technologies to *“overcome the deficiency of virtual classroom and electronic technology”*.

Regarding the use of information technologies in communication with students, for example, Dokuz Eylül University states that they aim to establish a *“Science Community Center to*

Table 5

## Digital Transformation Codes by Research Theme

| Theme           | Category                    | Code                                      | Number (n) |
|-----------------|-----------------------------|-------------------------------------------|------------|
| Research (n=18) | Innovation (n=9)            | Innovative product development            | 4          |
|                 |                             | Renewable environment and energy projects | 4          |
|                 |                             | High domestic technology development      | 1          |
|                 | Entrepreneurship (n=5)      | Utilization of incubation services        | 3          |
|                 |                             | Start-up / Technopark technologies        | 1          |
|                 |                             | Develop your own software                 | 1          |
|                 | Research technologies (n=4) | Digitalization of research infrastructure | 2          |
|                 |                             | Technological equipment of laboratories   | 2          |

establish a long-term bond with potential student” while Anadolu University points out the importance of social media channels in communication with graduating students by stating that “the share of social media should be increased in eliminating the communication problem with graduating students”.

In the context that the adaptation of academic and administrative staff to digital transformation is only possible through education and providing in-service technical pieces of training, for example, Anadolu University presented a solution offer as to “increase in-service trainings on how academics can apply technology effectively and use technological developments more commonly in formal education such as mobile learning, social media and augmented reality”.

In strategic plans, the categories and codes under the research theme related to digital transformation are shown in Table 5. Under the research theme, codes were evaluated under the categories of innovation, entrepreneurship and research technologies.

According to Table 5, the expressions under the research theme were coded under the category of innovation (n=9). Under this code, it was found that there are more strategies for innovative product development (n=4). Under the entrepreneurship (n=5) category, utilization of incubation services (n=3) and under the research technologies (n=4) category, digitalization of research infrastructure (n=2) was coded at the maximum number.

Regarding innovative product development, for example, Dokuz Eylül University has set a

goal “to develop at least one innovative product (therapeutic product, diagnostic kit, cellular therapy, bio-similar drug, etc.) in priority areas”. On the other hand, renewable environment and energy, which is one of the important developments of the digital age, for example, Marmara University has set a target “to save energy and water in our campus and to work on the use and production of renewable energy sources”.

Following the digital transformation in the field of entrepreneurship, for example, Gazi University underlined the importance of digitalization in the activities carried out in the sense of entrepreneurship such as “in Digital Design Laboratory, researchers and undergraduate/graduate students produce digital design, application and prototype production within the scope of industrial product design”. Besides, the Middle East Technical University accepted “the number of students who completed the pre-incubation and incubation processes of their research, the start-up project budget and the number of technoparks” as performance indicators in achieving their objectives.

Regarding the digitalization of research infrastructures, for example, Ankara University stated that they aim at the effectiveness of virtual tracking systems “in the research infrastructure by specifying that the important devices of the research infrastructure within the university will be kept in the virtual central laboratory by providing and maintaining the consumables”. At the same time, Ataturk University has determined to adapt the laboratories to digital transformation innovations in the form of improving

Table 6

## Digital Transformation Codes by Community Service Theme

| Theme                 | Category                                                  | Code                                                    | Number (n) |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------|
| Social Service (n=11) | Relationship with external stakeholders and society (n=5) | Socio-cultural and social responsibility                | 3          |
|                       |                                                           | Promotion and presentation of university services       | 1          |
|                       |                                                           | International network of higher education               | 1          |
|                       | Sustainable campus (n=4)                                  | Smart, sustainable and unobstructed campus              | 2          |
|                       |                                                           | Environmental-friendly campus                           | 2          |
|                       | Relationship with the sector (n=2)                        | University-sector cooperation in digital transformation | 1          |
|                       |                                                           | Leading IT services competition                         | 1          |

*“the infrastructure and facilities and technical equipment in 30% of the laboratories and accrediting the laboratories in the applied units”.*

In the strategic plans, the categories and codes under the social service theme related to digital transformation are shown in Table 6. Codes under the social service theme were evaluated under the categories of relationship with external stakeholders and society, sustainable campus and relationship with the sector.

According to Table 6, it is seen that under the social service theme, establishing relationships in terms of socio-cultural and social responsibility (n=3) is mostly coded under the category of the relationship with the external stakeholders and the society (n=5). Secondly, smart, sustainable and unobstructed campus codes (n=2) take place under sustainable campus (n=4) category and university-sector cooperation (n=1) codes in digital transformation under the category of relationship with sector (n=2).

Concerning the use of digital tools about external stakeholders and the community, for example, Middle East Technical University determined the objective of *“establishing and expanding open access mechanisms for disseminating knowledge to the society and increasing academic visibility”*, while Anadolu University stated that *“the activities within the framework of social responsibility of universities will be promoted by using all information communication facilities”*.

For smart campuses based on digital technologies in terms of a sustainable campus, for example, Istanbul Technical University aims

*“to reach the smart building infrastructure and to provide smart transportation-ring services with electricity on the campuses”*. Middle East Technical University, on the other hand, has pointed out the objective of *“preparing and implementing a report that includes information-oriented, short, medium and long-term project proposals and priorities that will support the development of smart, sustainable, durable and barrier-free campuses”*.

Regarding university-sector cooperation in digital transformation, for example, Gazi University stated that *“innovative university-sector cooperation models will be established within the framework of the needs of the industry and digital transformation targets”* and so the university emphasized that it internalizes the country's top policy objectives in its strategic plan.

In strategic plans, categories and codes related to digital transformation under the theme of management/governance are shown in Table 7. Under the management theme, codes were evaluated under the technological infrastructure, automation-software, internal and external communication, performance evaluation and management information system categories.

According to Table 7, it is seen that the codes are mostly marked as internet/web system/mobile networks (n=16) under the category of technological infrastructure (n=29) within the management/governance theme. The statements in the second most coded automation-software (n=27) category were also coded as software/data/server (n=17). Regarding the Management Information System (n=12) category, the codes

Table 7

Digital Transformation Codes by Management/Governance Theme

| Theme                           | Category                                | Code                                        | Number (n) |
|---------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------|------------|
| Management<br>Governance (n=68) | Technological infrastructure<br>(n=29)  | Internet / web system / mobile networks     | 16         |
|                                 |                                         | Information-operating systems               | 13         |
|                                 | Automation-software<br>(n=27)           | Software / data / server                    | 17         |
|                                 |                                         | Automation systems                          | 10         |
|                                 | Management Information System<br>(n=12) | Use of information technology in management | 6          |
|                                 |                                         | Corporate communications                    | 3          |
|                                 |                                         | Performance evaluation                      | 3          |

related to the use of information technologies in management (n=6) were the highest.

For the code of internet/web system/mobile networks, the target of Cukurova University *“to update the web pages of our university and its units and to increase the visual richness”* can be given as an example. Moreover, for the information-operating systems code, the target that aims to perform *“existing information infrastructure of Hacettepe University will be strengthened”* can be another example.

Regarding software/data/server codes, for example, Ege University’s statement of *“introducing new good practices to the university within the scope of software technologies”* can be an example. In addition, for automation systems, Selcuk University has set goals for the *“realization of the software needed for the new automation systems”*.

Under the Management Information System category, for example, Ankara University aims to *“achieve a sustainable management information system that will be developed technically and managerially and new systems will be added”*. Selcuk University, on the other hand, stated that it aims to have an integrated performance evaluation system with the statements of *“establishing an integrated measurement and evaluation system with the existing information support systems”*.

#### 4. Discussion

This study aims to examine the strategy determination situations related to digital transformation in strategic plans of universities by

the content analysis method. For this purpose, 18 Turkish universities ranked in the first 1000 in the world ranking lists were selected as the sample. The reason why these universities were selected that, as well as being long established and prominent; they are presumed to include vital clues on understanding digital transformation awareness in the country’s higher education system of the related vision and strategies about digital transformation.

According to the findings obtained from the Turkish universities examined, it can be mentioned that the Turkish universities generally perceive digital transformation as a technological tool and cannot internalize their corporate goals as a strategic component. This finding is consistent with the findings of F. Almaraz-Mendoza, A. Maz-Machado and C. Lopez-Esteban [8] on the strategic documents of a medium-sized Spanish state university. As, in this study, it has been found out that in the strategic plans of the universities, there are strategies related to learning/teaching technologies under the theme of digital transformation. In this sense, it was seen that the universities emphasize flexible and technological learning diversity the most due to their goals and objectives related to distance education and open education. This contradicts with the recommendations in the literature that the use of technology beyond all aspects of digital transformation should be addressed [15–22].

On the other hand, it can also be stated that Turkish universities tend to distance education or open education methods parallel to the general trends in the world. It is thought that the

reasons for cost-saving and resource need are effective in this orientation in Turkish universities as in the world. However, it should be noted that the cost-saving feature of distance education is still controversial [36]. Moreover, while the most important objectives of the universities in a digital transformation are to be student-oriented [37], the deficiencies of the strategy of Turkish universities regarding innovative and digital learning methods are contrary to the spirit of digital transformation. Because the most important feature of digital transformation is personalization, and in higher education, digital transformation means the transformation of a digital learning environment beyond the development of information technologies. This, of course, makes it inevitable to focus on the learner and learning experiences of higher education institutions in digital transformation [14].

The fact that the strategic plans of the universities included in the study, such as providing pieces of training on technological transformation to in-university academic staff, can be considered a positive strategy for eliminating generation conflicts in the form of digital native and digital immigrants [38]. Actually, as in the study of A. Balula et al. [39], negative attitudes towards digital technological innovations may be seen in academicians and pieces of awareness training are recommended for such resistances.

In the study, it was found that the expressions and targets related to the management information system, technological tools such as the internet, web system, software, and automation take place more in the strategies of the universities. This is, however, a particular case for the early stages of digital transformation covering the 1980–1990s [40]. Digital transformation is, in fact, an integrated governance process that encompasses all the vision and strategies of the organization and designs communication with external stakeholders and their needs [41].

In this study, it was also found out that the aims, objectives and strategies of digital transformation related to research and social service missions of Turkish universities are rather low.

Although the prescription of world-class universities is research universities [42] and in this sense, although most of the universities in the sample are declared research-mission oriented-universities by the top policy-makers in the country, in the research mission, it is important to address this urgent situation that contradicts with the era.

Similarly, communication and cooperation to be established with the external stakeholders, especially the sector, and with the society are considered quite pivotal for today's university understanding. The fourth generation of universities [43], where proactive development mission is attributed to the local socio-economy in global markets, is expected to fulfill these missions in an era of digital transformation. This means that universities first perceive and realize digital transformation themselves and only then involve the region and society in the process.

## 5. Conclusion

On the basis of the study undertaken and described in this paper, it is recommended that the universities involved in the study increase awareness of digital transformation and set goals and objectives that will make digital transformation an integrative corporate strategy of the university. In doing so, it is also important that each university develops its methods following the essence of the digital age, which makes the truth relative. It should not be forgotten that the most important point to be developed for the perception of the digital transformation of the strategy makers in the universities is the student (learner) focus and participation.

The study has certain limitations. As the study was carried out in a small sample of Turkish universities, it is far from being generalizable regarding the digital transformation of Turkish higher education, yet still it can be viewed as a starting point for further studies in terms of introducing the digital transformation strategies of the leading universities. Future studies may include more universities in the country as well as comparative examples of the successful digital transformation of universities abroad.

To determine the status of digital transformation strategies in universities, it is possible to provide the evaluation of the internal and external stakeholders, especially the sector, through quantitative and/or qualitative methods such as surveys, interviews and focus meetings. In addition to the contribution of these empirical studies to the practitioners, it is thought that it will provide significant theoretical advantages to researchers in terms of both structure and actors in the perception of digital transformation in the higher education system.

### References

1. Mehaffy, G.L. (2012). Challenge and Change. *Educause Review*. Vol. 47, no. 5, pp. 25–42. Available at: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm1252.pdf>
2. Seres, L., Pavlicevic, V., Tumbas, P. (2018). Digital Transformation of Higher Education: Competing on Analytics. In: L.G. Chova, A.L. Martínez, I.C. Torres (Eds). *12th International Technology, Education and Development Conference (INTED2018) Conference Proceedings*. Valencia, Spain: IATED Academy. 5–7 March, 2018. Pp. 9491–9497. DOI: 10.21125/inted.2018.2348
3. Dexeus, C. (2019). The Deepening Effects of the Digital Revolution. In: E. Fayos-Solá, C. Cooper (Eds). *The Future of Tourism: Innovation and Sustainability*. Cham: Springer International Publishing. Pp. 43–69. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89941-1>
4. Sandkuhl, K., Lehmann, H. (2017). Digital Transformation in Higher Education – The Role of Enterprise Architectures and Portals. In: A. Rossmann, A. Zimmermann (Eds). *Digital Enterprise Computing*. Bonn: Gesellschaft für Informatik. S. 49–60. Available at: <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/119?jsessionid=1A142A0814932BBEFOEE7D38FA224CF9>
5. Margaryan, A., Littlejohn, A., Vojt, G. (2011). Are Digital Natives A Myth or Reality? University Students' Use of Digital Technologies. *Computers & Education*. Vol. 56, no. 2, pp. 429–440. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
6. Davidson, C.N., Goldberg, D.T. (2009). *The Future of Thinking: Learning Institutions in a Digital Age*. Massachusetts, USA: MIT Press. 288 p. Available at: [https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Future\\_of\\_Thinking.pdf](https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Future_of_Thinking.pdf)
7. Seaton, D.T., Nesterko, S., Mullaney, T., Reich, J., Ho, A.D. (2014). Characterizing Video Use in The Catalogue of MIT xMOOCs. *eLearning Papers*. Vol. 37, pp. 33–41. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/483876>
8. Almaraz-Menendez, F., Maz-Machado, A., & Lopez-Esteban, C. (2016). University Strategy and Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Documentary Analysis. *International Journal of Advanced Research*. Vol. 4, no. 10, pp. 2284–2296. DOI: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/2337>
9. Pedro, F. (2007). The New Millennium Learners: Challenging Our Views on Digital Technologies and Learning. *Digital Kompetanse*. Vol. 2, no. 4, pp. 244–264.
10. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Vol. 9, no. 5, pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
11. (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. *Battelle for Kids*. Available at: [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBFFK.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFFK.pdf)
12. Collins, A., Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*. New York: Teachers College Press. 192 p.
13. Thiele, A.K., Mai, J.A., Post, S. (2014). The Student-Centered Classroom of the 21st Century: Integrating Web 2.0 Applications and Other Technology to Actively Engage Students. *Journal of Physical Therapy Education*. Vol. 28, no. 1, pp. 80–93.
14. Brown, M. (2015). Six Trajectories for Digital Technology in Higher Education. *Educause Review*. Vol. 50, no. 4, pp. 16–28. Available at: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm1541.pdf>
15. Brown, J.S., Duguid, P. (1996). Universities in the Digital Age. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 28, no. 4, pp. 11–19. DOI: 10.1080/00091383.1996.9937757
16. Wissemma, J.G. (2009). *Towards The Third Generation University: Managing the University in Transition*. Northampton: Edward Elgar Publishing. 252 p.
17. Pawlowski, K. (2009). The 'Fourth Generation University' as a Creator of the Local and Regional Development. *Higher Education in Europe*. Vol. 34, no. 1, pp. 51–64. DOI: <https://doi.org/10.1080/03797720902747017>
18. Lukovics, M., Zuti, B. (2015). New Functions of Universities in the XXI. Century: "Fourth Ge-

- neration” Universities. *Transition Studies Review*. Vol. 22, no. 2, pp. 33–48. DOI: <https://doi.org/10.14665/1614-4007-22-2-003>
19. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*. Vol. 29, no. 2, pp. 109–123. DOI: 10.1016/S0048-7333(99)00055-4
  20. Etzkowitz H. (2002). *The Triple Helix of University-Industry-Government. Implications for Policy and Evaluation*. Science Policy Institute, Stockholm. Available at: [http://www.sister.nu/pdf/wp\\_11.pdf](http://www.sister.nu/pdf/wp_11.pdf)
  21. Petkovics, I., Tumbas, P., Matković, P., Baracska, Z. (2014). Cloud Computing Support to University Business Processes in External Collaboration. *Acta Polytechnica Hungarica*. Vol. 11, no. 3, pp. 181–200. DOI: 10.12700/APH.11.03.2014.03.12
  22. Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2009). Assessing Digital Competence in Secondary Education. Issues, Models and Instruments. In: M. Leaning (Ed.). *Issues in Information and Media Literacy: Education, Practice and Pedagogy*. Santa Rosa, CA: Informing Science Press. Pp. 153–172.
  23. Davey, L. (1991). The Application of Case Study Evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. Vol. 2, pp. 1–3. Available at: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=pape>
  24. Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 226 p.
  25. Yin, R.K. (2003). *Case Study Research Design and Methods (3rd ed.)*. Applied Social Research Methods Series (Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage. 181 p.
  26. Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. 536 p.
  27. URAP. (2019). *2019–2020 URAP World Ranking Press Release*. Available at: <http://tr.urap-center.org/2019/2019-2020-URAP-Dunya-Siralamasi-Raporu.pdf>
  28. URAP. (2019). *Status of Our Universities in 11 World General Ranking in 2018*. Available at: <http://tr.urapcenter.org/2018/2018-YILIN-DA-%C3%9CN%C4%B0VERS%C4%B0TELER%C4%B0M%C4%B0Z%C4%B0N-11-%C3%9CNYA-GENEL-SIRALAMA-SINDAK%C4%B0-DURUMU-26%20%C5%9EUBAT-2019.pdf>
  29. Corbin, J., Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 379 p.
  30. Best, J.W., Khan, J.V. (1993). *Research in Education*. 7<sup>th</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon. 435 p.
  31. Coffey, A., Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Newbury Park, CA: Sage. 216 p.
  32. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6<sup>th</sup> ed. London and New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group. 638 p.
  33. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Qualitative Research Methods in The Social Sciences*. Ankara: Seçkin Publication. 366 p.
  34. Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications. 192 p.
  35. Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 352 p.
  36. Lugosi, P., Jameson, S. (2017). Challenges in Hospitality Management Education: Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Hospitality and Tourism Management*. Vol. 31, pp. 163–172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2016.12.001>
  37. Duderstadt, J.J. (2001). The Future of the University in the Digital Age. *Proceedings of the American Philosophical Society*. Vol. 145, no. 1, pp. 54–72. Available at: [www.jstor.org/stable/1558325](http://www.jstor.org/stable/1558325)
  38. Kurt, A.A., Günüş, S., Ersoy, M. (2013). The Current State of Digitalization: Digital Native, Digital Immigrant and Digital Settler. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. Vol. 46, no. 1, pp. 1–22. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/508712>
  39. Balula, A., Moreira, G., Moreira, A., Katenholz, E., Eusebio, C., Breda, Z. (2019). Digital Transformation in Tourism Education. In: Z. Zadel, D.S. Jurđana (Eds). *Tourism in Southern and Eastern Europe 2019 Conference Proceedings (5)*. Opatija-Croatia: University of Rijeka. 16–18 May 2019. Pp. 61–72.
  40. Morellato, M. (2014). Digital Competence in Tourism Education: Cooperative-Experiential Learning. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. Vol. 14, no. 2, pp. 184–209. DOI: <https://doi.org/10.1080/15313220.2014.907959>
  41. (2016). *The 2018 Digital University. Staying Relevant in the Digital Age*. Available at: <https://www.pwc.co.uk/assets/pdf/the-2018-digital-university-staying-relevant-in-the-digital-age.pdf>

42. Altbach, P.G. (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. In: P.G. Altbach, J. Salmi (Eds.). *The Road to Academic Excellence the Making of World-Class Research Universities*. Washington DC: The World Bank. Pp. 11–32. DOI: <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8805-1>
43. Lukovics, M., Zuti, B. (2013). Successful Universities towards the Improvement of Regional Competitiveness: “Fourth Generation” Universities. *53rd ERSA Congress: Regional Integration: Europe, the Mediterranean and the World Economy Conference Paper*. Palermo, Italy: European Regional Science Association (ERSA). 27–31 August 2013. Pp. 1–17.
- The paper was submitted 11.01.20*  
*Accepted for publication 15.02.20*

### Цифровизация в высшем образовании: тематическое исследование планов стратегического развития

**Кузу Омур Хакан** – PhD в области бизнеса, доцент, факультет туризма Бейшехир Али Акканат, Orcid ID: 0000-0002-2996-0721, e-mail: [ohkuzu@selcuk.edu.tr](mailto:ohkuzu@selcuk.edu.tr)

Университет Сельчук, Конья, Турция

Адрес: Selcuk University Beysehir Ali Akkanat Campus, Beysehir/Konya 42700, Turkey

**Аннотация.** Целью представленного в статье исследования является определение места цифровизации в стратегическом развитии университетов. Для этого с помощью метода контент-анализа изучались планы стратегического развития 18 университетов Турции, входящих, по оценке мировых рейтингов, в 1000 лучших вузов. Элементы цифровизации, отражённые в планах стратегического развития университетов, были объединены по 4 темам, 14 категориям и 35 кодам. Оказалось, что задачи университетов в области цифровизации относятся прежде всего к категории разнообразия и гибкости технологий обучения, особенно в сфере дистанционного/открытого обучения, в наименьшей степени цифровизация касается научных исследований и социальной сферы. В связи с этим был сделан вывод, что университеты пока не в состоянии распространить цифровизацию за пределы технологического обновления инфраструктуры и внедрить интегральную трансформационную модель. Результаты проведённого исследования сопоставляются с эмпирическими и теоретическими данными, опубликованными в литературе. В исследовании было сделано предположение, имеющее значение для университетов и будущих исследований, которое заключается в том, что университеты Турции сопоставимы с зарубежными университетами, демонстрирующими примеры удачной цифровизации, а применённые количественные и качественные методы могут быть использованы внутренними и внешними стейкхолдерами, особенно теми, кто осуществляет оценку данного сектора.

**Ключевые слова:** цифровизация, университеты Турции, стратегические планы университетов, контент-анализ, мировые рейтинги вузов, интегральная трансформационная модель

**Для цитирования:** Kuzu Ö.H. Digital Transformation in Higher Education: A Case Study on Strategic Plans // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 9–23.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-3-9-23>

Статья поступила в редакцию 11.01.20

Принята к публикации 15.02.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36>

## Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители?

Красинская Людмила Федоровна — д-р пед. наук, доцент, кафедра философии и истории науки. E-mail: [lfkras@yandex.ru](mailto:lfkras@yandex.ru)

Климова Александра Сергеевна — начальник отдела подготовки кадров высшей квалификации. E-mail: [opnk@samgups.ru](mailto:opnk@samgups.ru)

Самарский государственный университет путей сообщения, Самара, Россия

Адрес: 443066, г. Самара, ул. Свободы, 2В

**Аннотация.** В настоящее время ожидается реформа аспирантуры, нацеленная на усиление научной подготовки аспирантов и увеличение количества защит диссертаций. Планируется, что образовательный процесс будет осуществляться в соответствии с Федеральными государственными требованиями, а в качестве выпускной квалификационной работы представляться полноценная диссертация с перспективой её последующей защиты в диссертационном совете. Также отменяется государственная аккредитация образовательной деятельности по программам аспирантуры. В статье обсуждается вопрос, насколько вузы готовы к этим нововведениям, и приводятся результаты социологического опроса, направленного на изучение отношения аспирантов и их научных руководителей к образовательному процессу в аспирантуре. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что действующая модель подготовки научно-педагогических кадров в большей степени нацелена на образовательную, а не на исследовательскую деятельность аспирантов, имеется несоответствие содержания учебных курсов познавательным потребностям обучающихся, отсутствуют необходимые материально-технические условия для проведения опытно-экспериментальной работы. Ожидаемое увеличение часов на научно-исследовательскую деятельность может привести к сокращению дисциплин, обеспечивающих формирование у аспирантов педагогических компетенций. Авторы статьи высказывают мнение, что педагогическое образование для аспирантов отраслевых вузов, в том числе технических, необходимо, так как преподавателей специальных дисциплин массово нигде не готовят. Решение вопроса об оптимальном соотношении научной и образовательной подготовки возможно благодаря внедрению индивидуальных образовательных траекторий, которые выстраиваются с учётом ориентации аспирантов на преподавательскую либо на исследовательскую деятельность.

**Ключевые слова:** реформа аспирантуры, Федеральные государственные требования, подготовка научно-педагогических кадров, модель аспирантской подготовки, содержание учебных курсов, познавательные потребности обучающихся, научно-исследовательская деятельность

**Для цитирования:** Красинская Л.Ф., Климова А.С. Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 24-36.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36>

### Введение

На страницах журнала «Высшее образование в России» регулярно обсуждается вопрос: какая модель аспирантуры лучше соответствует требованиям времени? Этому вопросу посвящены как специальные «круглые столы», проведённые редакцией журнала<sup>1</sup>, так и многочисленные статьи. Проблема подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре рассматривается с разных сторон: с точки зрения целей, содержания образования, эффективной организации учебного и научного процессов, преемственности магистерских и аспирантских программ, проведения практики и итоговой аттестации обучающихся [1–12]. Учёные горячо обсуждают вопросы соответствия подготовки научно-педагогических кадров требованиям рынка труда, снижения качества диссертаций и количества их защит, возрастания требований к публикационной активности аспирантов, совершенствования финансового и материально-технического обеспечения аспирантской подготовки, проведения госаккредитации программ аспирантуры и др. [13–19].

В настоящее время в Государственной Думе РФ рассматривается проект федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

(адъюнктуре)»<sup>2</sup>, принятие которого (как ожидается, к лету) неизбежно вызовет новую волну обсуждений и публикаций по данной теме. Законопроект предусматривает изменение порядка организации и осуществления работы с аспирантами. Прежде всего, он направлен на усиление научной составляющей программ аспирантской подготовки и увеличение количества защит диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук. Предусмотрен ряд нововведений. С 01.09. 2021 г. подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре будет осуществляться не на основе ФГОС, как сейчас, а на основе Федеральных государственных требований. Изменяются правила итоговой аттестации – вместо научного доклада об основных результатах научно-квалификационной работы выпускники аспирантуры будут представлять полноценную диссертацию, соответствующую всем установленным требованиям, с перспективой её последующей защиты в диссертационном совете. Также ожидается отмена государственной аккредитации образовательной деятельности по программам аспирантуры и утверждение нового порядка контроля за подготовкой научно-педагогических кадров.

Следует отметить, что основные положения этого законопроекта во многом согласуются с позицией большинства представителей вузов и НИИ, которые недовольны существующей моделью аспирантской подготовки. Прежде всего, их не устраивают перегруженные образовательные программы, солидный объём аудиторной нагрузки, который мешает обучающимся проводить

<sup>1</sup> Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы: материалы круглого стола // Высшее образование в России. 2019. Т. 29. № 1. С. 130–146; Подготовка научно-педагогических кадров в России, педагогика высшей школы и инженерная педагогика: материалы круглого стола // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 62–86. № 7. С. 67–87; Современная аспирантура и судьба института повышения квалификации: материалы круглого стола // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 130–149. № 7. С. 71–85; Аспирантура как образовательная программа: материалы круглого стола // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 137–158.

<sup>2</sup> Проект Федерального закона N 860618-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?rnd=E7F78EC7FB-23B95C6975DF94B940763C&base=PRJ&n=190016&dst=4294967295&cacheid=B608985B-30C0BB4957CD4DD4FCCD3FB3&mode=chgreview&req=doc#003939086924613022>

исследования, а также идея государственной аттестации выпускников аспирантуры без защиты диссертации.

Чтобы понять, насколько высшая школа готова принять модифицированную модель подготовки научно-педагогических кадров, обратимся к результатам нашего исследования, направленного на изучение отношения аспирантов и их научных руководителей к организации образовательного процесса в аспирантуре. Нас интересовало мнение научных руководителей относительно целей, содержания и условий аспирантской подготовки, а также мотивы и цели самих аспирантов, трудности, с которыми они сталкиваются в процессе обучения и написания диссертации. Сразу поясним, что исследование проводилось на базе технических вузов, однако, несмотря на специфику контингента аспирантов и преподавателей, его результаты в целом согласуются с эмпирическими данными, полученными коллегами в рамках других исследований, и даже дополняют их по некоторым позициям [20–23].

**Дизайн исследования.** В анкетировании 2019 г. принимали участие аспиранты и их научные руководители двух технических вузов – Самарского государственного университета путей сообщения (СамГУПС) и Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королева (СНИУ), всего – 323 аспиранта, из них: 221 обучающихся в СамГУПС и 102 обучающихся в СНИУ им. акад. С.П. Королева; 199 мужчин и 124 женщины. Возраст аспирантов колеблется от 21 года до 46 лет, большинство из них составляют лица в возрасте от 21 до 30 лет. Значительная часть опрошенных – это обучающиеся инженерно-технических (63%) и информационных (20%) специальностей. Меньшая часть – обучающиеся на экономических и управленческих (9%), естественнонаучных (7%) программах, и совсем мало тех, кто обучается по гуманитарному направлению (1%). Большинство аспирантов (62%) не имеют педагогического стажа; у имеющих его стаж не превышает пяти лет.

Опыт работы на производстве есть у 56% опрошенных аспирантов. Также в исследовании приняли участие научные руководители аспирантов – профессора и доценты кафедр СамГУПС и СНИУ им. академика С.П. Королева (67 человек, из них 56 мужчин и 11 женщин в возрасте от 35 до 79 лет, половина опрошенных – старше 60 лет).

Для решения исследовательских задач использовался метод анкетирования, который был дополнен анализом педагогической практики, так как авторы непосредственно работают с аспирантами и общаются с их научными руководителями.

### Результаты исследования

Прежде всего, нас интересовало, как научные руководители аспирантов относятся к выведению аспирантуры из системы послевузовского образования и включению её в систему высшего образования. Результаты опроса показали, что большинство респондентов (71,5%) отрицательно оценивают данное решение, 21,4% затруднились однозначно ответить и только 7,1% научных руководителей поддерживают модель «образовательной аспирантуры». Полученные результаты соответствуют общему мнению, которое неоднократно высказывалось в прессе представителями академической общности.

Вместе с тем ответы научных руководителей на другой вопрос анкеты: «Как вы относитесь к *образовательной подготовке аспирантов* в соответствии с ФГОС?» – дали иные результаты. Всего 7,7% опрошенных выступают категорически против такой подготовки, 46,1% затруднились ответить однозначно и столько же (46,2%) оценивают её положительно. Следует отметить, что раньше, сразу же после включения аспирантуры в систему высшего образования, подавляющее большинство научных руководителей отрицательно отнеслись к учебной деятельности аспирантов в соответствии с ФГОС. Они считали, что главное – это занятие наукой, а учёба отвлекает их подопечных от

Таблица 1

Мотивы поступления в аспирантуру технического вуза (%)

Table 1

Reasons to enter a PhD program of a technical university (%)

| Мотивы поступления в аспирантуру                                            | % ответов |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Подготовка и защита диссертации, получение учёной степени                   | 40,0      |
| Стремление заниматься научной деятельностью                                 | 39,5      |
| Карьерные соображения                                                       | 37,0      |
| Возможность повысить образовательный уровень, получить диплом               | 29,8      |
| Интерес к работе преподавателя, её соответствие индивидуальным способностям | 28,8      |
| Желание в дальнейшем работать со студентами, обучать и воспитывать их       | 23,5      |
| Материальные соображения (стипендия, общежитие)                             | 14,9      |
| Так сложились обстоятельства                                                | 10,9      |
| Семейные традиции                                                           | 8,1       |
| Отсрочка от службы в армии                                                  | 2,0       |

проведения исследований. Однако в настоящее время многие смягчили свою позицию. Полагаем, что в современных социальных и профессиональных реалиях идея чётко структурированной программы подготовки научно-педагогических кадров имеет свои достоинства и позволяет удовлетворять потребности всех заинтересованных сторон. Так, для преподавателей, работающих с аспирантами, – это возможность получить льготную учебную нагрузку, к тому же позволяющую общаться с интеллектуально подготовленной аудиторией. Для выпускников аспирантуры – это возможность получить диплом, подтверждающий более высокий уровень квалификации, даже если при этом диссертация не будет защищена.

Научным руководителям в процессе анкетирования задавался вопрос о *трудностях*, которые они испытывают в работе с аспирантами. Оказалось, что наибольшие трудности связаны с нахождением базы для опытно-экспериментальной работы (28,1%), что важно для подготовки диссертаций по техническим специальностям. Также отмечались трудности организации самостоятельной исследовательской деятельности аспирантов (25%), планирования и распределения времени для выполнения ими научного исследования (21,8%), проблемы, связанные с отсутствием современных матери-

ально-технических средств для проведения эксперимента (18,7%), необходимостью повышения мотивации аспирантов, стимулирования их интереса к написанию диссертации (15,6%).

По мнению научных руководителей, для более успешной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре *требуется ряд изменений*. Следует, во-первых, выделять больше финансовых средств на стажировки и научные командировки аспирантов (32,4%); во-вторых, оснастить лаборатории современным оборудованием (27%); в-третьих, усилить методологическую, исследовательскую подготовку обучающихся (16,2%). Также предлагалось лучше продумать содержание учебных планов аспирантской подготовки, увеличить время на занятие наукой за счёт сокращения количества общеобразовательных дисциплин, тщательнее отбирать поступающих в аспирантуру, шире использовать современные методы, формы, средства преподавания, в том числе информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Конечно, нам было интересно понять, чем живёт современный аспирант, какие трудности он испытывает и чем мотивирован в процессе освоения образовательной программы и написания диссертации.

В нашей стране бытует мнение, что в ситуации падения престижности труда учёных

в аспирантуру поступают люди, которые не могут найти достойно оплачиваемого места на производстве, организовать собственный бизнес, или, если речь идёт о мужчинах, стремятся избежать службы в армии. Мы решили разобраться в этом и предложили аспирантам ответить на вопрос: «Что побудило вас поступить в аспирантуру?» (разрешилось выбрать не более трёх вариантов ответа). Результаты представлены в *таблице 1*.

Как выяснилось, *основными мотивами поступления* в аспирантуру являются, во-первых, защита диссертации, необходимая для получения учёной степени (40%), во-вторых, стремление заниматься наукой (39,5%), в-третьих, карьерные соображения (37%), а также возможность повысить образовательный уровень и получить диплом об окончании аспирантуры (29,8%). Интерес к работе преподавателя, её соответствие индивидуальным склонностям и способностям отметили меньше трети респондентов (28,8%). На желание в дальнейшем работать со студентами, обучать их и воспитывать указали 23,5% опрошенных. Учитывая, что подавляющее большинство аспирантов, принявших участие в анкетировании, имеют техническое образование, их ответы вполне объяснимы. По-видимому, интерес к педагогической работе у выпускников технического вуза появляется позже, по мере вхождения в профессию.

Материальные соображения (получение стипендии, проживание в общежитии) привлекли всего 14,9% опрошенных. Десятая часть респондентов (10,9%) выбрала ответ «Так сложились обстоятельства», что косвенно свидетельствует об их недостаточной мотивации к обучению в аспирантуре и написанию диссертации. Небольшая часть аспирантов (8,1%) отметила влияние семейных традиций. На такой мотив, как отсрочка от службы в армии, указали всего 2% опрошенных, что связано с наличием в техническом вузе военной кафедры, но при этом также нельзя исключать, что часть респондентов давала социально желаемые ответы.

Таким образом, обращает на себя внимание тот факт, что в последние годы стали более выраженными мотивы карьерного продвижения. Это во многом объясняется нарастанием конкуренции в профессиональной среде, а также является результатом принятия профстандартов, в том числе стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»<sup>3</sup>, который накладывает ограничения на преподавателей без учёной степени – запрещает им осуществлять образовательную деятельность на уровне специалитета и магистратуры.

Ответы научных руководителей на вопрос о мотивах поступления современной молодёжи в аспирантуру по некоторым пунктам не совпадают с ответами аспирантов. Научные руководители недооценивают интерес своих подопечных к собственно исследовательской деятельности. Только 22,8% опрошенных в качестве ведущего отметили такой мотив, как желание молодых людей заниматься наукой (по результатам анкетирования аспирантов, таких оказалось 39,5%). Научные руководители также недооценивают карьерные соображения обучающихся: только 8,5% из них посчитали, что вариант построения карьеры через получение учёной степени является важным (ответы самих аспирантов показали, что карьерно ориентированных 37,0%). При этом научные руководители намного чаще (17,1%), чем аспиранты, отмечают в качестве мотива поступления в аспирантуру желание избежать службы в армии. Что касается последнего пункта, мы полагаем, что «истина» находится где-то посередине.

Чтобы лучше понять мотивацию аспирантов, в процессе анкетирования им задавался вопрос: «Что Вас больше всего привлекает в

<sup>3</sup> Профессиональный стандарт 01.004 «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/>

процессе обучения в аспирантуре?» (предлагалось выбрать не более трёх вариантов ответа). Как выяснилось, более половины опрошенных (56,4%) ценят возможность постоянного профессионально-личностного развития, 43,8% – проведение исследований в рамках подготовки диссертации. Достаточно много тех (36,2%), кто отметил интерес к самому процессу обучения, то есть к освоению образовательных программ и расширению эрудиции. Чуть более четверти респондентов (26,9%) привлекает интеллектуальная среда, возможность общаться с преподавателями вуза и другими обучающимися. Примерно столько же аспирантов отметили важность овладения педагогическими компетенциями (26,1%) и углубление знаний по предмету (26,1%). Небольшое количество аспирантов технических направлений подготовки (12,2%) в качестве привлекательной стороны обучения в аспирантуре назвали возможность работать с техникой и лабораторным оборудованием.

Таким образом, для молодых людей обучение в аспирантуре ценно тем, что позволяет удовлетворить потребность в профессиональном и личностном развитии через занятие наукой, интеллектуальное общение, углубление специально-предметной подготовки. Более трети аспирантов указали, что любят учиться, поэтому освоение образовательных программ не воспринимается ими как дополнительная обуза.

В рамках нашего исследования одним из ключевых был вопрос: «Хотели бы Вы после окончания аспирантуры работать преподавателем высшей школы?». Как оказалось, чуть более половины (58,8%) респондентов после окончания аспирантуры хотели бы остаться в высшей школе преподавателями. При этом, как отмечалось выше, собственно педагогическая деятельность интересует менее трети аспирантов технического вуза. Однако в профессии преподавателя каждый из них может найти для себя привлекательную сторону: возможность проводить научные исследования, осваивать новую технику,

общаться с молодёжью; но самое главное заключается в том, что преподавательская деятельность стимулирует постоянное профессиональное и личностное саморазвитие. Не желают работать в высшей школе всего 13,3% опрошенных, остальные (27,9%) затруднились ответить однозначно.

В процессе анкетирования аспирантам задавался вопрос о приоритетных *целях обучения* (разreshалось выбрать не более трёх целей). По количеству выборов на первом месте оказалась подготовка к научно-исследовательской деятельности (57,7%), на втором – подготовка к педагогической деятельности (25,0%), на третьем – углублённое изучение специальных предметов (13,5%). Научные руководители тоже определяли приоритетные цели подготовки научно-педагогических кадров. На первом месте у них также оказалась подготовка аспирантов к самостоятельной научно-исследовательской деятельности (31,4%), на втором – развитие творческого мышления обучающихся (22,8%), на третьем – формирование личности учёного и преподавателя (17,1%). Другие цели аспирантской подготовки выбирались реже. Например, такую цель, как формирование педагогических компетенций аспирантов, выбрали всего 11,4% опрошенных научных руководителей. Это свидетельствует о том, что по-прежнему в качестве первоочередной цели обучения в аспирантуре технического вуза рассматривается подготовка исследователей, а не преподавателей для высшей школы.

Нас интересовало, совпадает ли *содержание учебных курсов* с образовательными потребностями аспирантов? Ответы, которые дали респонденты в процессе анкетирования, заставили задуматься о наборе учебных дисциплин. Оказалось, что для половины аспирантов (51,4%) содержание учебных курсов лишь частично совпадает с их образовательными потребностями, 38,4% считают, что в целом совпадает, 10,2% ответили, что полностью не совпадает. Полученные результаты свидетельствуют о том, что имеющиеся учебные

Таблица 2

Трудности аспирантов в процессе подготовки (%)

Table 2

Difficulties of graduate students in the learning process (%)

| Трудности                                                                | % ответов |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Большой объём учебной нагрузки, мешающий заниматься наукой               | 33,3      |
| «Лишние» дисциплины в учебном плане                                      | 31,4      |
| Отсутствие гибких, вариативных программ, позволяющих выбирать дисциплины | 15,2      |
| Преобладание теоретического обучения в ущерб практической подготовке     | 13,5      |
| Неудобное расписание занятий                                             | 10,0      |
| «Школярский» подход к обучению, авторитарность преподавателей            | 7,7       |
| Устаревшие образовательные технологии                                    | 6,7       |
| Устаревшее содержание образования                                        | 6,5       |
| Непродуманное распределение дисциплин в учебном плане                    | 5,3       |
| Чрезмерная требовательность со стороны преподавателей                    | 4,2       |

планы подготовки научно-педагогических кадров недостаточно соответствуют образовательным запросам обучающихся и необходима их корректировка. Отвечая на вопрос, какие дисциплины были бы интересны, например в качестве факультативных, значительная часть аспирантов (43,5%) выбрала дисциплины, направленные на углубление специальных знаний, меньшая часть (22,5%) – дисциплины, направленные на углубление знаний в области современных методов и форм обучения. Научные руководители считали, что в процессе аспирантской подготовки нужно делать упор на формирование методологической культуры и исследовательских компетенций обучающихся.

В рамках анкетирования аспиранты отмечали *трудности освоения образовательной программы* в аспирантуре (им разрешалось выбрать несколько вариантов ответа). Результаты опроса представлены в *таблице 2*.

Аспирантам предлагалось отметить факторы, которые способствуют и препятствуют обучению в аспирантуре и написанию диссертации. К *стимулирующим факторам* были отнесены следующие (даются в порядке убывания частоты ответов): непосредственный интерес к научно-исследовательской деятельности, помощь со стороны научного руководителя, интерес к педагогической работе, пример и профессиональные

достижения научного руководителя и преподавателей кафедры, углублённое изучение специальной литературы, возможность сочетать обучение в аспирантуре с трудовой деятельностью. К *факторам, препятствующим* успешному обучению и написанию диссертации, аспиранты отнесли: отсутствие материально-технических условий для проведения исследования, недостаток времени из-за необходимости работать, финансовые затруднения, собственную лень и неорганизованность, отсутствие помощи со стороны научного руководителя, несформированность исследовательских компетенций.

Так же, как и аспиранты, *научные руководители* отмечали факторы, которые способствуют и препятствуют успешной подготовке и защите диссертации. К *стимулирующим факторам* научные руководители отнесли следующие (даются в порядке убывания частоты ответов): интерес аспиранта к научно-исследовательской деятельности, возможность стажировок и командировок, постоянное внимание научного руководителя к работе аспиранта над диссертацией, работу аспиранта на кафедре в должности преподавателя, требовательность со стороны сотрудников отдела аспирантуры, поддержку со стороны администрации вуза. *Препятствующими факторами* для подготовки и защиты диссертации, по мнению на-

учных руководителей, являются: недостаток у аспирантов времени из-за необходимости трудиться и зарабатывать деньги, слабая материально-техническая база для проведения исследования, низкая мотивация к научной работе, ограниченные финансовые ресурсы для защиты диссертации, плохая самоорганизация труда, недостаточно сформированные научные компетенции.

### Заключение

Обобщая результаты анкетирования, можно сделать ряд *выводов*.

1. Многие научные руководители не одобряют ныне действующую модель аспирантуры, выведение её из системы послевузовского и включение в систему высшего образования. Однако отношение к образовательной подготовке аспирантов со временем стало более лояльным: научных руководителей в основном не устраивает диспропорция между образовательной и научной составляющими программы, перегруженность обучающихся аудиторными занятиями.

2. И научные руководители, и аспиранты единодушны в том, что главное в аспирантуре – это занятие наукой. Но если большинство научных руководителей не принимают идею государственной аттестации без защиты диссертации, то для самих выпускников получение диплома об окончании аспирантуры имеет самодостаточную ценность, так как подтверждает более высокий уровень квалификации (даже без защиты диссертации).

3. Важно учитывать, что в современных условиях нарастания конкуренции в профессиональной среде меняются мотивы обучения молодых людей в аспирантуре. Наряду с желанием заниматься наукой, многие начинают руководствоваться карьерными соображениями: стремятся повысить образовательный уровень, в идеале – получить учёную степень и таким образом нарастить свои конкурентные преимущества.

4. Несмотря на падение престижности преподавательского труда и большое количество демотивирующих факторов (бюро-

кратизация научно-педагогической деятельности, увеличение учебной и методической нагрузки, ограничение свобод, свёртывание самоуправления в академической среде и др.), половина опрошенных аспирантов хотела бы работать преподавателями высшей школы. Профессия преподавателя привлекает их возможностью постоянного профессионально-личностного развития через занятие наукой, углубление специальных знаний, интеллектуальное общение с коллегами.

5. Повысить эффективность подготовки научно-педагогических кадров, по мнению научных руководителей, можно за счёт укрепления материально-технической базы проведения исследований, увеличения количества стажировок и командировок, совершенствования учебных планов и программ, решения вопроса финансовой поддержки обучающихся (повышение стипендии, оказание администрацией вуза материальной помощи для защиты диссертации), отбора в аспирантуру талантливой молодёжи.

6. Требуется своего решения проблема содержания подготовки научно-педагогических кадров. Половина опрошенных аспирантов считают, что содержание учебных курсов лишь частично соответствует их образовательным потребностям, десятая часть – что полностью не соответствует. Аспиранты технического вуза желали бы углубить специально-предметные знания, их научные руководители считают важным направить основные усилия на формирование исследовательских компетенций обучающихся.

7. Большинство научных руководителей и аспирантов технического вуза недооценивают важность профессионально-педагогической подготовки. Однако стоит учитывать, что преподавателей технических дисциплин массово нигде не готовят, поэтому они нарабатывают педагогические компетенции непосредственно на практике, то есть какое-то время остаются дилетантами в сфере обучения и воспитания студентов.

Таким образом, готовящаяся реформа аспирантуры в значительной мере удовлетворяет ожидания научных руководителей, а также администрации, озабоченной повышением количественных показателей оценки деятельности вуза. Для аспирантов же планируемые инновации могут создать дополнительные проблемы, главная из которых – необходимость написания диссертации в достаточно сжатые сроки. Это возможно только при условии, что аспиранты не совмещают обучение с работой. Однако учитывая малый размер стипендии и то, что значительная часть обучающихся сами оплачивают аспирантскую подготовку, отказ от трудовой деятельности маловероятен. Время, которое дополнительно даётся после окончания аспирантуры для представления готовой диссертационной работы в диссовет, также не гарантирует её быстрой защиты. Поэтому, скорее всего, программы аспирантской подготовки станут менее привлекательными для части выпускников высшей школы, а количество диссертационных защит на первых порах даже сократится.

В упомянутом проекте нового закона также отсутствуют разъяснения по ряду вопросов. Пока непонятно, какой набор учебных дисциплин и в каком объёме будет включён в Федеральные государственные требования к подготовке кадров высшей квалификации по программам аспирантуры? Сохранится ли перечень компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся, или он будет существенно обновлён? В какой пропорции будут представлены научная и образовательная части программы? Сохранится ли педагогическая практика для аспирантов? Как будет осуществляться сопровождение лиц, успешно прошедших итоговую аттестацию по окончании аспирантуры, до защиты диссертации в диссодете? Будет ли выдаваться документ об окончании аспирантуры, если диссертация не написана в срок?

Особенно волнует вопрос, в каком объёме и каким образом будет осуществляться подготовка аспирантов к преподавательской

деятельности. Мы считаем, что в отраслевых вузах, в том числе технических, педагогическое образование для будущих преподавателей крайне необходимо. В соответствии с новым законопроектом, вероятнее всего, сократится количество часов на освоение психолого-педагогических дисциплин и увеличится – на проведение исследований. Однако проблема заключается не только в оптимальном соотношении образовательной и научной частей аспирантской программы. Важно решать вопрос о более разумной организации учебного процесса.

На наш взгляд, назрела необходимость массового внедрения в практику подготовки аспирантов *индивидуальных образовательных траекторий*. Они позволят, во-первых, лучше учитывать целевую ориентацию аспирантов на преподавательскую или только на научно-исследовательскую деятельность; во-вторых, учитывать познавательные потребности обучающихся с разным профессиональным образованием (техническим, естественнонаучным, гуманитарным и др.) и с разным уровнем исходной подготовки (специалитет, магистратура); в-третьих, рациональнее распределять время на освоение учебных дисциплин и проведение исследований. Гибкие, вариативные образовательные программы, возможность аспирантов выбирать базовый или продвинутый уровень освоения учебных курсов, а также оптимальные формы подготовки (сочетание офлайн- и онлайн-обучения, контактной и дистанционной работы), обогащённое учебно-методическое обеспечение дисциплин, широкое использование ИКТ – все эти средства позволят максимально дифференцировать и индивидуализировать учебный процесс в аспирантуре.

Хотелось бы выразить надежду на то, что ожидаемые нововведения не ухудшат ситуацию с подготовкой научно-педагогических кадров и не чрезмерно обременят организационной и учебно-методической работой сотрудников отдела аспирантуры и преподавателей, реализующих образовательные

программы; что очередная реформа не закончится имитацией бурной деятельности, далёкой от решения насущных проблем, связанных с улучшением финансирования аспирантской подготовки, обеспечением материально-технических условий проведения исследований, востребованностью научных разработок и их успешной реализацией.

### Литература

1. *Бедный Б.И.* К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация или квалификация) // *Высшее образование в России*. 2016. № 3. С. 44–52.
2. *Бедный Б.И., Дятлова К.Д., Рыбаков Н.В.* Государственный экзамен как способ оценки преподавательских компетенций выпускников аспирантуры // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 5. С. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-52-62>
3. *Бодров А.В.* Диплом об окончании аспирантуры est диссертация // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 7. С. 79–85.
4. *Зырянов В.В.* Научный руководитель: между вызовами времени и реалиями высшего образования // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 10. С. 25–37. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37>
5. *Карабаева Е.В., Маландин В.В., Пилипенко С.А., Телешова И.Г.* Первый опыт разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров как программ третьего уровня высшего образования: выявленные проблемы и возможные решения // *Высшее образование в России*. 2015. № 8-9. С. 5–15.
6. *Касаткин П.И., Иноземцев М.И.* Актуальные вопросы организации образовательной деятельности по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре // *Высшее образование в России*. 2016. № 4. С. 123–127.
7. *Корчагин Е.А., Сафин Р.С.* Образовательная составляющая подготовки аспирантов в техническом университете // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 3. С. 67–74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-67-74>
8. *Марголин А.М., Мельников Р.М.* Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // *Высшее образование в России*. 2018. № 12. С. 9–19. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19>
9. *Матушанский Г.У., Завада Г.В., Матушанская Ю.Г.* Барьеры в аспирантской подготовке и при защите кандидатской диссертации // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 55–66. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-55-66>
10. *Миронос А.А., Бедный Б.И.* К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // *Университетское управление: практика и анализ*. 2016. № 3. С. 118–128. DOI: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.103.022>
11. *Муратова Е.И., Молоткова Н.В.* Педагогическая практика аспирантов технического университета: традиции и инновации // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 4. С. 101–114.
12. *Сенашенко В.С.* Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // *Высшее образование в России*. 2016. № 3. С. 33–43.
13. *Бедный Б.И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // *Высшее образование в России*. 2017. № 4. С. 3–16.
14. *Бедный Б.И., Миронос А.А., Остапенко Л.А.* Профессиональная занятость выпускников аспирантуры и направления совершенствования аспирантских программ // *Высшее образование в России*. 2015. № 3. С. 5–16.
15. *Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В.* Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 44–54. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-44-54>
16. *Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б.* Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // *Социологические исследования*. 2017. № 9. С. 125–134.
17. *Бедный Б.И., Чурфунов Е.В.* Современная аспирантура: актуальные направления развития // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 3. С. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20>
18. *Райчук Д.Ю., Минина Н.В.* О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // *Высшее образование в России*. 2016. № 4. С. 33–41.

19. Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 5–14.
20. Груздев И.А., Терентьев Е.А. Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 89–97.
21. Зерчанинова Т.Е., Тарбеева И.С. Проблемы научной и образовательной деятельности аспирантов // Научный результат. Социология и управление. 2019. Т. 5. № 3. С. 37–48. DOI: 10.18413/2408-9338-2019-5-3-0-3
22. Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95>
23. Портрет современного российского аспиранта / С.К. Бекова, И.А. Груздев, З.И. Джафарова, Н.Г. Малошонок, Е.А. Терентьев. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.

Статья поступила в редакцию 13.01.20

С доработки 27.01.20; 31.01.20

Принята к публикации 10.02.20

### Doctoral Programs Are in Anticipation of Change: Postgraduates and Their Scientific Supervisors' Readiness

*Lyudmila F. Krasinskaya* – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: [lfkras@yandex.ru](mailto:lfkras@yandex.ru)

*Alexandra S. Klimova* – Head of Postgraduate department, e-mail: [opnk@samgups.ru](mailto:opnk@samgups.ru)

Samara State Transport University, Samara, Russia

Address: 2B, Svoboda str., Samara, 443066, Russian Federation

**Abstract.** Nowadays a postgraduate school reform is expected. It aims at enhancing the scientific preparation of postgraduate students and increasing the number of dissertations. It is planned that the educational process will be carried out in accordance with federal state requirements, and a dissertation will be presented as the final qualification work. Also, the educational accreditation of doctoral programs is going to be cancel. The article discusses the question how far universities are ready for these innovations, and presents the results of a survey aimed at studying the attitude of postgraduate students and their supervisors to the educational process in postgraduate school. The empirical data obtained indicate that the existing model of scientific and pedagogical personnel training is more focused on the educational activities rather than research, there is a mismatch between content of training courses and cognitive needs of students, and there are no necessary material and technical conditions for conducting experimental work. The expected increase in hours for research activities can lead to a reduction in the disciplines that ensure the formation of pedagogical competencies in postgraduate students. The authors believe that pedagogical education for postgraduate students of industrial universities, including technical ones, is necessary, since teachers of special disciplines are not massively trained anywhere. The solution of the question of the optimal ratio of scientific and educational training is possible through the introduction of individual educational paths, which are built taking into account the orientation of postgraduate students towards teaching or research activities.

**Keywords:** postgraduate school, reform, technical university, postgraduate educational program, training of research and pedagogical personnel, postgraduate training model, content of training courses, students' cognitive needs, research activities

**Cite as:** Krasinskaya, L.F., Klimova, A.S. (2020). Doctoral Programs Are in Anticipation of Change: Postgraduates and Their Scientific Supervisors' Readiness. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. = *Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3. pp. 24–36. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36>

## References

1. Bednyi, B.I. (2016). On the Issue of the Goal of Postgraduate Training (Dissertation vs Qualification). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 44-52. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bednyi, B.I., Diatlova, K.D., Ribakov, N.V. (2019). State Examination as a Way to Assess Postgraduate Students' Teaching Competencies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 52-62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-52-62> (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bodrov, A.B. (2018). Diploma of Postgraduate Education Est Dissertation? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 79-85. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Zyryanov, V.V. (2019). Research Supervisor: Between the Challenges of Time and the Realities of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 25-37. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37> (In Russ., abstract in Eng.)
5. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Pilipenko, S.A., Teleshova, I.G. (2015). The First Experience of Design and Implementation of Post-Graduate Training and Professional Development of Faculty Members Programs as Programs of the Third Level of Higher Education: Identified Issues and Feasible Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kasatkin, P.I., Inozemtsev, M.I. (2016). Current Issues of Arranging Post-Graduate Education for Academic Staff Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 123-127. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Korchagin, E.A., Safin, R.S. (2019). Educational Component of Doctoral Training at Engineering University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 67-74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-67-74> (In Russ., abstract in Eng.)
8. Margolin, A.M., Mel'nikov, R.M. (2018). Ways to Improve the Efficiency of Doctoral Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 9-19. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19> (In Russ., abstract in Eng.)
9. Matushansky, G.U., Zavada, G.V., Matushanskaya, Yu.G. (2019). Barriers Impeding Postgraduate Training Completion and Dissertation Submission and Defense. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 55-66. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-55-66> (In Russ., abstract in Eng.)
10. Mironos, A.A., Bednyi, B.I. (2016). On the Issue of Final State Certification in the Postgraduate School of a New Type. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 3, pp. 118-128. DOI: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.103.022> (In Russ., abstract in Eng.)
11. Muratova, E.I., Molotkova, N.V. (2018). Pedagogical Practice of Technical University Postgraduates: Tradition and Innovations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 101-114 (In Russ., abstract in Eng.)
12. Senashenko, V.S. (2016). Problems of Postgraduate Training Organization on the Basis of the Federal State Educational Standards of the Third Level of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 33-43 (In Russ., abstract in Eng.)
13. Bednyi, B.I. (2017). A New Postgraduate School Model: Pro et Contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 3-16. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Ostapenko, L.A. (2015). Professional Employment of PhD Program Graduates and Some Ways for Improving PhD Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2019). Doctoral Education as an Institutional Resource for Training Research and Higher Education Personnel. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 44-54. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-44-54> (In Russ., abstract in Eng.)
16. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Sapunov, M.B. (2017). Doctoral Education in Russia in the Educational Field: An Interdisciplinary Discourse. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 125-134. DOI: 10.7868/S0132162517090148 (In Russ., abstract in Eng.)
17. Bednyi, B.I., Chuprunov, E.V. (2019). Modern Doctoral Education in Russia: Current Directions of Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 9-20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20> (In Russ., abstract in Eng.)
18. Raychuk, D.Yu., Minina, N.V. (2016). About Positioning Postgraduate School in a Three-Tier Structure of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 33-41. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Shestak, V.P., Shestak, N.V. (2015). Postgraduate Studies at the Third Level of Higher Education: Discursive Field. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Gruzdev, I.A., Terent'ev, E.A. (2017). Data Against Myths: Evidence from the Survey of PhD Students in Leading Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 89-97. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Zerchaninova, T.E., Tarbeeva, I.S. (2019). Problems of Scientific and Educational Activities of Postgraduate Students. *Nauchniy rezultat. Sociologiya i upravlenie = Research Result. Sociology and Management*. Vol. 5, no. 3, pp. 37-48. DOI: 10.18413/2408-9338-2019-5-3-0-3 (In Russ., abstract in Eng.)
22. Rybakov, N.V. (2018). A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Graduation of PhD Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 86-95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95> (In Russ., abstract in Eng.)
23. Bekova, S.K., Gruzdev, I.A., Dzhafarova, Z.I., Maloshonok, N.G., Terent'ev, E.A. (2017). *Portret sovremennogo rossiiskogo aspiranta* [Portrait of a Modern Russian Postgraduate Student]. Moscow: HSE Publ., 60 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 13.01.20*

*Received after reworking 27.01.20; 31.01.20*

*Accepted for publication 10.02.20*

---

## Обзор обзоров как инструмент выявления трендов в исследуемой области знания

**Раицкая Лилия Климентовна** – д-р пед. наук, канд. экон. наук, проф., советник ректора.  
E-mail: [raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru](mailto:raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru)

Московский государственный институт международных отношений (университет), Москва, Россия

Адрес: 119454, г. Москва, проспект Вернадского, 76

**Тихонова Елена Викторовна** – канд. истор. наук, доцент. E-mail: [etihonova@gmail.com](mailto:etihonova@gmail.com)

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Российская академия образования, Москва, Россия

Адрес: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, 8

***Аннотация.** Авторы рассматривают методологические основания обзоров как перспективного вида научных публикаций, их таксономию и наиболее популярные виды обзоров (нарративный, библиометрический, системный, обзор обзоров, обзор предметного поля, мета-анализ), а также особенности процедур и алгоритмов их проведения. Обзор 100 самых высокоцитируемых обзоров по проблематике высшего образования за 2010–2019 гг., опубликованных в высокорейтинговых научных рецензируемых журналах, индексируемых в международной базе Scopus, составлен на основе традиционной методологии, целью которой является репрезентативный отбор наиболее значимых источников, контент-анализа, библиометрического и лингвистического анализа данного вида публикаций. Базируясь на соответствующих критериях включения и ключевых словах анализируемых публикаций, авторы выделяют основные тематические кластеры в Топ-100 (образовательные технологии, университет, студент, преподавание, обучение, оценивание и др.) и определяют тенденции в данной предметной области. Каждый из тематических кластеров содержит описание основных подходов к проблематике высшего образования, анализ их новизны и существующие пробелы в предметном поле. На основе риторической теории научного текста Дж. М. Свейлза авторами приводится обобщённая риторическая схема текста обзора, с комментариями по содержанию всех составных частей, которая может стать практической рекомендацией для авторов при подготовке обзоров в международные научные рецензируемые журналы. Наиболее популярными по количеству цитирований и количеству публикаций оказались обзоры, посвящённые культуре высшего образования, педагогическим технологиям и особенностям их применения в новом образовательном ландшафте, онлайн-образованию как новому измерению образования, требующему формирования особой экосистемы, академической этике преподавателей вузов, формированию компетенций, необходимых для успешного профессионального развития, академическим и научным библиотекам как новым центрам коммуникации.*

**Ключевые слова:** обзор, систематический обзор, обзор предметного поля, библиометрический обзор, теоретический обзор, описательный обзор, нарративный обзор, высшее образование, университет, обучение, технологии

*Для цитирования:* Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Обзор обзоров как инструмент выявления трендов в исследуемой области знания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 37–57.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-37-57>

### Введение

Одной из главных задач современного исследователя является поиск релевантной информации, обладающей научной ценностью. В цифровую эпоху, когда часть функций по оценке любого контента переходит к потребителю информации, становятся востребованными общественные механизмы объективной оценки контента. Такими инструментами выступают международные наукометрические базы данных (Scopus, Web of Science, Medline и другие), индексация в которых, наряду с наименованием издателя, даёт представление читателю, какого качества следует ожидать от публикации. Регулярные пересмотры индексируемых научных периодических изданий и исключение из баз журналов, которые или не получают достаточного внимания со стороны сообщества (отсутствие цитирований), или проводят неэтичную редакционную политику (нарушения в процессе рецензирования, коммерциализация, неразборчивость в приёме рукописей), ставят целью поддержание репутации международных баз цитирования. Разумеется, индексация в Scopus и Web of Science не может быть абсолютной гарантией высокого качества публикаций.

В академической среде сложилось представление о высококачественных международных журналах как изданиях, которые поддерживают свою репутацию и публикуют результаты лучших научных исследований. Особое доверие исследователи испытывают к журналам, которые в дополнение к высоким показателям цитирования в крупнейших наукометрических базах, выпускаются уважаемыми международными издательствами (по рейтингу SENSE<sup>1</sup> – это

журналы и издательства категорий А и В). К ним относятся издательства лидеров мирового высшего образования – Кембриджского, Оксфордского, Гарвардского, Йельского университетов, а также крупные научные издательства – Elsevier, Springer Nature, Taylor & Francis, Wiley, SAGE, Emerald.

Для российской науки, в первую очередь её социогуманитарной части, проблема интернационализации стоит очень остро, ведь статьи отечественных учёных практически не представлены в ведущих международных журналах по образованию, философии, социологии, экономике, юриспруденции. В сопоставлении с мировыми трендами эта часть отечественной науки отличается локализацией дискурса, неактуальностью тематики, практически отсутствием вклада в науку исследований, опубликованных за последние 20–30 лет. Характерна оторванность российских учёных от мирового научного сообщества, в большинстве они не имеют представления о самых актуальных и важных исследованиях, редко регулярно знакомятся с публикациями в высококвартильных журналах, отличаются слабым продуктивным и даже репродуктивным владением английским языком. *Одним из эффективных путей приобщения российских учёных к значимым международным исследованиям, а также инструментом их ориентации в передовых научных трендах могут стать обзоры, публикуемые на русском языке или на русском и английском языках в российских рецензируемых журналах.*

### Методологическая часть.

#### Что значит сделать хороший обзор?

Обзоры – один из самых перспективных типов научных публикаций, поскольку они основаны на использовании обоснованной методики и алгоритмов выбора источников,

<sup>1</sup> The WASSMSENSE book publishers ranking list 2017. URL: <http://www.sense.nl/organisation/documentation>

исключающих случайность и субъективность при их подготовке.

Рассматривая принятую в мире методологию этого типа исследований и методику составления обзоров, следует отметить их большое многообразие. Практически невозможно составить единую таксономию, так как на выбор методики влияют самые разные факторы. Обзоры могут классифицироваться в зависимости от литературных источников (например, теоретический), от стиля изложения (нарративный) или глубины анализа (метаанализ), от методологии обзора (систематический, библиометрический, метаанализ) и др. Часто обзоры совмещают в себе ряд функциональных подходов и обозначаются как «обзор». При этом авторы таких обзоров подробно описывают методику и процедуру проведения исследования в соответствующем разделе публикации.

Некоторые авторы [1] считают, что все произведения данного жанра могут быть сведены к двум видам. Во-первых, это традиционный нарративный, или несистематический, обзор; во-вторых, систематический обзор, который сопровождается или не сопровождается метаанализом. Другие авторы выделяют до 14 видов обзоров [2]. Сложные формы обзоров препятствуют созданию чёткой и однозначной типологии [3]. Наиболее распространены следующие виды обзоров.

**Нарративный, или описательный** (англ. narrative or descriptive review) – исторически самый распространённый вид обзора. Основной характеристикой так называемого традиционного обзора является несистематичность – т.е. отсутствие предписанной методологии. Такой обзор представляет собой описание, часто хронологическое или на основании концепций/ теорий, научных школ. Такие описания характерны для диссертаций и выполняют функцию библиографической базы.

**Библиометрический обзор** (англ. bibliometric review) построен на подробном анализе публикаций по какой-либо тематике с точки зрения библиометрических

показателей, включая количество цитирований, в том числе во времени, на анализе журналов, в которых опубликованы статьи, вошедшие в обзор, по библиометрическим показателям (квартилям, индексу Хирша или импакт-фактору в зависимости от библиометрической базы), на изучении аффилиаций, организаций и стран авторов. Отбор источников для библиометрического обзора может осуществляться по разным методикам (систематический обзор, теоретический обзор и др.). Главное – библиометрический анализ тех источников, которые отбираются для обзора.

**Обзор обзоров** (англ. review of reviews; umbrella review) представляется сравнительно редким видом обзора. Есть несколько методик его проведения, которые в основном сводятся к применению метаанализа. В медицине значительная часть обзоров занимается анализом данных, полученных в результате различных клинических испытаний и практики. Часть таких обзоров носят произвольный характер, но значительно большее распространение получили *систематические обзоры и метаанализ*. Естественно, перенос методологии таких обзоров в другие науки, включая социогуманитарные, возможен только при существенной адаптации. Если в так называемой доказательной медицине систематический обзор служит для анализа сходства и различий клинических испытаний по определённой проблематике, в результате чего устанавливаются тенденции, делаются выводы по эффективности методов лечения [4], то в социальных науках в такого рода обзорах обобщается опыт реализации, например, педагогических технологий, социальных практик и пр. Систематические обзоры могут включать результаты исследований, проведённых на разных выборках и разными методами. Поэтому они часто могут быть предвзятыми. Метаанализ в дополнение к тому, что используется в систематическом обзоре, обращается к статистическим методам, осуществляя количественный синтез [4]. Для проведения метаанализа важна го-

Таблица 1

Общий алгоритм построения научного текста: риторическая схема обзора

Table 1

A uniform algorithm of scholarly text construct: a rhetoric schema of review

| Риторические события<br>Риторические шаги<br>Rhetoric steps & moves | Содержание риторического шага<br>Rhetoric Move Implications                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Риторическое событие I. Аннотация</b>                            |                                                                                                                                                                                  |
| Риторический шаг 1.1                                                | Введение в тему. Актуальность темы. Желательно обоснование проведения данного обзора (пробел в знании)                                                                           |
| Риторический шаг 1.2                                                | Описание методологии обзора                                                                                                                                                      |
| Риторический шаг 1.3                                                | Описание отобранного массива информации. Шаги 1.2 и 1.3 могут быть объединены в одно предложение                                                                                 |
| Риторический шаг 1.4                                                | Результаты обзора – тренды, пробелы, перспективы развития проблематики                                                                                                           |
| <b>Риторическое событие II. Введение</b>                            |                                                                                                                                                                                  |
| Риторический шаг 2.1                                                | Актуальность темы обзора                                                                                                                                                         |
| Риторический шаг 2.2                                                | Описание значимости тематики в науке через анализ публикаций и аналогичных обзоров                                                                                               |
| Риторический шаг 2.3                                                | Опираясь на анализ ранее опубликованных аналогичных обзоров, а также публикаций по теме за последние годы, дать обоснование необходимости проведения и публикации данного обзора |
| Риторический шаг 2.4                                                | Цель обзора. Гипотеза исследования. Исследовательские вопросы                                                                                                                    |
| <b>Риторическое событие III. Методы</b>                             |                                                                                                                                                                                  |
| Риторический шаг 3.1                                                | Описание алгоритма поиска источников для обзора: какие базы, какие публикации, за какой период; поисковая стратегия                                                              |
| Риторический шаг 3.2                                                | Критерии включения и критерии исключения источников                                                                                                                              |
| Риторический шаг 3.3                                                | Процедура проведения исследования (обзора)                                                                                                                                       |
| <b>Риторическое событие IV. Результаты обзора</b>                   |                                                                                                                                                                                  |
| Риторический шаг 4.1                                                | Выявление тенденций исследований в предметной области или тематике                                                                                                               |
| Риторический шаг 4.2                                                | Выявление пробелов в исследованиях в предметной области или тематике                                                                                                             |
| Риторический шаг 4.3                                                | Анализ тенденций и пробелов. Сопоставление с ранее полученными результатами (например, в других обзорах)                                                                         |
| Риторический шаг 4.4                                                | Ограничения обзора. Перспективы дальнейших исследований (здесь или см. риторический шаг 5.3)                                                                                     |
| <b>Риторическое событие V. Заключение</b>                           |                                                                                                                                                                                  |
| Риторический шаг 5.1                                                | Как достигнута цель, поставленная во введении                                                                                                                                    |
| Риторический шаг 5.2                                                | Краткое обобщение ответов на исследовательские вопросы (результаты и их новизна)                                                                                                 |
| Риторический шаг 5.3                                                | (По выбору автора) Перспективы дальнейших исследований                                                                                                                           |

могенность данных анализируемых исследований и рандомизация при конструировании выборок.

«*Scoping Reviews*» как новый вид обзоров появились в 2005 г. и представляют собой *обзоры предметного поля* (или обзоры «охвата» предметного поля). Впервые были разработаны в медицинских науках. Цели такого вида обзоров – определить границы предметного поля, выявить тенденции в ис-

следованиях и пробелы в знании [5]. По мнению Х. Аксей и Л. О’Мэлли, такие обзоры в доказательной медицине могут предварять систематические обзоры.

### Формат и структура обзоров

Согласно предложенной Джоном Свейлзом риторической теории научного текста, статья строится как последовательность риторических событий (moves), которые, в

свою очередь, состоят из риторических шагов (steps) [6]. Примерами таких событий являются крупные структурные части текста – введение, методы, результаты исследования и пр. В свою очередь, риторические шаги дают алгоритм построения риторического события. Например, введение может состоять из следующих шагов: актуальность темы; общий обзор исследований по проблематике; пробел в знании, дающий основание для проведения настоящего исследования; гипотеза и цель исследования; исследовательские вопросы. Задача пишущего – так функционально расположить риторические шаги, чтобы риторическое событие привело к эффективной научной коммуникации.

В *таблице 1* представлены традиционные риторические схемы (rhetoric schemas), которые можно применить к обзорам. Следует отметить, что каждый обзор может строиться с некоторыми отступлениями от схемы, если этого потребует логика. Могут вводиться, разумеется, дополнительные события и шаги.

Риторический алгоритм отражает устоявшуюся научную логику текста обзоров, что подтверждается частотой его использования в журналах. Хотя алгоритм создан на основе английских текстов, он может быть в основном перенесён и в русский научный текст. Опора на риторику со стороны международных научных журналов, хотя и не всегда напрямую указывается в требованиях к авторам и статьям, негласно поддерживается и связана с устоявшейся практикой последних 20 лет, когда в научной периодике чётко присутствует жёсткое структурирование статей, позволяющее редакторам, рецензентам и читателям с лёгкостью осуществлять навигацию по методологическим и смысловым компонентам публикаций.

*Авторы данной статьи ставят своей целью ответить на следующие исследовательские вопросы.*

(1) Что представляет собой высокоцитируемый обзор по образованию, опубликованный в международных журналах?

(2) Какие тематические кластеры обзоров наиболее хорошо представлены, в каких аспектах рассматриваются популярные тематики?

(3) Что представляет собой международный высокоцитируемый обзор по высшему образованию с позиции библиометрии и методологии?

### Топ-100 самых цитируемых обзоров по тематике высшего образования (по базе Scopus)

*Критерии включения.* Учитывая, что в международную наукометрическую базу данных Scopus входит 1351 рецензируемый журнал по образованию (в предметной области «Социальные науки» – «Образование»), большинство из которых публикуют исследования и обзоры по высшему образованию, было решено отобрать и проанализировать 100 самых высокоцитируемых обзоров по проблематике высшего образования за период с 2009 по 2019 гг., проиндексированных в указанной базе. Был введён исходный поисковый запрос «higher education», который был уточнён за счёт следующих критериев включения и критериев исключения (*Табл. 2*).

В результате поиска было отобрано 7422 обзора по социальным наукам (на 10.11.2019 г.), которые были распределены по количеству полученных цитирований (по убыванию). Несмотря на то, что отбирались источники с 01.01.2009 по 10.11.2019 г., в Топ-100 попали обзоры с 2009 по 2017 гг., обзоры за 2018 и 2019 гг. не вошли из-за относительно невысокого количества цитирований.

*Контент-анализ* отобранных документов привёл к формированию тематических кластеров (групп статей, объединённых общей тематикой). Все 100 обзоров были обозначены нами тематическими маркерами при кодировании. Предварительно маркеры были определены при анализе ключевых слов отобранных обзоров. В ходе контент-анализа они уточнялись. Характеристики данного этапа исследования:

Таблица 2

Критерии включения и исключения источников из обзора

Table 2

## Review inclusion and exclusion criteria

|                                      | Критерий включения в обзор<br>Inclusion Criteria                                                                                                   | Критерий исключения из обзора<br>Exclusion Criteria |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Поле для поиска<br>Fields for Search | «Higher education» в поле наименования документа, аннотации и ключевых слов<br>'Higher education' in the field 'Article Title, Abstract, Keywords' | Остальные поля поиска<br>All other fields           |
| Период времени<br>Period             | 2009–2019                                                                                                                                          | Ранее 2009<br>Before 2009                           |
| Отрасль знаний<br>Subject Area       | Социальные науки<br>Social sciences                                                                                                                | Остальные отрасли<br>Other areas                    |
| Тип документа<br>Document Type       | Обзор<br>Review                                                                                                                                    | Остальные типы документов<br>Other types            |
| Язык(и)<br>Language(s)               | Английский; русский<br>English; Russian                                                                                                            | Другие языки<br>Other languages                     |
| Тематика<br>Themes                   | Высшее образование (все аспекты)<br>Higher education (all aspects)                                                                                 | Другая тематика<br>Other themes                     |

(1) обзоры, имеющие дробную тематику, были объединены (если не было возможности объединить их в подгруппы в кластере);

(2) введены общие, так называемые «родовые» кластеры по тематике: «высшее образование»; «обучение»; «преподавание»; «оценивание»; «обратная связь»; «технологии»; «инновации»; «студент»;

(3) после кодирования документов авторы сопоставили свои индивидуальные результаты. Согласованность оказалась высокой, что подтверждает рассчитанный показатель – коэффициент каппа Коэна ( $\kappa=0.83$ ). Распределение публикаций по тематическим кластерам приведено в *таблице 3*.

#### Библиометрические характеристики обзоров

100 обзоров за 10 лет (фактически за восемь), отобранные тематически и по количеству цитирований, включают и публикации, имеющие свыше 100 цитирований ( $n=18$ ), и обзоры с цитированием ниже 30. Самая высокоцитируемая публикация (546 цитирований на 10.11.19 г.) – «Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development» [7]. Менее 29 цитирований набрали четыре обзора. Из

100 обзоров четыре не имели аннотаций. Три опубликованы в журнале *College and Research Libraries News* (это соответствует правилам журнала). Один обзор без аннотации опубликован в ежегоднике *AILA Review*, где резюме статей также не предусмотрены. Средний размер аннотации ( $n=96$ ) составил 178 слов, при этом самая большая аннотация включала 361 слово [8], а самая короткая – 68 слов [9].

Расчёт коэффициента корреляции Пирсона для выявления зависимости между возрастом статьи (обзора) в годах и количеством цитирований по всем отобранным обзорам показал, что существует статистически значимая корреляционная связь между параметрами  $p \leq 0,05$  ( $r_{\text{эмп.}} = 0,20512$ ;  $r_{0,01} = 0,25648$ ;  $r_{0,05} = 0,19655$ ). Это означает, что актуальность тематики и интерес к ней широкой научной общественности вносят некоторый вклад в количество цитирований; возраст статьи влияет на рост цитирований в существенно большей степени.

Отобранные публикации были опубликованы в 67 рецензируемых журналах, из них более чем одна публикация – в 18 журналах. Больше всего высокоцитируемых обзоров вышли на страницах журналов *Educational*

Таблица 3

Основные тематические кластеры Топ 100

Table 3

Key topical clusters of Top-100

| Наименование кластера<br>Cluster Title                 | Количество обзоров<br>Review Number | Комментарии<br>Commentary                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Образовательные технологии<br>Educational Technologies | 18                                  | К данному кластеру относятся, как образовательные, или педагогические (educational, instructional & learning technologies), так и информационно-коммуникационные технологии (information and communication technologies, ICT). Большое внимание уделяется конкретным форматам внедрения технологий в образовательное пространство, преодолению барьеров на пути их эффективного использования.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Высшее образование<br>Higher Education                 | 17                                  | Кластер охватывает разную тематику, включая: (1) доступность образования с точки зрения этноконфессионального, социального, гендерного факторов, определяющих существование целого ряда социальных идентичностей современных студентов; (2) качество и парадигму знания, продуцируемого в рамках послешкольного и высшего образования; (3) академическую этику; (4) влияние рейтингования вузов на проводимую ими политику и экспорт образования; (5) маркетизацию образования.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Студенты<br>Students                                   | 12                                  | Активно исследуется самоэффективность студентов в образовательной деятельности, их мотивация к деятельности и навыки, которые необходимы современному студенту для успешной реализации в профессии. Тщательно анализируется проблематика построения эффективного образовательного пространства для студентов с «неравными» образовательными возможностями (студентов-инвалидов, студентов-ветеранов боевых действий, студентов с особенностями психического развития, студентов из числа этноконфессиональных меньшинств и т.д.).                                                                                                                                                                                                                               |
| Обучение<br>Learning                                   | 11                                  | Процесс обучения в рецензиях анализируется с точки зрения формирования продуктивной образовательной среды, ориентированной на обучающегося, построенной на базе перевёрнутого урока и проектного обучения и эффективно направляемой преподавателями, постоянно повышающими свою квалификацию. Речь идёт о максимально продуктивном повышении квалификации, трансформирующем портрет современного преподавателя.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Оценивание<br>Assessment                               | 10                                  | Оценивание как эффективный инструмент измерения образовательных достижений и механизм формирования идентичности студента анализируется (1) с позиций правомочности/неправомочности его использования в высшем образовании, (2) с позиций его конкретного воплощения в реальную образовательную практику. Формирующее и итоговое оценивание, оценивание со стороны преподавателей и со стороны сверстников утверждаются в качестве действенных алгоритмов современного образования, с акцентом на их недостаточную изученность и сюрпризы, которые таит в себе их пока ещё не анонсированные широкой общественности, скрытые возможности.                                                                                                                        |
| Преподавание<br>Teaching                               | 10                                  | Рецензии в рамках проблемного поля «преподавание» так или иначе акцентируют необходимость перманентного саморазвития преподавателя, повышения его квалификации, расширения пакета его компетенций за счёт привлечения знаний о семьях обучающихся, их ближайшем окружении и развития собственной рефлексии. Анализируются механизмы, лежащие в основе формирования идентичности преподавателя, и факторы, способствующие/препятствующие её развитию. Также фундируется необходимость соотнесения теоретизированных программ обучения с реальностью и карьерными устремлениями обучающихся, в том числе интегрируя преподавание профессионально-ориентированных предметов на английском языке, расширяя тем самым возможности для дальнейшего развития студента. |

| Наименование кластера<br>Cluster Title                                      | Количество обзоров<br>Review Number | Комментарии<br>Commentary                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Медицинское образование и сестринское дело<br>Medicine & Nursing            | 7                                   | Медицинское образование и сестринское дело анализируются с позиций необходимости их постоянной оптимизации и унификации на международном пространстве. Обсуждаются возможные коллаборации между учебными заведениями подобного профиля с целью развития образовательных программ и компетенций, необходимых для будущих врачей и медсестёр: по мнению исследователей, необходимо усилить нацеленность на совместную работу, поскольку эта категория обучающихся склонна к индивидуальным стратегиям получения знаний. Также анализируются категории компетенций, вне которых профессиональное развитие врачей и медсестёр окажется менее продуктивным. |
| Онлайн-обучение<br>Online education                                         | 6                                   | Онлайн-обучение рецензируется исходя из формируемой им мотивации студентов к образовательной деятельности, их удовлетворённости процессом и результатами образовательных активностей. Концепция онлайн-образования предполагает формирование у студентов саморегулируемых стратегий обучения. Онлайн-преподаватель как самостоятельная профессия, требующая особой подготовки и постоянного совершенствования, мыслится в качестве краеугольного камня образовательных прорывов.                                                                                                                                                                       |
| Выпускники<br>Graduates                                                     | 5                                   | Проблематика анализируется с двух базовых точек зрения: соответствие компетенций, формируемых в рамках образовательных программ вузов, реалиям рынка труда и пробелы в формировании и развитии гибких навыков, без которых невозможно полноценное функционирование современного специалиста.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Образование для устойчивого развития<br>Education for Sustainability        | 5                                   | В статьях данного кластера есть прямое указание на связь с «образованием для устойчивого развития» (education for sustainability; education for sustainable development)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Обратная связь<br>Feedback                                                  | 5                                   | Обратная связь как универсальный механизм развития образования исследуется с позиции (1) получения обратной связи студентами и их готовности (в ряде случаев) использовать её результаты, (2) оценивания студентами образовательных программ и деятельности преподавателей. Исследователи акцентируют плюсы и негативные аспекты оценивания, находятся в поиске его идеальной модели.                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Инновации в образовании<br>Innovations in education                         | 4                                   | Инновации в образовании рассматриваются как необходимый элемент его развития, в том числе и в нестандартных направлениях (например, введение медитаций в образовательное пространство). Вместе с тем, внедрение инноваций должно быть обоснованным и своевременным и не зависеть от политической конъюнктуры. Значительный интерес вызывает появление научных центров, аккумулирующих образование, бизнес и производство. Анализируется специфика и обоснованность функционирования подобных центров.                                                                                                                                                  |
| Научные и университетские библиотеки<br>Scientific and University libraries | 3                                   | Научные и университетские библиотеки в новом прочтении должны превратиться в центры обработки и хранения информации в соответствии с новыми стандартами представления информации. Необходимым аспектом их работы должны являться консультативные услуги по обработке и систематизации информации.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Систематические обзоры в высшем образовании<br>Systematic reviews           | 2                                   | Систематические обзоры в высшем образовании рассматриваются как источник сжатого представления информации, использование которой для развития высшего образования способно привести новые горизонты.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

*Research Review* (8) и *Assessment and Evaluation in Higher Education* (5). Издания, где были опубликованы отобранные обзоры, распределяются по квартилям следующим образом: Q1 – 50; Q2 – 12; Q3 – 4; Q4 – нет публикаций.

Одна публикация (2011 г.) вышла в журнале *Journal of Asynchronous Learning*, индексация которого в Scopus прекращена в 2016 г. 10 обзоров вышли в журналах, которые не относятся к отрасли знания «Образование». Все отобранные статьи относятся к «Социальным наукам», при этом по шесть – к «Бизнесу, менеджменту и бухучёту» и «Компьютерной науке»; к «Гуманитарным наукам» – 5; «Экологическим наукам» – 5; «Сестринскому делу» – 4; «Психологии» – 3; «Инженерному делу» – 3; «Химии» – 2; «Медицине» – 2; «Энергетике» и «Фармакологии» – по 1 публикации соответственно.

72 обзора опубликованы в журналах, принадлежащих самым крупным издательствам научной литературы в мире: *Taylor & Francis* – 22; *Elsevier* – 15; *Springer Nature* – 14; *SAGE* – 10; *Emerald Publishing* – 7; *Wiley-Blackwell* – 4. Основная часть публикаций приходится на авторов с аффилиацией в университетах и научных центрах следующих стран: США (30); Великобритания (15); Австралия (14); Канада (10); Нидерланды (8); Бельгия (6). Всего представлены 23 страны. Российских учёных по аффилиации и национальной принадлежности среди авторов нет. Среди университетов лидируют (по три публикации каждый): Университет Пердью (США), Университет Антверпена (Бельгия), Университет Флориды (США), Университет Тасмании (Австралия), Университет Торонто (Канада), Маастрихтский университет (Нидерланды), Лёвенский католический университет (Бельгия), Калифорнийский университет (США). Авторами обзоров являются учёные из 134 университетов и научных центров. Среднее количество авторов на одну публикацию в Топ-100 составило 1,64.

**Технологии в образовании.** Проблема технологий в образовании стала пред-

метом анализа 18 топовых обзоров с безусловной пальмой первенства (10 статей) у информационных технологий. Также активно анализируются модификации учебных занятий (перевернутый класс, занятия с опорой на мобильные девайсы). Несмотря на существование значительного числа исследований в данном предметном поле, авторы отмечают, что выводы о воздействии технологий Web 2.0 на процесс обучения учащихся пока ещё недостаточно аргументированы [10; 11] ввиду преобладания эмпирических исследований, опирающихся на самооценку учащимися учебного процесса с использованием Web 2.0 (анализ их анкет и интервью). Вместе с тем ни в одном из исследований не фиксируется негативного воздействия интернет-опосредованных и компьютерных технологий на процесс обучения и образовательные результаты. Положительный эффект от их использования исследователи связывают скорее не с самими технологиями как таковыми, а с тем, как они используются в образовательном процессе. Наиболее позитивные результаты демонстрирует педагогика сотрудничества, проектное обучение с опорой на блоги [12], вики-платформы и открытые образовательные ресурсы [13], подкасты. В то же время, например, педагогические возможности социальных сетей реализованы лишь частично [7], и, соответственно, эффективность их использования страдает.

В обзорах отчётливо прослеживается тенденция к выявлению тех аспектов педагогических интернет-технологий, которые формируют мотивацию обучающихся и определяют их удовлетворённость учебным курсом [14]. В широком смысле намечается тенденция восприятия технологий веб-пространства в качестве своего рода социального программного обеспечения, позволяющего получать неотсроченную обратную связь и сплачивающего обучающихся [15]. Акцентируется мысль о необходимости управления процессом распространения и внедрения технологий в учебный процесс в

высшем учебном заведении [16] с целью планомерного и обоснованного преодоления барьеров на пути их эффективной интеграции в образовательный ландшафт [17]. Число публикаций, посвящённых этой теме, растёт в геометрической прогрессии (в среднем увеличивается в четыре раза в течение пяти лет) [18]. Вместе с тем исследователи глубоко анализируют предположения и убеждения, лежащие в основе исследований в области образовательных технологий, ведь недостаточно изученные допущения зачастую приводят к сомнительным выводам [11] и неочевидным образовательным результатам.

**Высшее образование.** Высшее образование оказалось в фокусе 17 статей из нашей выборки, четыре представляют собой обзоры публикаций по экономике образования. В своём обзоре К. Линч проводит мысль о том, что культура высшего образования определяется не только управленческими ценностями и нормами. По мнению исследователя, высшее образование характеризуется позицией «безмятежности» («беспристрастности»), имеющей историческую традицию. Проблемы современной культуры высшего образования коренятся в классической картезианской трактовке научного образования, согласно которой (1) научная работа и эмоции / чувства полярны, а в центре внимания образования должно находиться воспитание автономной и рациональной личности; (2) факт должен быть отделён от ценности [19].

Активно осуществляется анализ неравенства возможностей получения высшего образования (вследствие этноконфессионального, гендерного, социального факторов или изменяющихся социальных / личностных идентичностей), который сохраняется, несмотря на усилия, предпринимаемые на государственном уровне [20]. Согласно представленным данным, социальное происхождение студентов существенным образом влияет на выбор специализации их обучения. Так, в Германии диапазон специальностей для обучения в вузе студентов из различных социальных слоёв практически не изменя-

ется, равно как не меняются используемые ими образовательные стратегии, несмотря на продолжающуюся политику расширения доступности среднего и высшего образования со стороны государства [21]. В фокус попали и исследования относительно влияния «мозаичности» современных образовательных социумов на образовательные результаты их членов. Несмотря на зафиксированный в целом положительный эффект соприкосновения различных идентичностей в рамках образовательного взаимодействия, отмечается необходимость создания психологических и социальных механизмов, способных существенным образом повысить качество и результативность такого взаимодействия [22].

В центре внимания оказалась и проблематика платного обучения. Так, в своём обзоре на основе анализа ситуации в американских колледжах с 1991 по 2006 гг. С. Хемелт и Д. Маркот приводят данные, согласно которым увеличение стоимости обучения на 100 долларов приводит к снижению числа поступающих примерно на 0,25%, что увеличивает барьеры к получению послешкольного образования [23]. Качество образования и его монетизация зачастую анализируются в совокупности. Исследователи призывают потенциальных студентов тщательно проанализировать свои ожидания от будущей профессии и связанных с ней заработков, с тем чтобы плата за образование оказалась адекватной этим ожиданиям. Подобный подход позволит корректно определить собственные образовательные стратегии (колледж, вуз, курсы) и сохранит психологическое благополучие студентов [24].

Заслуживают интереса обзоры, исследующие общемировую борьбу университетов за места в международных рейтингах. В своём исследовании о ситуации в Гонконге К. Мок и А. Ченг анализируют основные направления политики и стратегии, применяемые правительством и университетами в стремлении к получению статуса университета мирового класса. Это стремление порождает политику конкуренции между

учебными заведениями как за государственные, так и за негосударственные ресурсы для привлечения и удержания талантливых студентов и с целью интернационализации их учебных программ для развития экспорта образования. Отмечается возникновение напряжённости между необходимостью поддержания качества преподавания и масштабных исследований, между статусами различных учебных дисциплин в образовательных программах университетов [25].

Интересной областью исследования представляется трансдисциплинарность знания, производимого университетами. Трансдисциплинарность рассматривается в качестве универсального механизма, призванного способствовать решению глобальных проблем современности. Согласно обзору Д. Бернштейна, она должна базироваться на творческом подходе к продуцированию креативных решений, с опорой на вовлечённость заинтересованных сторон и социально ответственную науку. Позволяя одновременно изучать множество уровней и углов зрения на решаемую проблему, такой подход обеспечивает потенциал для активизации научных исследований как в вузах, так и за их пределами [26]. Весьма актуальной в этой связи становится и проблематика академической добросовестности, исследующей ценности, нормы и поведение преподавателей вузов во всех ипостасях своей деятельности. В обзоре исследований западных и китайских учёных, изучающих академическую честность и неподкупность, Б. Макфарлайн, Дж. Жанг и А. Пан с сожалением констатируют достаточно частые случаи ненадлежащего поведения или академической коррупции, при этом доминирующее место в рейтинге антиакадемических проявлений занимает исследовательская этика [27].

**Образование для устойчивого развития.** В мировом образовательном дискурсе выражение «образование для устойчивого развития» (ОУР) становится популярным с 2015 г., когда на смену Целям тысячелетия ООН (2000 г.) пришли Цели устойчивого

развития (ЦУР), включившие в себя 17 областей. Цель 4 «Образование для устойчивого развития» с разной степенью активности реализуется в большинстве стран мира, что должно к 2030 г. привести к формированию у обучающихся на всех уровнях образования «знаний и навыков, необходимых для содействия устойчивому развитию».

В отобранных обзорах ОУР посвящено пять публикаций, при этом первое место по цитированию среди самых цитируемых обзоров занял именно обзор по тематике ОУР. В публикации [6] сделан вывод о том, что в силу расплывчатости определений и неоднозначности терминологии ключевые компетенции для устойчивого развития имеют разные таксономии. Обзор основан на статьях из рецензируемых журналов, материалах «серой» литературы (то есть докладах, рабочих документах с нею связанных и пр.) и опубликованных учебных программах и учебных планах. Была составлена обширная компиляция компетенций, выделены следующие ключевые компетенции: компетенция системного мышления, прогностическая компетенция, нормативная компетенция, компетенция стратегического мышления и компетенция межличностного общения.

Остальные обзоры по ОУР включают: анализ реализации концепции УР в учебных программах канадских университетов [28] на основе системы оценки из 10 кластеров и 56 показателей, которая позволяет унифицировать полученные результаты; критический обзор вызовов, связанных с УР, в котором сделан вывод о необходимости радикальных трансформаций обучения и внедрении преобразующего обучения (*англ. transformative/ transgressive learning*), приводящего к пересмотру ценностей и смыслов, изменению образа жизни и расширению сознания; обзор теоретических, методологических и практических оснований ОУР, различий в практиках внедрения в учебные программы; обзор публикаций в восьми ведущих научных рецензируемых журналах по проблематике УР и ОУР с точки зрения

выделения наиболее значимых тенденций в исследованиях; сопоставление политики различных кампусов, методологий аудита и оценки результатов внедрения концепции УР в учреждениях постсреднего образования [29].

**Медицинское образование и сестринское дело.** Медицинское образование нуждается в усовершенствовании на всех его уровнях, как с точки зрения его процессуальной реализации, так и с точки зрения его доступности для всех категорий студентов. Новая модель медицинского образования, основанная на компетентности преподающих и обучаемых и ориентированная на обучающихся, сможет полнее удовлетворять потребности системы здравоохранения. К числу необходимых инноваций относят сотрудничество между медицинскими учебными заведениями с целью разработки массовых открытых онлайн-курсов с опорой на дидактический контент; работу преподавателей в небольших группах с целью использования вышеуказанного онлайн-ового контента в перевёрнутой модели урока; а также цифровые бейджи для отслеживания качества деятельности студента на протяжении всего процесса обучения [30].

Европейское пространство высшего образования нацелено на обеспечение сопоставимых, совместимых и целостных систем высшего образования в области медицинского образования и сестринского дела, что требует согласованных действий всех стран в этой области [31]. Улучшение качества сестринского образования и унификация требований к квалификации сестёр требуют пристального внимания. Перечень ключевых категорий квалификационных требований к медсёстрам был сформулирован в обзоре К. Сату и др.: (1) профессиональные и этические ценности, (2) навыки сестринского дела, (3) коммуникативные и межличностные навыки, (4) знания и когнитивные способности, (5) стремление к улучшению качества сестринского дела и умение его оценивать, (6) профессиональное развитие, (7)

лидерство, управление и умение работать в команде, (8) умение использовать результаты современных исследований в деятельности [32]. Хотя будущие медицинские сёстры изучают сбалансированную учебную программу, они, согласно проведённым исследованиям, не считают себя вовлечёнными в студентоцентрированную парадигму обучения. Соответственно, привнесение активных коллаборативных стратегий в образовательное пространство способно качественным образом улучшить набор компетенций, необходимых для эффективной реализации сестринского дела [33].

**Студенты.** Борьба университетов за высокие позиции в рейтингах и активное участие в экспорте образования актуализируют необходимость активной апробации различных аккультурационных моделей для студентов-иностранцев. Речь идёт не о схоластическом подходе к проблеме, а о детальном социально-психологическом сопровождении этого процесса. Современные образовательные коллективы уже невозможно мыслить в качестве монокультурных, что настоятельно требует отказа от терминологии «терпимости к иному» и формирования атмосферы готовности к подлинному взаимодействию различных социокультурных идентичностей современного студенчества [34]. Университетам необходимо изучать опыт по оказанию поддержки тем слушателям с неравными возможностями, которые сумели поступить в высшие учебные заведения, и совершенствовать собственную институциональную практику в этой области [35].

Значительное внимание уделяется самоэффективности и мотивации студентов в рамках образовательного взаимодействия: именно учёт потребностей и убеждений студентов позволяет образовательным программам стать максимально эффективными [36]. Вызывает интерес исследователей и проблема выстраивания образовательных маршрутов, реализуемых в отношении значимых для развития государства групп населения. Так, образование спортсменов из

государств – членов Европейского союза требует тщательного подхода, с тем чтобы образовательные интересы этой категории населения не оказались ущемлёнными вследствие их активной спортивной деятельности. К числу основных политических инициатив в университетском секторе, призванных защитить интересы спортсменов, относятся: адаптация академических услуг под график и потребности спортсменов, подготовка к послеатлетической карьере, психологическое сопровождение образовательных траекторий спортсменов [37]. Образование для военных ветеранов также сопряжено с демонстрацией последними непропорционально высокого уровня рискованного поведения, неблагоприятных психологических симптомов, а также трудностей личной и образовательной адаптации, что требует разработки особых подходов к выстраиванию образовательной интеракции [38].

В настоящее время противозаконным является взаимодействие со студентами с ограниченными возможностями в формате их восприятия в качестве лиц, чьи права и возможности ущемлены. Они должны ощущать себя людьми с равными возможностями. Однако исследования выявили многочисленные барьеры, с которыми сталкиваются студенты с ограниченными возможностями, когда пытаются получить доступ к учебной программе высшего образования. Студенты с ограниченными возможностями вынуждены работать значительно усерднее, чтобы преодолеть широкий спектр физических, мировоззренческих, социальных, культурных и политических барьеров. Эта категория студентов зачастую выбирает путь наименьшего сопротивления, предпочитая образование в тех сферах, где этих барьеров окажется меньше. При этом у них остаётся ощущение, что таким образом они подвергаются дискриминации. Необходимо подробно изучать феноменологический мир подобных студентов, с тем чтобы максимально адаптировать политику и практи-

ку высшего образования под их реальные возможности [39]. Широкое распространение в современных исследованиях получила проблематика включения студентов с дислексией в образовательный процесс. В центре внимания – стратегии взаимодействия этой категории студентов с преподавательским составом, доступность и адаптация образования, использование ассистивных, информационных и коммуникационных технологий в их обучении [40].

**Обучение.** Тематическое поле «Обучение» в нашем исследовании представлено 11 обзорами. Рефреном через все обзоры проходит призыв к формированию учебной среды, ориентированной на обучающегося, что подразумевает учёт и выявление поощряющих и дестимулирующих факторов учебной среды, анализ восприятия студентами этого контекста, равно как и личностных характеристик обучающихся. Согласно обзору М. Баетен, И. Кундт, К. Струвен и Ф. Дочи, студенты, изучающие дисциплины различных циклов, по-разному подходят к обучению. Так, «гуманитарии» демонстрируют более глубокий подход. Кроме того, степень вовлечённости преподавателя в процесс обучения и благоприятные контекстуальные факторы значительно повышают степень удовлетворённости студентами качеством курса и их мотивацию к образовательной деятельности [41]. Важными элементами этой среды мыслятся «перевёрнутое обучение» (flipped classroom) и «проблемно-ориентированное обучение» как механизмы включения учебной коммуникации в учебные аудитории [42]. Вторым важным фактором активной образовательной среды является постоянное повышение квалификации педагогов, целью которого является изменение практики работы преподавателей как инструмента оказания позитивного влияния на обучение студентов. Важно понимать, какие практики приводят к каким последствиям. Всё это нуждается в тщательном и продуманном встраивании в рабочую реальность педагога высшей школы [43].

**Онлайн-обучение.** Исследования в области онлайн-обучения в высшем образовании преимущественно сосредоточены на изучении мотивации студентов и их удовлетворённости условиями обучения с использованием Интернета. Анализ показывает, что технологические атрибуты программ и площадок, качество курса, вовлечённость, формат программы и неотсроченная поддержка пользователей формируют мотивацию и удовлетворённость студентов реализуемой ими деятельностью [14]. Онлайн-обучение способствует появлению саморегулируемых стратегий обучения для достижения академических успехов в интернет-среде. Дж. Бродбент и В. Пун выделяют стратегии управления временем, метакогнитивные навыки, умения координировать усилия, критическое мышление, которые маркируются как положительно коррелируемые с академическими результатами [44]. Вместе с тем растёт и роль профессии «онлайн-преподаватель»: в условиях усложнения технологий онлайн-преподавания перенесение практик аудиторного обучения на интернет-преподавание мыслится ошибочным. Предлагается альтернатива, в соответствии с которой онлайн-преподаватели рассматриваются как «перманентные студенты», которые постоянно трансформируют структуры, связанные с онлайн-обучением, посредством непрерывного процесса критического осмысления и практических действий [45].

**Оценивание.** Различные аспекты оценивания как предмет исследования получили разностороннее освещение в десяти обзорах. Активно исследуется и проблематика получения студентами адекватной обратной связи, и оценки выполненных заданий в ходе образовательного взаимодействия как инструмента интенсификации и углубления полученных знаний [46]. Интересно, что, приветствуя оценку преподавателя (в том числе и в онлайн-формате), студенты с высокой долей негативности воспринимают оценивание собственных результатов со

стороны одноклассников-сверстников, полагая их оценки недостаточно квалифицированными. Данный подход свидетельствует о характере восприятия степени полезности и позитивности обратной связи со стороны сверстников [47].

Анализируя подходы к формирующему оцениванию, его целям и влиянию на образовательные результаты, исследователи отмечают парадоксальную ситуацию, сложившуюся в современном высшем образовании: формируя креативную, автономную и самобытную личность как продукт образовательных усилий, преподаватель использует оценивание как инструмент соответствия измеряемой личности неким стандартам. Данный фокус требует глубинного пересмотра формирующего оценивания, его функций и форм [48]. Дискутируется также влияние внешней коллегиальной оценки студента и его самооценки, их влияние на формирование его идентичности [49]. Интересные данные представлены в обзоре Г. Джохина, оспаривающие тезис о том, что итоговая оценка максимально стимулирует обучение [50]. Тщательный анализ эмпирических исследований, проведённый авторами, свидетельствует о необходимости пересмотреть данную аксиому, поскольку результаты исследований представляются зачастую в усечённом виде, что приводит к искажённой интерпретации сложных многогранных явлений. Параллельно есть исследования, предлагающие исключить итоговую оценку из образовательного инструментария. Последние недооценивают роль итоговой оценки, что ведёт к риску преувеличения возможностей «альтернативных» форм оценки для содействия эффективности процесса обучения [50]. Все обзоры рекомендуют проведение масштабных исследований с целью выявления преимуществ и недостатков формирующего и итогового оценивания в его различных формах, с тем чтобы прийти к окончательному пониманию их функционала.

**Преподавание.** Преподавание как объект целенаправленного анализа стало пред-

метом 10 исследований-обзоров. В них обосновывается мысль, согласно которой современный вуз представляет собой среду, постоянно продуцирующую вызовы для преподавателя. Соответственно, термин «непрерывное академическое развитие» призван стать лозунгом каждого преподавателя вуза. Обзоры свидетельствуют, что личностному развитию преподавателя, укреплению его идентичности способствуют контакты со студентами и программы повышения квалификации; более широкий контекст высшего образования рассматривается в качестве сдерживающего фактора. Воздействие непосредственной рабочей среды либо усиливает, либо ограничивает развитие его идентичности в зависимости от того, насколько ценится его преподавание. Установлено, что в развитии личности учителя участвуют пять психологических процессов: чувство признательности, чувство связи, чувство компетентности, чувство ответственности, воображение будущей карьерной траектории [51]. Одним из действенных инструментов подобного развития являются стипендии для преподавателей, функциональное использование которых способно сформировать у них полезный навык критической рефлексии [52]. Всё активнее дискутируется вопрос о необходимости целенаправленно формировать у преподавателей качества, позволяющим интегрировать в свою практику взаимодействие с семьями студентов, их ближайшим окружением. Данная практика, по мнению исследователей, позволит развивать новые педагогические подходы, которые повышают уверенность преподавателей в себе, укрепляют их самооценку, позволяют использовать знания о семьях в целях совершенствования преподавания [53].

В фокусе исследований находится и проблематика, бросающая вызов качеству преподавания: несоответствие между учебными программами, карьерными ожиданиями студентов и реалиями профессиональной практики. На примере исследований ситуа-

ции в музыкальном образовании учёные акцентируют необходимость согласования реальной практики с теоретическими образовательными построениями, ориентацию студентов на образование в течение всей жизни [54]. На этом фоне особое звучание приобретает ставшая в последние годы популярной практика оценивания студентами манеры взаимодействия преподавателя с учебной аудиторией, глубины его знаний преподаваемого предмета и умения использовать в своей деятельности разнообразные технологии. Она вызывает в педагогическом сообществе противоречивое отношение: от абсолютного одобрения до полного неприятия. Данная проблематика остаётся актуальной и в то же время деликатной: есть результаты исследований, свидетельствующие об отсутствии обоснованности такого подхода как для формирующего, так и для итогового оценивания [55].

Приветствуется преподавание, реализуемое на иностранном языке (*language integrated learning*) как новый вариант расширения горизонта обучающихся без существенных дополнительных энергозатрат. Параллельное изучение контента профильного предмета и английского языка формирует новые практики восприятия и транслирования информации, снижает «страх перед неизведанным» [56].

**Обратная связь.** Обратная связь имеет огромный образовательный потенциал, давая обучающимся возможность неотложной корректировки имеющихся пробелов в формируемых компетенциях. Вместе с тем студенты зачастую не пользуются такой возможностью, что связано в большинстве случаев с непониманием академического дискурса [57]. К. Габелика, П. ван ден Бош, М. Сегерс, В. Гийселарс в своём обзоре проанализировали 28 факторов, обеспечивающие эффективную обратную связь [58].

Вузы всё активнее инициируют опросы для получения обратной связи от обучающихся по поводу восприятия ими образовательного процесса и преподавательского

состава. При этом, хотя отзывы студентов ценятся и используются, практика такого рода обследований является идиосинкратической. В большинстве случаев анкеты лишены достоверности и надёжности, данные используются неадекватно, обладают ограниченным потенциалом для межотраслевого сопоставительного анализа, что актуализирует необходимость объективизации подобных механизмов с целью повышения их реальной результативности [59].

**Выпускники университета.** Семь обзоров из выборки посвящены тематике «Выпускники университета». В рамках данного предметного поля анализируется способность вузовского образования соответствовать изменениям на рынке труда с точки зрения перспективы трудоустройства выпускников [60]. Исследования призывают к реформированию учебных программ и ставят вопрос об ответственности вуза за качество подготовки выпускников к работе в реальном мире. Практически во всех обзорах по проблемам адаптации выпускников вузов к профессиональным реалиям акцентируется необходимость развития гибких навыков [61]. Проблема профессиональной специализации нашла интересное преломление в обзоре М. Персона, анализирующего вопрос о влиянии высшего образования на вовлечённость выпускников вузов в политическую жизнь страны. Автор комментирует две позиции: (1) высшее образование может стать непосредственным активатором политической активности, (2) оно может лишь косвенно влиять на другие факторы (социализация, трансформация социального статуса), способствующие политизации мышления [62].

**Научные и университетские библиотеки.** Библиотеки вузов представляют собой пространство, аккумулирующее знания и компетенции. В своём исследовании Л. Конвей и его коллеги выделяют признаки эффективных академических библиотек. Среди них: (1) ценность для академического сообщества, влияние на

востребованность выпускников, развитие их личностных и профессиональных качеств, (2) способность демонстрировать методы эффективной обработки данных, аккумулируя репозитории и имея в своём арсенале специалистов, которые помогают заинтересованным лицам в поиске и систематизации информации, (3) предъявление архитектуры, политики или стандартов для создания, обеспечения доступа и сохранения цифрового контента, (4) благодаря огромным фондам способность «овеществлять» знание, создавать ощущение уверенности и надёжности в ситуации роста числа онлайн-программ обучения, глобальной обновляемости информации, роста скептицизма в отношении «возврата инвестиций», вложенных в получение высшего образования, (5) адаптация мобильных устройств для доступа к информации в библиотеках, (6) лицензирование использования в библиотеках электронных книг, (7) популяризация научного контента в качестве пространства коммуникации учёных путём презентации новых моделей публикации информации (открытый доступ, подписки на недоступные обычным пользователям источники информации и др.) [63].

**Инновации.** Инновации всегда притягательны, поскольку позволяют расширять привычные горизонты. Вместе с тем А. Кезар в своём обзоре призывает лидеров образования не позволять политикам бездумно вводить инновации в сферу образования. Все нововведения должны быть обусловлены логикой развития образования в каждой стране и способствовать реализации образовательных целей, а не служить инструментом легитимации власти [64].

К числу последних инноваций в сфере высшего образования относят возникновение и развитие центров (хабов) образования, которые включают в себя «местных» и зарубежных студентов (учебные заведения, компании, научно-технические центры). Взаимодействуя, а в некоторых

случаях и объединяясь, они участвуют в инициативах в области образования, профессиональной подготовки, производства знаний и инноваций. Такие центры создают страны, претендующие на роль центров образования. Данная идея достаточно нова, что открывает простор для многочисленных исследований – от изучения потенциала подобных центров, их классификации и принципов функционирования до размышлений о том, являются ли они причудой, брендом или инновацией, заслуживающей серьёзного внимания и инвестиций [65].

**Систематические обзоры в высшем образовании.** В рамках этого предметного поля рассматривается методология систематических обзоров и возможности их применения для улучшения высшего образования [66].

### Заключение

Обзоры с их многообразием форм и методик составления имеют широкие перспективы в области педагогики и образования, так как предоставляют учёным объективно отобранные и наиболее значимые труды. Наше исследование показало, что самыми популярными по количеству цитирований и количеству публикаций стали обзоры, посвящённые культуре высшего образования, педагогическим технологиям и особенностям их применения в новом образовательном ландшафте, онлайн-образованию как новому измерению образования, требующему формирования особой экосистемы, академической этике преподавателей вузов, формированию компетенций, необходимых им для успешного профессионального развития, академическим и научным библиотекам как новым центрам коммуникации.

Предложенная авторами данной статьи риторическая схема обзора может стать методологической основой для исследований (обзоров) российских авторов по проблематике в области как высшего образования, так и социально-гуманитарного знания в целом.

### Литература/References

1. Gregory, A.T. & Denniss, A.R. (2018). An Introduction to Writing Narrative and Systematic Reviews – Tasks, Tips and Traps for Aspiring Authors. *Heart, Lungs and Circulation*. No. 27, pp. 893–898. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.hlc.2018.03.027>
2. Grant, M. & Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. *Health Information and Libraries Journal*. Vol. 26, no. 2, pp. 91–108. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848>
3. Pare, G., Trudel, M.-C., Jaana, M., Kitsiou, S. (2015). Synthesizing Information Systems Knowledge: A Typology of Literature Reviews. *Information & Management*. No. 52, pp. 183–199. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2014.08.008>
4. Biondi-Zoccai, G. (2016). *Umbrella Reviews: Evidence Synthesis with Overviews of Reviews and Meta-Epidemiologic Studies*. Springer. 391 p. DOI: [10.1007/978-3-319-25655-9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25655-9)
5. Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*. Vol. 8, no. 1, pp. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
6. Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press, 274 p.
7. Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C.L. (2011). Key Competencies in Sustainability: A Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainability Science*. Vol. 6, no. 2, pp. 203–218. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
8. Manca, S., Ranieri, M. (2016). Is Facebook Still a Suitable Technology-Enhanced Learning Environment? An Updated Critical Review of the Literature from 2012 to 2015. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 32, no. 6, pp. 503–528. DOI: <http://doi.org/10.1111/jcal.12154>
9. Andraos, J., Dicks, A.P. (2012). Green Chemistry Teaching in Higher Education: A Review of Effective Practices. *Chemistry Education Research and Practice*. Vol. 13, no. 2, pp. 69–79. DOI: <http://doi.org/10.1039/c1rp90065j>
10. Hew, K.F., Cheung, W.S. (2013). Use of Web 2.0 Technologies in K-12 and Higher Education: The Search for Evidence-Based Practice. *Educational Research Review*. No. 9, pp. 47–64. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001>

11. Kirkwood, A., Price, L. (2013). Examining Some Assumptions and Limitations of Research on the Effects of Emerging Technologies for Teaching and Learning in Higher Education. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 44, no. 4, pp. 536–543. DOI: <http://doi.org/10.1111/bjet.12049>
12. Sim, J.W.S., Hew, K.F. (2010). The Use of Weblogs in Higher Education Settings: A Review of Empirical Research. *Educational Research Review*. Vol. 5, no. 2, pp. 151–163. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.01.001>
13. Knox, J. (2013). Five Critiques of the Open Educational Resources Movement. *Teaching in Higher Education*. Vol. 18, no. 8, pp. 821–832. DOI: <http://doi.org/10.1080/13562517.2013.774354>
14. Bekele, T.A. (2010). Motivation and Satisfaction in Internet-Supported Learning Environments: A Review. *Educational Technology and Society*. Vol. 13, no. 2, pp. 116–127.
15. Thoms, B. (2011). A Dynamic Social Feedback System to Support Learning and Social Interaction in Higher Education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. Vol. 4, no. 4, pp. 340–352. DOI: <http://doi.org/10.1109/TLT.2011.9>
16. Abrahams, D.A. (2010). Technology Adoption in Higher Education: A Framework for Identifying and Prioritising Issues and Barriers to Adoption of Instructional Technology. *Journal of Applied Research in Higher Education*. Vol. 2, no. 2, pp. 34–49. DOI: <http://doi.org/10.1108/17581184201000012>
17. Reid, P. (2014). Categories for Barriers to Adoption of Instructional Technologies. *Education and Information Technologies*. Vol. 19, no. 2, pp. 383–407. DOI: [10.1007/s10639-012-9222-z](http://doi.org/10.1007/s10639-012-9222-z)
18. Hwang, G., Tsai, C. (2011). Research Trends in Mobile and Ubiquitous Learning: A Review of Publications in Selected Journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 42, no. 4, pp. E65–E70. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01183.x>
19. Lynch, K. (2010). Carelessness: A Hidden Doxa of Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*. Vol. 9, no. 1, pp. 54–67. DOI: <http://doi.org/10.1177/1474022209350104>
20. Rubin, M., Denson, N., Kilpatrick, S., Matthews, K.E., Stehlik, T., Zyngier, D. (2014). “I Am Working-Class”: Subjective Self-Definition as a Missing Measure of Social Class and Socioeconomic Status in Higher Education Research. *Educational Researcher*. Vol. 43, no. 4, pp. 196–200. DOI: <http://doi.org/10.3102/0013189X14528373>
21. Reimer, D., Pollak, R. (2010). Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review*. Vol. 26, no. 4, pp. 415–430. DOI: <http://doi.org/10.1093/esr/jcp029>
22. Bowman, N.A., Brandenberger, J.W. (2012). Experiencing the Unexpected: Toward a Model of College Diversity Experiences and Attitude Change. *Review of Higher Education*. Vol. 35, no. 2, pp. 179–205. DOI: <http://doi.org/10.1353/rhe.2012.0016>
23. Hemelt, S.W., Marcotte, D.E. (2011). The Impact of Tuition Increases on Enrollment at Public Colleges and Universities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 33, no. 4, pp. 435–457. DOI: <http://doi.org/10.3102/0162373711415261>
24. Oreopoulos, P., Petronijevic, U. (2013). Making College Worth It: A Review of the Returns to Higher Education. *Future of Children*. Vol. 23, no. 1, pp. 41–65. DOI: <http://doi.org/10.1353/foc.2013.0001>
25. Mok, K.H., Cheung, A.B.L. (2011). Global Aspirations and Strategising for World-Class Status: New Form of Politics in Higher Education Governance in Hong Kong. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 33, no. 3, pp. 231–251. DOI: <http://doi.org/10.1080/1360080X.2011.564998>
26. Bernstein, J.H. (2015). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues. *Journal of Research Practice*. Vol. 11, no. 1. Article R1. Available at: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/436>
27. Macfarlane, B., Zhang, J., Pun, A. (2014). Academic Integrity: A Review of the Literature. *Studies in Higher Education*. Vol. 39, no. 2, pp. 339–358. DOI: <http://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>
28. Fonseca, A., Macdonald, A., Dandy, E., Valenti, P. (2011). The State of Sustainability Reporting at Canadian Universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 12, no. 1, pp. 22–40. DOI: <http://doi.org/10.1108/14676371111098285>
29. Vaughter, P., Wright, T., McKenzie, M., Lidstone, L. (2013). Greening the Ivory Tower: A Review of Educational Research on Sustainability in Post-Secondary Education. *Sustainability (Switzerland)*. Vol. 5, no. 5, pp. 2252–2271. DOI: <http://doi.org/10.3390/su5052252>

30. Mehta, N.B., Hull, A.L., Young, J.B., Stoller, J.K. (2013). Just Imagine: New Paradigms for Medical Education. *Academic Medicine*. Vol. 88, no. 10, pp. 1418–1423. DOI: <http://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182a36a07>
31. Lahtinen, P., Leino-Kilpi, H., Salminen, L. (2014). Nursing Education in the European Higher Education Area – Variations in Implementation. *Nurse Education Today*. Vol. 34, no. 6, pp. 1040–1047. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.011>
32. Satu, K., Leena, S., Mikko, S., Riitta, S., Helena, L. (2013). Competence Areas of Nursing Students in Europe. *Nurse Education Today*. Vol. 33, no. 6, pp. 625–632. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.01.017>
33. Popkess, A.M., McDaniel, A. (2011). Are Nursing Students Engaged in Learning? A Secondary Analysis of Data from the National Survey of Student Engagement. *Nursing Education Perspectives*. Vol. 32, no. 2, pp. 89–94. DOI: <http://doi.org/10.5480/1536-5026-32.2.89>
34. Smith, R.A., Khawaja, N.G. (2011). A Review of the Acculturation Experiences of International Students. *International Journal of Inter-cultural Relations*. Vol. 35, no. 6, pp. 699–713. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
35. Contreras, F. (2009). Sin Papeles y Rompiendo Barreras: Latino Students and the Challenges of Persisting in College. *Harvard Educational Review*. Vol. 79, no. 4, pp. 610–631. DOI: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.79.4.02671846902g133w>
36. Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M. (2011). Factors Affecting Students' Self-Efficacy in Higher Education. *Educational Research Review*. Vol. 6, no. 2, pp. 95–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
37. Aquilina, D., Henry, I. (2010). Elite Athletes and University Education in Europe: A Review of Policy and Practice in Higher Education in the European Union Member States. *International Journal of Sport Policy*. Vol. 2, no. 1, pp. 25–47. DOI: <http://doi.org/10.1080/19406941003634024>
38. Barry, A.E., Whiteman, S.D., Wadsworth, S.M. (2014). Student Service Members/Veterans in Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. Vol. 51, no. 1, pp. 30–42. DOI: <http://doi.org/10.1515/jsarp-2014-0003>
39. Hopkins, L. (2011). The Path of Least Resistance: A Voice-Relational Analysis of Disabled Students' Experiences of Discrimination in English Universities. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15, no. 7, pp. 711–727. DOI: <http://doi.org/10.1080/13603110903317684>
40. Pino, M., Mortari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. *Dyslexia*. Vol. 20, no. 4, pp. 346–369. DOI: <http://doi.org/10.1002/dys.1484>
41. Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., Dochy, F. (2010). Using Student-Centred Learning Environments to Stimulate Deep Approaches to Learning: Factors Encouraging or Discouraging Their Effectiveness. *Educational Research Review*. Vol. 5, no. 3, pp. 243–260. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
42. Seery, M.K. (2015). Flipped Learning in Higher Education Chemistry: Emerging Trends and Potential Directions. *Chemistry Education Research and Practice*. Vol. 16, no. 4, pp. 758–768. DOI: [10.1039/c5rp00136f](http://doi.org/10.1039/c5rp00136f)
43. De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., Dochy, F. (2013). Influencing Variables and Moderators of Transfer of Learning to the Workplace within the Area of Staff Development in Higher Education: Research Review. *Educational Research Review*. No. 8, pp. 48–74. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
44. Broadbent, J., Poon, W.L. (2015). Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *Internet and Higher Education*. No. 27, pp. 1–13. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
45. Baran, E., Correia, A.-P., Thompson, A. (2011). Transforming Online Teaching Practice: Critical Analysis of the Literature on the Roles and Competencies of Online Teachers. *Distance Education*. Vol. 32, no. 3, pp. 421–439. DOI: [10.1080/01587919.2011.610293](http://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293)
46. Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*. Vol. 83, no. 1, pp. 70–120. DOI: <http://doi.org/10.3102/0034654312474350>
47. Kaufman, J.H., Schunn, C.D. (2011). Students' Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science*. Vol. 39, no. 3, pp. 387–406. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>

48. Torrance, H. (2012). Formative Assessment at the Crossroads: Conformative, Deformative and Transformative Assessment. *Oxford Review of Education*. Vol. 38, no. 3, pp. 323–342. doi:10.1080/03054985.2012.689693
49. Nulty, D.D. (2011). Peer and Self-Assessment in the First Year of University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 36, no. 5, pp. 493–507. DOI: <http://doi.org/10.1080/02602930903540983>
50. Joughin, G. (2010). The Hidden Curriculum Revisited: A Critical Review of Research into the Influence of Summative Assessment on Learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 35, no. 3, pp. 335–345. DOI: <http://doi.org/10.1080/02602930903221493>
51. van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., Beishuizen, J. (2017). Developing a Teacher Identity in the University Context: A Systematic Review of the Literature. *Higher Education Research and Development*. Vol. 36, no. 2, pp. 325–342. DOI: <http://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
52. Brew, A. (2010). Transforming Academic Practice through Scholarship. *International Journal for Academic Development*. Vol. 15, no. 2, pp. 105–116. DOI: <http://doi.org/10.1080/13601441003737618>
53. Evans, M.P. (2013). Educating Preservice Teachers for Family, School, and Community Engagement. *Teaching Education*. Vol. 24, no. 2, pp. 123–133. DOI: <http://doi.org/10.1080/10476210.2013.786897>
54. Bennett, D. (2009). Academy and the Real World: Developing Realistic Notions of Career in the Performing Arts. *Arts and Humanities in Higher Education*. Vol. 8, no. 3, pp. 309–327. DOI: <http://doi.org/10.1177/1474022209339953>
55. Spooren, P., Brocx, B., Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*. Vol. 83, no. 4, pp. 598–642. DOI: <http://doi.org/10.3102/0034654313496870>
56. Smit, U., Dafouz, E. (2012). Integrating Content and Language in Higher Education: An Introduction to English-Medium Policies, Conceptual Issues and Research Practices Across Europe. *AILA Review*. Vol. 25, no. 1, pp. 1–12. DOI: <http://doi.org/10.1075/aila.25.01smi>
57. Jonsson, A. (2013). Facilitating Productive Use of Feedback in Higher Education. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 14, no. 1, pp. 63–76. DOI: <http://doi.org/10.1177/1469787412467125>
58. Gabelica, C., den Bossche, P.V., Segers, M., Gijssels, W. (2012). Feedback, a Powerful Lever in Teams: A Review. *Educational Research Review*. Vol. 7, no. 2, pp. 123–144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.003>
59. Alderman, L., Towers, S., Bannah, S. (2012). Student Feedback Systems in Higher Education: A Focused Literature Review and Environmental Scan. *Quality in Higher Education*. Vol. 18, no. 3, pp. 261–280. DOI: <http://doi.org/10.1080/13538322.2012.730714>
60. Tomlinson, M. (2012). Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes. *Higher Education Policy*. Vol. 25, no. 4, pp. 407–431. DOI: <http://doi.org/10.1057/hep.2011.26>
61. Helyer, R. (2011). Aligning Higher Education with the World of Work. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. Vol. 1, no. 2, pp. 95–105. DOI: <http://doi.org/10.1108/20423891111128872>
62. Persson, M. (2015). Education and Political Participation. *British Journal of Political Science*. Vol. 45, no. 3, pp. 689–703. DOI: <http://doi.org/10.1017/S0007123413000409>
63. Connaway, L.S., Lewis, J.S., Alexander, S., Du, Y., Eden, B., Petersohn, B., Proffitt, M. & Salisbury, L. (2012). 2012 Top Ten Trends in Academic Libraries: A Review of the Trends and Issues Affecting Academic Libraries in Higher Education. *College and Research Libraries News*. Vol. 73, no. 6, pp. 311–320. DOI: <http://doi.org/10.5860/crln.73.6.8773>
64. Kezar, A. (2011). What is the Best Way to Achieve Broader Reach of Improved Practices in Higher Education? *Innovative Higher Education*. Vol. 36, no. 4, pp. 235–247. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10755-011-9174-z>
65. Knight, J. (2011). Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation? *Journal of Studies in International Education*. Vol. 15, no. 3, pp. 221–240. DOI: <http://doi.org/10.1177/1028315311398046>
66. Bearman, M., Smith, C.D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., Neumann, D. L. (2012). Systematic Review Methodology in Higher Education. *Higher Education Research and Development*. Vol. 31, no. 5, pp. 625–640. DOI: <http://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735>

Статья поступила в редакцию 10.01.20

После доработки 29.01.20

Принята к публикации 15.02.20

## An Overview of Reviews as a Trend Maker in the Field

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

*Address:* 76, prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russian Federation

**Elena V. Tikhonova** – Cand. Sci. (History), e-mail: etihonova@gmail.com  
Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

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

Russian Academy of Education, Moscow, Russia

*Address:* 8, Pogodinskaya str., Moscow, 119121, Russian Federation

**Abstract.** The authors consider the methodology basics of reviews as a prospective type of scholarly publications, their taxonomy and most popular review types (narrative reviews, bibliometric reviews, systematic reviews, reviews of reviews, scoping reviews, meta-analysis), as well as specific features of procedures and algorithms for conducting reviews. Top 100 of highly cited reviews on higher education from 2010 to 2019 published in high-ranking peer-reviewed journals and indexed in the international database Scopus is based on the traditional methodology that aims to sample the most essential and influential publications of the kind in a well-represented and unbiased way and to subject the sampled reviews to content, bibliometric, and linguistic analyses. Based on the inclusion criteria, keywords and methods of objective selection and sampling of the publications to be reviewed and analyzed, the authors singled out the essential thematic clusters in Top-100 list (educational technologies, university, student, teaching, learning, assessment, etc.) and determined the key directions in the review field of study. Each cluster contains a brief description of the most important aspects and approaches to various topics related to higher education, an analysis of their novelty and existing gaps in the field. According to the rhetoric theory of scholarly text by John Swales named 'Moves and steps', the authors offer a uniform rhetoric schema of reviews, commenting on the text components and their contents. Such a schema may serve as a guideline for authors of reviews made up for international peer-reviewed journals. The most popular publications by citations and number of publications entail reviews devoted to the culture of higher education; educational technologies and peculiarities of their application in the new educational landscape; online education as a new dimension of education requiring a special ecosystem; academic ethics of university teachers; soft skills development necessary for successful professional development; academic and scientific libraries as new centers for scientific and academic communication.

**Keywords:** review, systematic review, scoping review, bibliometric review, theoretical review, descriptive review, narrative review, higher education, university, learning, technologies

**Cite as:** Raitskaya, L.K., Tikhonova, E.V. (2020). An Overview of Reviews as a Trend Maker in the Field. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 37-57. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-37-57>

*The paper was submitted 10.01.20*

*Received after reworking 29.01.20*

*Accepted for publication 15.02.20*

## Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии

**Сенашенко Василий Савельевич** – д-р физ.-мат. наук, проф. E-mail: [vsenashenko@mail.ru](mailto:vsenashenko@mail.ru)  
Международная академия наук высшей школы, Москва, Россия  
Адрес: 119991, Москва, Ленинский проспект, 6

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы совершенствования российской аспирантуры, цели и задачи подготовки аспирантов. Рассматриваются особенности реформирования отечественной аспирантуры, общие и специфические принципы её функционирования. Подчёркивается узкоспециальная направленность образовательной составляющей подготовки аспирантов. Делается акцент на необходимости её реструктуризации с целью углубления обучения аспирантов началам профессии исследователя. На основе проведённого анализа обращается внимание на востребованность вариативной аспирантуры с ориентацией структуры и содержания подготовки аспирантов на различные виды профессиональной занятости выпускников. С целью повышения качества подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации следует изучить возможности интегрирования образовательных ресурсов высшей школы и научного потенциала научно-исследовательских институтов РАН. Предложена двухуровневая модель аспирантуры. Аспирантура первого уровня обеспечивает приобретение первичной профессиональной квалификации исследователя отраслевой направленности, на втором уровне решается задача превращения аспиранта в самостоятельного активного исследователя.

**Ключевые слова:** учёная степень, академическая степень, кандидат наук, доктор философии, образовательная составляющая аспирантуры, научная составляющая аспирантуры, профессиональная аспирантура, исследовательская аспирантура, модель аспирантуры

**Для цитирования:** Сенашенко В.С. Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 58-73.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73>

### Введение

В последние годы проблемам современной российской аспирантуры научная и педагогическая общественность уделяет повышенное внимание<sup>1</sup>. Это не случайно, по-

<sup>1</sup> Сапунов М.Б., Сенашенко В.С. и др. Аспирантура как образовательная программа (круглый стол) // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 137–158; Бедный Б.И., Сапунов М.Б. и др. Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы (круглый стол) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 130–146;

Матушанский Г.У., Завада Г.В., Матушанская Ю.Г. Барьеры в аспирантской подготовке и при защите кандидатской диссертации // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 55–66; Караваева Е.В., Маландин В.В., Мостичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 22–34; Сенашенко В.С. Аспирантура как образовательная программа с научно-исследовательской компонентой или научно-исследовательская программа с

образовательной компонентой // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2017. № 10. С. 4–10; *Марголин А.М., Мельников Р.М.* Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 9–19; *Бедный Б.И., Чупрунов Е.В.* Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 9–20; *Петров В.А., Бабичев Ю.Е.* Модели программы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 5–14; *Чучалин А.И.* Подготовка аспирантов к педагогической деятельности в высшей школе // Высшее образование в России. 2017. № 8–9. С. 5–21; *Корчагин Е.А., Сафин Р.С.* Образовательная составляющая подготовки аспирантов в техническом университете // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 67–74; *Бедный Б.И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16; *Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В.* Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (статья 1) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8–9. С. 44–54; *Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В.* Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 9–24; *Рыбаков Н.В.* Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 86–95; *Шестак В.П., Шестак В.П.* Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–34; *Бережная Ю.Н., Гуртов В.А.* Аспирантура в новых реалиях // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 57–63; *Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонов Н.Г.* Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С. 54–66; *Бекова С.К., Джафарова З.И.* Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2019. № 1. С. 87–108; *Миронос А.А., Бедный Б.И., Рыбаков Н.В.* Академические профессии в спектре профессиональных предпочтений аспирантов // Университетское управление: практика и анализ.

сколькo одной из ключевых проблем сегодня становится насыщение науки и образования, других отраслей народного хозяйства кадрами высшей квалификации, обладающими исследовательскими умениями и навыками.

С переходом на многоуровневую структуру высшего образования возникает необходимость заново пересмотреть структуру и содержание аспирантской подготовки. Требуется уточнить цели аспирантуры как образовательного института в системе образования, главной задачей которого является углубление профессиональной подготовки аспирантов на базе регулярного, систематического обучения, формирование их как носителей новых научных подходов и концепций.

В настоящее время отечественная аспирантура продолжает находиться в состоянии кризиса, в значительной степени возникшего вследствие упрощённого подхода к реформированию сферы образования [1]. В результате принятия ФЗ-273 «Об образовании в РФ» коренным образом изменились функции аспирантуры, она была встроена в общую структуру высшего образования. В итоге исследовательская функция аспирантуры оказалась довольно сильно замещена образовательной [2–4]. И дело даже не в соотношении исследовательской и образовательной составляющих аспирантуры, а в том, что аспиранты первого года, которые пришли в аспирантуру сразу со студенческой скамьи, снова погружаются в привычную образовательную среду, когда главным становится сдача зачётов и экзаменов. Происходит размывание основной целевой функции аспирантуры – «воспитание и обучение исследователя».

Подготовка молодых учёных в течение длительного периода нашей истории являлась главной целью аспирантуры. Придание в ходе реформенных преобразований аспирантуре статуса третьего уровня высшего об-

2017. Т. 21. № 3 (109). С. 74–84; *Резник С.Д., Чemezov И.С.* Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 159–168.

разования и вынесение защиты диссертации на соискание учёной степени за её пределы привело к потере интереса к ней выпускников вузов. Собственно исследовательская работа аспирантов уходит на второй план и становится, по сути, «постаспирантурным» занятием. В результате происходит снижение качества научной работы аспирантов, уменьшается количество защит диссертаций, увеличивается отсев обучающихся в аспирантуре, сохраняются неопределённости с трудоустройством выпускников, падает престиж аспирантуры среди студенческой молодёжи, особенно среди иностранных студентов [5].

Одновременно продолжает снижаться качество образования выпускников магистратуры и специалитета. Происходит «вымывание» наукоёмкой составляющей образовательных программ высшей школы, замещение их практико-ориентированными дисциплинами. В результате поступившие в аспирантуру магистры и специалисты оказываются неподготовленными к исследовательской работе. В сложившейся ситуации возникает необходимость в заполнении пробелов в полученном ими образовании [6]. Аспирантам первого года обучения нужно объяснять, чем отличается наука от других видов профессиональной деятельности, что такое научное исследование, что такое методы исследования, на примере простых и понятных научных задач обучать тому, как проводить научные исследования, как работать с научной литературой, как готовить рукописи к публикации в научных журналах, как осуществлять выбор журнала и представлять рукопись в редакцию, как общаться с отечественными и зарубежными издателями и пр. На первый план выходит освоение начинающими аспирантами азов «исследовательского ремесла», обучение началам профессии исследователя. Ясно, что в этих условиях на научные исследования и написание диссертации времени у аспирантов практически не остаётся.

Поэтому сформировавшийся в последние годы институт аспирантуры нуждается в существенной корректировке. Требуется со-

вершенствования как содержание образовательной составляющей аспирантуры, так и организация научной работы аспирантов. Нет достаточной ясности целей и задач реформируемой российской аспирантуры: кого, как и к какому виду профессиональной деятельности следует готовить [7; 8].

Целью настоящей работы является рассмотрение проблем функционирования аспирантуры в современных условиях. Рассматривается алгоритм построения двухуровневых программ отечественной аспирантуры. Представлены общие и специфические принципы и формы организации обновлённой аспирантуры.

### Аспирантура как третий уровень высшего образования

Аспирантура как третий уровень высшего образования более формализована по сравнению с традиционной аспирантурой и по структуре близка к другим образовательным программам высшей школы. Поэтому проблема расширения образовательной составляющей подготовки аспирантов решается естественным образом: аспирантура становится одной из академических программ высшего образования [8; 9].

Для сохранения единого подхода к аттестации выпускников высшей школы, включая аспирантуру, возникает потребность в подтверждении успешного освоения аспирантской программы дипломом с присвоением квалификации аналогично тому, как принято на других уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура, специалитет). Но какой квалификации? Решение этого вопроса непосредственно связано с профилем программ аспирантуры.

Следует напомнить, что традиционно государственная система подготовки кадров высшей квалификации имела два профиля – научный и научно-педагогический, хотя в ФЗ-273 и последующих нормативных документах научный профиль не упоминается. Необоснованное объединение двух профилей в один – научно-педагогический – привело к

многочисленным недоразумениям, в частности, к появлению непонятной квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь», первая часть которой должна была относиться к научному профилю аспирантуры, тогда как вторую следовало отнести к научно-педагогическому профилю.

В действительности аспирантура в России всегда была и научной, и образовательной программой одновременно [8; 10], поэтому идея увеличения образовательной составляющей аспирантуры, безусловно, правильна, но её нормативное сопровождение и организационная форма требуют существенной корректировки. При этом наращивание образовательной составляющей не должно приводить к сокращению исследовательской составляющей подготовки аспирантов и снижению требований к кандидатским диссертациям как важному индикатору качества подготовки кадров для отечественной науки и высшей школы страны. Между тем вопрос ведь не столько в наличии или отсутствии образовательной составляющей в программах подготовки аспирантов, сколько в общем состоянии науки и образования в стране. Наука, особенно «вузовская», переживает непростые времена, уровень подготовки выпускников высшей школы, качество образования вызывают озабоченность не только педагогической общественности. Продолжается снижение престижа профессий преподавателя высшей школы и учёного [11]. На примере аспирантуры всё это проявляется особенно отчётливо, поскольку аспирантура представляет собой одновременно и образовательный, и научный институт.

После появления образовательной составляющей в аспирантуре естественным откликом был бы пересмотр требований к диссертации или увеличение сроков обучения в аспирантуре, в частности, интегрирование магистратуры и аспирантуры или же введение двухуровневой аспирантуры. Поскольку не произошло ни того, ни другого, тут же появились вопросы к эффективности аспирантуры, качеству подготовки аспирантов.

О том, что изменение статуса аспирантуры, отнесение её к вузовскому, а не к послевузовскому<sup>2</sup> образованию было непродуманно, свидетельствует то, что при формировании образовательной составляющей аспирантуры разработанная ранее программа ДПО с квалификацией «Преподаватель высшей школы», которую на добровольной основе могли осваивать как магистранты, так и аспиранты, фактически без изменений была встроена в аспирантские программы. Для всех аспирантов она стала обязательной вне зависимости от того, функционирует аспирантура на базе вуза или академического института. Очевидным образом акценты сместились с научной составляющей подготовки аспирантов на образовательную.

Очень важное, конструктивное утверждение состоит в том, что содержательное наполнение образовательной составляющей программы подготовки аспирантов должно способствовать успеху их исследовательской работы. Поэтому предлагается ограничить образовательную составляющую относительно узким набором специальных курсов, изучение которых способствует повышению качества диссертационных исследований [13; 14]. Такой подход к структуре образовательной составляющей подготовки аспирантов существенно меняет ситуацию, требует корректировки нормативных документов, определяющих порядок работы аспирантуры как третьего уровня высшего образования.

### **Аспирантура и институт соискательства**

В настоящее время предусмотрена возможность защиты диссертации на соискание учёной степени кандидата наук вне аспирантуры, если оформить соискательство в одной из научных или образовательных организаций. Порядок прикрепления регламентирован

<sup>2</sup> Послевузовский статус означал, что аспирантура не «приписана» к какому-либо определённому ведомству, тогда как статус третьего уровня высшего образования чётко фиксирует её принадлежность к высшей школе [12].

ван Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 марта 2014 г. № 248 «О Порядке и сроке прикрепления лиц для подготовки диссертации на соискание учёной степени кандидата наук без освоения программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».

В соответствии с «Положением о присуждении учёных степеней», утверждённым постановлением Правительства Российской Федерации № 842 от 24 сентября 2013 г. к соисканию учёной степени кандидата наук допускаются лица, сдавшие кандидатские экзамены, подготовившие диссертацию и получившие положительное заключение в организации, к которой они прикреплены. Таким образом, соискательство отличается от обучения в аспирантуре тем, что соискатель не обязан осваивать образовательную составляющую программы подготовки научно-педагогических кадров. Необходимо самостоятельно выполнить научные исследования, содержащие новое решение актуальной научной задачи, и на их основе подготовить диссертацию на соискание учёной степени кандидата наук.

В отличие от аспиранта соискатель степени кандидата наук не сдаёт вступительных экзаменов. Достаточно представить в вуз или другую образовательную или научную организацию заявление о прикреплении для подготовки диссертации с копией документа, удостоверяющего личность прикрепляющегося лица, и копией диплома специалиста или магистра, а также список опубликованных научных работ и полученных патентов, свидетельств на программы, других личных научных достижений соискателя. Фактически это означает наличие серьёзного научного задела по теме будущей диссертации. Поэтому остаётся сдать кандидатские экзамены и при необходимости дополнить выполненные ранее научные исследования новыми результатами в соответствии с требованиями к диссертации на соискание учёной степени.

Действующая модель аспирантуры не обязывает аспирантов, завершивших обуче-

ние, в дальнейшем защищать диссертацию на соискание учёной степени кандидата наук и является всего лишь одной из возможностей подготовки к защите диссертации, поскольку Постановлением Правительства РФ от 24.09.2013 г. № 842 «О порядке присуждения учёных степеней» установлен механизм защиты диссертации без освоения программ аспирантуры. Так, в 2017 г. количество защищённых диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, подготовленных в аспирантуре, составил 32%, тогда как без освоения программ аспирантуры – 68%<sup>3</sup>.

Таким образом, институт соискательства, ориентированный на традиционную подготовку исследователя, выступает как серьёзный противовес «образовательной аспирантуре», который может свести к нулю интерес молодёжи к аспирантуре в нынешнем формате.

### Особенности реформирования отечественной аспирантуры

Итак, в России сложилась парадоксальная ситуация, когда ряд организационных изменений, целью которых являлось повышение качества подготовки кадров высшей квалификации, в итоге оказались направленными на разрушение традиционной аспирантуры. Окончательный переход на «болонский формат» структуры высшего образования привёл к вымыванию исследовательской составляющей подготовки аспирантов. Фактически аспирантура приобрела академическую направленность, потеряв при этом статус научной программы. Вместе с тем не следует считать приемлемым «диссертационный подход» к аспирантуре, при котором даже кандидатские экзамены превращались в пустую формальность, а всё

<sup>3</sup> Пояснительная записка к проекту федерального закона «О внесении изменений в статью 24 Федерального закона “О воинской обязанности и воинской службе” и Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=184615&st=100053#08612684573754805>

время аспиранта уходило на подготовку диссертации, как правило, по узкой специальности. Такой подход, как известно, противоречит современным представлениям о личности молодого учёного.

Одновременно ВАК ужесточает требования к количеству и статусу публикаций для защиты диссертации, что делает нереальным подготовку и защиту диссертаций в рамках нормативного срока обучения в аспирантуре. Линия, направленная на повышение аттестационных требований в отсутствие квалифицированной помощи аспирантам, в действительности оказались повёрнутой на «добывание» традиционной аспирантуры, на уменьшение количества молодых учёных в стране. В новой модели аспирантуры, позиционируемой как третий уровень высшего образования, собственно работа над диссертацией стала «постаспирантурным» занятием [4; 8].

Кроме того, казалось бы, полезное начинание – повсеместная проверка на предмет наличия неправомерных заимствований в диссертациях – в действительности создаёт впечатление, что все аспиранты и их научные руководители – это нечистоплотные люди, поэтому каждого из них нужно ловить за руку. Тем самым высказывается недоверие оппонентам и руководителям оппонирующих организаций. И это представляется как системная мера, направленная на повышение качества диссертационных исследований? А чего стоит кампания по оптимизации сети диссертационных советов, традиционно сопровождаемая лоббированием со стороны региональных властей!

В настоящее время нормативные сроки обучения в аспирантуре и организационные условия её функционирования не согласуются с принятыми требованиями к научному уровню диссертаций. Совершенно очевидно, что определение сроков как конструктивного элемента профессиональной деятельности имеют смысл только тогда, когда не только определена общая трудоёмкость задания, но и созданы необходимые условия для его выполнения. Между тем в аспирантуре России

в течение длительного времени на проведение исследований и подготовку кандидатской диссертации отводилось 3–4 года, тогда как, по экспертным оценкам учёных [7], средняя продолжительность работы над кандидатскими диссертациями, соответствующими принятым требованиям к их научному уровню, должна составлять не менее пяти лет. Несмотря на это, результат обучения в аспирантуре длительное время фиксировался в виде защиты диссертации на соискание учёной степени в рамках нормативных сроков обучения.

Таким образом, институт отечественной аспирантуры, как отмечалось выше, нуждается в безотлагательном, но глубоко продуманном переустройстве, тем более что неоднозначность нововведений последних лет придаёт рассматриваемой проблеме особую значимость.

#### **Некоторые направления совершенствования аспирантуры**

В работе [15] дан детальный анализ путей повышения эффективности аспирантуры. Продолжается дискуссия вокруг ФГОС ВО третьего уровня высшего образования. Так, в статье [16] отмечено наличие противоречий в нормативных документах Минобрнауки РФ, регулирующих подготовку научно-педагогических кадров через аспирантуру. Однако рассмотрены, главным образом, превентивные меры, которых явно недостаточно для того, чтобы вывести её из кризисного состояния.

Ниже рассмотрим несколько направлений повышения качества функционирования аспирантуры, среди которых: совершенствование нормативно-правового обеспечения аспирантуры, интегрирование высшей школы и институтов РАН, сопряжение магистратуры, специалитета и аспирантуры.

**Совершенствование нормативно-правового обеспечения аспирантуры.** При увеличении образовательной составляющей аспирантуры и сохранении принятых в настоящее время требований к научному уровню кандидатских диссертаций следует внести

изменения в нормативное обеспечение работы аспирантуры. Варианты решения этого вопроса могут быть разными: либо предусмотреть более тесное сопряжение магистратуры и специалитета с аспирантурой путём создания исследовательских программ, либо увеличить сроки обучения в аспирантуре. Решая проблему продолжительности обучения в аспирантуре, следует учитывать как особенности специальностей, так и характер основной образовательной программы высшего образования, освоенной поступившими в аспирантуру [10; 17].

Просматривается, правда, ещё один вариант – решиться при ныне принятых сроках обучения на понижение требований к научному уровню кандидатских диссертаций. Но тогда следующим шагом, направленным на сохранение закреплённого в настоящее время нормативными документами уровня требований к молодым учёным со степенью кандидата наук, должно стать создание массива «постаспирантских» программ, исследовательских проектов с целью обеспечения должного качества подготовки кандидатов наук как состоявшихся молодых учёных с высокой исследовательской квалификацией.

*Интегрирование высшей школы и институтов РАН.* В качестве необходимого шага на пути повышения качества подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации следует изучить возможности интегрирования образовательных ресурсов высшей школы и научного потенциала институтов РАН. В этой связи особый интерес представляет идея мобильности аспирантов между высшей школой и институтами РАН, что позволило бы полнее использовать образовательный потенциал высшей школы и научный потенциал РАН путём создания обучающимся гибких научно-образовательных маршрутов. Очевидно, что при этом возникает необходимость выявления и устранения препятствий на пути практической реализации идеи академической и исследовательской мобильности аспирантов. Когда руководители РАН на-

стаивают на исключении образовательной составляющей из программы аспирантуры, то это означает только то, что они руководствуется местническими интересами. Тем самым они в очередной раз заявляют о своей обособленности от высшей школы страны, чем наносят невосполнимый урон высшему образованию, а также демонстрируют неспособность дать достойное образование выпускникам аспирантуры академических институтов в определённой области науки.

С учётом вышесказанного необходимо разработать более современную структуру подготовки аспирантов. Нужно стремиться к тому, чтобы научные исследования в среде талантливой молодёжи были престижными и рассматривались как перспективная сфера профессиональной деятельности.

*Сопряжение магистратуры, специалитета и аспирантуры.* Особое место занимает проблема сопряжения магистратуры и специалитета с аспирантурой. Основой интегрирования магистратуры и специалитета с аспирантурой должно стать увеличение исследовательской составляющей в программах подготовки магистров и специалистов. Это позволило бы подойти более строго к приёму в аспирантуру. Приём можно было бы ограничить выпускниками, которые к окончанию магистратуры или специалитета имеют научный задел либо стаж работы по специальности. В целом же повышение эффективности аспирантуры во многом определяется индивидуализацией образовательной подготовки аспирантов и повышением требований к кандидатскому экзамену по специальности. Аспирантура вместе с магистратурой призвана решить задачу воспроизводства не только научных кадров, но также и преподавателей высшей школы.

Всё ещё остаётся открытым вопрос различий образовательных программ выпускников магистратуры и выпускников специалитета, поступающих в аспирантуру. Очевидно, что его решение могло бы стимулировать появление аспирантуры профессиональной и аспирантуры исследовательской.

**Контуры новой модели подготовки научных и научно-педагогических кадров**

Ситуация на рынке интеллектуального труда меняется. В настоящее время только половина выпускников аспирантуры планируют свою будущую профессиональную деятельность либо в науке, либо в образовании. Остальные выпускники связывают будущую профессиональную деятельность с другими отраслями народного хозяйства [18–20].

Функционирование в нашей стране различных по срокам и назначению основных образовательных программ высшего образования предполагает развитие аспирантуры на основе соблюдения принципов непрерывности и преемственности с действующими образовательными институтами, реализующими основные и дополнительные образовательные программы различного уровня [10]. Применительно к аспирантуре должна быть рассмотрена идея многоуровневого высшего образования. Очевидно, что выпускники высшей школы, освоившие различные основные образовательные программы, получают образование, различающееся уровнем фундаментальности и степенью практической направленности. Один из вариантов состоит в том, чтобы продолжительность аспирантуры была дифференцирована для различных категорий обучающихся. То есть выпускники высшей школы, освоившие одну из образовательных программ высшей школы длительно – четыре, пять или шесть лет, в аспирантуре могли бы проходить программы различной длительности обучения. При этом продолжительность исследовательской составляющей в аспирантуре должна зависеть не только от уровня высшего образования аспиранта, но и от специфики научной специальности.

Становление новой модели подготовки научно-педагогических кадров должно сопровождаться формированием единого научно-образовательного пространства страны, но в то же время отличаться широким многообразием программ подготовки аспирантов, их индивидуализацией. Структурные и качественные изменения в системе

подготовки научных и научно-педагогических кадров, их концептуальная и практическая направленность должны быть связаны с повышением качества работы аспирантуры. Неотъемлемой частью новой модели аспирантуры надлежит стать совместная ответственность аспирантов, научных руководителей и университетов [17].

Очевидно, что успешная подготовка исследователя требует пролонгации сроков обучения и должна состоять из двух последовательных программ. Отсюда возникает идея двухуровневой аспирантуры<sup>4</sup>. На первом из них следует предусмотреть обучение поступивших «исследовательскому ремеслу», дополнив его изучением определённых технологических приёмов и правил, знание которых необходимо для оптимального выбора методов исследования, их грамотного применения в процессе выполнения научной работы, представления полученных результатов. Его, в принципе, может освоить каждый выпускник магистратуры или специалитета. «Исследовательскому ремеслу», как и любому другому виду профессиональных занятий, нужно учиться. Аспирантура первого уровня, результатом обучения в которой становится приобретение первичной профессиональной квалификации исследователя отраслевой направленности, может быть дополнена со-

<sup>4</sup> Минобрнауки планирует увеличить срок обучения в аспирантуре до шести лет, разделив её на два этапа. Об этом заявил замглавы Минобрнауки Григорий Трубников. Он пояснил, что по итогам первого этапа студенты будут обязаны защитить квалификационную работу. «Это аналог нашей кандидатской работы, но требования к PhD на Западе меньше, чем требования к кандидатской работе нашей, поэтому можно было бы такую квалификационную работу приравнять к PhD, тем самым поговорить и о взаимном признании PhD зарубежных у нас и выпускников такого первого этапа аспирантуры, и о каком-то дипломе квалификационном, который был бы абсолютно аналогичным PhD зарубежному. А после шести лет – диплом кандидатский, уже государственного стандарта в РФ». URL: <https://tass.ru/obschestvo/4792275>

ответствующим образовательным модулем с присуждением, наряду с квалификацией «Преподаватель-исследователь», таких квалификаций, как «Инженер-исследователь», «Биолог-исследователь», «Физик-исследователь», «Экономист-исследователь» и др. Речь должна идти о научно-профессиональной аспирантуре, задачей которой была бы подготовка специалистов высокой квалификации различных профессий. При этом соответствующим образом должна измениться образовательная составляющая аспирантуры. Это повысит интерес иностранных студентов к обучению в российской аспирантуре и положительно скажется на мотивации российских студентов. Совершенно ясно, что не каждый ремесленник может стать успешным исследователем. Хотя это вовсе не означает, что квалифицированный ремесленник не найдёт в будущем достойного применения. Отсюда следует, что программы первого этапа аспирантуры должны обладать определённым статусом академической или профессиональной направленности.

На втором уровне решается более сложная задача – превращение аспиранта, освоившего обязательную, в определённом смысле рутинную составляющую профессии исследователя, в активного исследователя. Аспирантура второго уровня получает исследовательский статус и предусматривает выполнение научных исследований, на основе результатов которых должна быть подготовлена и защищена диссертация на соискание учёной степени. Первый уровень аспирантуры следует установить продолжительностью 1–2 года, после него предлагается исследовательская программа продолжительностью не менее 3-х лет.

Это вовсе не значит, что все аспиранты, освоившие программу аспирантуры первого уровня, продолжат обучение в исследовательской аспирантуре. Контингент обучающихся в аспирантуре второго уровня формируется на основе результатов конкурсного отбора из числа выпускников аспирантуры первого уровня, проявивших склонность к

исследовательской работе, подтверждённую успешным участием в научно-исследовательских работах, способных формировать новые подходы, положенные в основу новых технологий, предлагать оригинальные алгоритмы решения исследуемых проблем [21]. Такой подход к аспирантуре мог бы означать частичный уход от института наставничества как формы организации работы аспирантуры и переход к созданию аспирантских школ, когда на начальном этапе подготовку аспирантов осуществляет коллектив единомышленников и только затем, на завершающем этапе аспирантуры каждому аспиранту назначается научный руководитель.

Все остальные вопросы: о структуре и содержании образовательной составляющей аспирантских программ, о цели и структуре государственной итоговой аттестации (ГИА) – имеют технологический характер и решаются в рабочем порядке на основе более качественных нормативных документов, тогда как решение принципиальных вопросов совершенствования аспирантуры нуждается в законодательном подтверждении.

В настоящее время возникают сомнения в том, что обладатель учёной степени кандидата или доктора наук может претендовать на высокий социальный статус и более успешное карьерное продвижение, что существенно снижает интерес студенческой молодёжи к аспирантуре. К тому же процесс получения учёных степеней непрерывно усложняется, отнимая силы и время на прохождение организационно-технологических процедур представления и защиты диссертации на соискание учёной степени. Возврат к советской модели аспирантуры в этих условиях представляется малопродуктивным. Наиболее подходящим для практической реализации является сочетание образовательной и исследовательской программ в виде двухуровневой аспирантуры.

### Заключение

Организация деятельности аспирантуры в сложившейся ситуации требует повышенного внимания. Прежде всего, необходимо

предусмотреть вариативность аспирантуры. Её «раскрепощение» должно стать одним из ключевых направлений совершенствования: следует разрешить одновременное функционирование традиционной и новой аспирантуры, поощрять разнообразие организационных форм, требований к характеру и уровню диссертаций. Это не только вариативность структуры и содержания образовательной составляющей подготовки аспирантов, но также её направленность на различные виды профессиональной деятельности выпускников. Не следует забывать, что выпускники аспирантуры ориентированы не только на научно-исследовательскую и преподавательскую деятельность, многие из них уходят в другие профессиональные сферы.

Аспирантуру необходимо разграничить в соответствии с основными целями образовательных и научных организаций: устройство аспирантуры в вузах и академических институтах должно быть разным. В вузовской аспирантуре образовательная направленность может быть более выраженной, чем в аспирантуре академических институтов.

Все мы заинтересованы в усовершенствовании системы подготовки научных и педагогических кадров высокой квалификации и повышении её эффективности. Успешность её дальнейшего развития зависит от многих факторов, среди которых:

- повышение престижа профессий учёного и преподавателя одновременно с повышением престижа учёных степеней;
- возрождение научных школ, включение аспирантов в профессиональную научную среду;
- повышение ресурсного обеспечения аспирантуры;
- повышение практической значимости научно-исследовательской работы аспирантов;
- увеличение сроков обучения в аспирантуре, причём различных для выпускников магистратуры и выпускников специалитета;
- повышение уровня стипендиального обеспечения аспирантов;

- повышение требований к поступающим в аспирантуру выпускникам магистратуры и специалитета.

Многие проблемы подготовки аспирантов решаются за пределами собственно аспирантуры. Для успешно функционирующей аспирантуры необходимо, прежде всего, иметь современную науку, обеспеченную квалифицированными кадрами и финансовыми ресурсами. Вопросы совершенствования аспирантуры следует рассматривать комплексно, во взаимосвязи с потребностями в кадрах высокой квалификации со стороны наукоёмких отраслей народного хозяйства, а также с оценкой общего состояния образования и науки в стране, масштабами и структурными особенностями интеллектуальной составляющей рынка труда. И, конечно, нужно соизмерять уровень оплаты труда специалистов, обладающих учёной степенью, в сфере науки, образования и в других отраслях профессиональной занятости.

Опасность дальнейшего ухудшения ситуации с аспирантурой, безусловно, существует, но именно состояние кризиса порождает возможность эффективного поиска новых путей.

### **Postscriptum**

С целью корректировки сложившейся ситуации Правительством Российской Федерации в декабре 2019 г. был внесён на рассмотрение Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации законопроект № 860618-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)» (далее – законопроект). Согласно Пояснительной записке к законопроекту «институт аспирантуры (адъюнктуры) РФ рассматривается как главная форма подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации для дальнейшей работы в системе высшего образования и науки».

В этом законопроекте содержится ряд положений, которые отличают предлагаемую модель от ныне действующей. Среди них:

- требование завершения работы над кандидатской диссертацией к окончанию срока обучения в аспирантуре;
- изменение порядка и содержания итоговой аттестации по окончании обучения в аспирантуре;
- замена ФГОС ВО на ФГТ (Федеральные государственные требования) к программам аспирантуры (адъюнктуры);
- отмена государственной аккредитации программ аспирантуры.

Рассмотрим перечисленные нововведения. Как видно, они не касаются статуса аспирантуры, которая согласно ФЗ-273 остаётся третьим уровнем высшего образования, а её функции ограничиваются только подготовкой научно-педагогических кадров. В сущности, в законопроекте речь идёт о профессиональной аспирантуре с единственным профилем – педагогическим. Нет также каких-либо упоминаний о подготовке кадров высшей квалификации для других отраслей народного хозяйства. Требование завершения работы над кандидатской диссертацией к окончанию срока обучения в аспирантуре при сохранении сроков обучения и уровня требований к кандидатским диссертациям может привести к резкому сокращению числа аспирантов, успешно завершивших обучение.

Предлагаемая реформа аспирантуры (адъюнктуры) не содержит в себе новых гарантий защиты диссертации. Как и в действующей версии, защита диссертации вынесена за пределы программы аспирантуры. Поэтому крайне важным становится предложение определить «порядок сопровождения лиц, успешно прошедших итоговую аттестацию по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), при представлении ими диссертации на соискание учёной степени кандидата наук к защите...».

При этом особенно очевидным становится разрыв между системой подготовки и системой аттестации соискателей учёной степени кандидата наук. Более тесное со-

пряжение этих систем, подкреплённое правовыми и нормативными актами, могло бы стать конструктивной основой повышения качества подготовки научных и научно-педагогических кадров в системе непрерывного образования. Поскольку аспирантура (адъюнктура) должна оставаться основной формой подготовки научных и педагогических кадров высшей квалификации, то очевидно, что она должна иметь особый статус, разумным образом сочетающий научную и образовательную составляющие подготовки аспирантов с выходом на защиту диссертации на соискание учёной степени кандидата наук.

Что касается изменений порядка и содержания итоговой аттестации по окончании обучения в аспирантуре, то, прежде всего, следует заметить, что в предлагаемом проекте «Государственная итоговая аттестация» стала «итоговой аттестаций». По текущим правилам Государственная итоговая аттестация обучающихся в организациях проводится в форме: государственного экзамена; защиты выпускной квалификационной работы; научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (вместе – государственные аттестационные испытания). Согласно новой редакции ФЗ-273 итоговая аттестация по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) проводится в период освоения или по завершении освоения указанных образовательных программ в форме оценки диссертации на соискание учёной степени кандидата наук на предмет её соответствия установленным Правительством Российской Федерации критериям, которым должны отвечать диссертации на соискание учёных степеней. Порядок проведения указанной итоговой аттестации устанавливается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования. Тем, кто

пройдёт итоговую аттестацию, будет выдаваться диплом, который будет разработан в дальнейшем. Очевидно, это некий аналог диплома «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Это усложняет ситуацию, поскольку заметное число аспирантов к моменту окончания аспирантуры не имеют законченной диссертации, и поэтому следствием такого шага следует ожидать снижение уровня кандидатских диссертаций.

Федеральные государственные требования (ФГТ) – это, в сущности, «часть» ФГОС. Согласно ФЗ-273 ФГТ – обязательные требования к минимуму содержания, структуре дополнительных предпрофессиональных программ, условиям их реализации и срокам обучения по этим программам – состоят из двух разделов: содержательный раздел – требования к структуре образовательной программы (ОП), организационный раздел – требования к условиям реализации ОП. Главным отличием ФГОС ВО от ФГТ считается наличие третьего целевого раздела в ФГОС ВО – требований к результатам освоения ОП. Поэтому замена ФГОС ВО на ФГТ практически ничего не меняет. По программам аспирантуры были утверждены 53 ФГОС ВО, не содержащие принципиальной дифференциации требований к структуре, условиям и результатам реализации указанных программ, также и ФГТ невозможно будет дифференцировать. Поэтому можно было бы ограничиться, как это предусмотрено ФЗ-273, созданием единого стандарта для каждого образовательного уровня высшего образования (например, «Положение об аспирантуре»), тем более что аспирантура как форма подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, по моему мнению, должна иметь особый статус, разумным образом сопрягающий научную и образовательную составляющие подготовки аспирантов с выходом на защиту диссертации на соискание учёной степени. Аналогичное предложение содержится в законопроекте: «утвердить на уровне Правительства Российской Федерации положение

о подготовке научно-педагогических кадров, включая порядок организации и осуществления образовательной деятельности по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) <...>», утверждение, которое фактически исключает необходимость разработки ФГТ к программам аспирантуры (адъюнктуры).

Отмена государственной аккредитации программ аспирантуры может повлечь за собой серьёзные последствия. Прежде всего, согласно действующему образовательному законодательству это потеря документами об образовании, которые подтверждают освоение образовательных программ, государственного статуса. Более того, характер изменений в предлагаемом законопроекте склоняет к мысли, что аспирантура (адъюнктура) может потерять нынешний образовательный статус и быть отнесена к дополнительным профессиональным программам. Достаточно взглянуть на новую редакцию п. 8 ст. 2 ФЗ-273, чтобы убедиться в правомерности высказанных выше опасений: «федеральные государственные требования – обязательные требования к программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) и к дополнительным предпрофессиональным программам, устанавливаемые в соответствии с настоящим Федеральным законом уполномоченными федеральными органами исполнительной власти».

В целом, на наш взгляд, новый проект аспирантуры нуждается в серьёзной доработке.

4 февраля Госдума рассмотрела законопроект № 860618-7 на пленарном заседании и приняла его в первом чтении. Позицию профильного комитета по образованию и науке ГД изложил В. Никонов. Докладчик отметил, что представленный законопроект «делает... шаги в правильном направлении, хотя и шаги недостаточные». В заключении комитета отмечается, что «Законопроектом устанавливается новая модель реализации программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре),

принципиально отличающаяся от действующей сегодня модели освоения программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), реализуемых на основе ФГОС или образовательных стандартов». Здесь же приводятся результаты анализа положительных экспертных заключений, среди которых рекомендации Ассоциации классических университетов России, а также Постановление Президиума РАН от 27 ноября 2018 года № 179, который одобрил предложения по совершенствованию аспирантуры в Российской Федерации, подготовленные по итогам общественных слушаний, прошедших 1 ноября 2018 г. в РАН, где отмечалось, что «аспирантура, как уровень образования, должна основываться на научной работе, а образовательная составляющая программ должна существовать в том объеме и тех формах, которые способствуют успешной исследовательской деятельности аспиранта, ведущей к защите диссертации».

Обращает на себя экспертное заключение Совета при Президенте Российской Федерации по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства (далее Совет), в котором высказывается следующая позиция: «возврат престижа аспирантуры (адъюнктуры), а во многом и её смысла, как важнейшей формы подготовки научных и педагогических кадров высшей категории, заключается в принципиальном отказе от аспирантуры как от третьего уровня высшего образования, изъятии всех правовых норм об аспирантуре (адъюнктуре) из Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и внесении необходимых изменений и дополнений в Федеральный закон от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике»; «Законопроект лишь выводит разработку программ аспирантуры (адъюнктуры) из-под действия ФГОСов и вводит категорию непонятных федеральных государственных требований, то есть в этой части, ничего не меняя по существу»; «институт аспирантуры

(адъюнктуры) принципиально не совместим с системой высшего образования, построенной по модели бакалавриата и магистратуры, поскольку был разработан для системы высшего образования, построенной по модели специалиста. В связи с этим он конфликтовал и будет конфликтовать с «болонской системой», и иного выхода, кроме полного и решительного вывода института аспирантуры (адъюнктуры) из абсолютно чуждой ему сферы высшего образования в сферу науки и научной политики, нет и не может быть». Соответственно, Совет не поддерживает Законопроект, как не отвечающий важнейшим целям и задачам модернизации института аспирантуры (адъюнктуры).

Комитет не согласен с выводами Совета, хотя аргументов в обоснование своей позиции не приводит. Очевидно, подтверждением позиции служит пакет положительных экспертных заключений (<https://sozd.duma.gov.ru/bill/860618-7>).

Дискуссия продолжается.

### Литература

1. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 24–42. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42>
2. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Образовательная составляющая подготовки аспирантов в техническом университете // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 67–74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-67-74>
3. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.
4. Сенашенко В.С. О переходе высшей школы на новые образовательные стандарты // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 8. С. 6–14.
5. Статистика науки и образования. Вып. 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. П. 1.2.13. Основные показатели деятельности аспирантуры. М.: ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, 2018. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/asp-1.xls](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/asp-1.xls)

6. Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13–25.
7. Бедный Б.И., Сапунов М.Б. и др. Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы (круглый стол) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 130–146. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-130-146>
8. Сенашенко В.С. Аспирантура как образовательная программа с научно-исследовательской компонентой или научно-исследовательская программа с образовательной компонентой // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2017. № 10. С. 4–10. DOI: 10.20339/AM.10-17.004
9. Карабаева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 22–34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>
10. Сенашенко В., Сенаторова Н. Аспирантура как образовательная программа // Высшее образование в России. 2001. № 3. С. 58–66.
11. Сенашенко В.С. О престиже профессии “Преподаватель высшей школы”, учёных степеней и учёных званий // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 36–44.
12. Сенашенко В., Кузнецова В. Дополнительные образовательные профессиональные программы в структуре вуза // Высшее образование в России. 2005. № 9. С. 39–47.
13. Бедный Б.И., Мифонос А.А., Рыбаков Н.В. Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (статья 1) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8–9. С. 44–54. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-44-54>
14. Бедный Б.И., Мифонос А.А., Рыбаков Н.В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>
15. Марголин А.М., Мельников Р.М. Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 9–19.
16. Бодров А.В. Диплом об окончании аспирантуры est диссертация? // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 79–85.
17. Сапунов М.Б., Сенашенко В.С. и др. Аспирантура как образовательная программа (круглый стол) // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 137–158.
18. Бедный Б.И. Об индустриальной аспирантуре (Комментарий к статье) // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 122–124.
19. Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95>
20. Попова Н.Г., Биричева Е.В. Подготовка молодых учёных в аспирантуре: поиск единого ориентира // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 5–14.
21. Бедный Б.И., Чупрунов Е.В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20>

Статья поступила в редакцию 12.12.19

После доработки 20.01.20

Принята к публикации 16.02.20

### Features of Postgraduate Programs' Reforming as an Issue for Scientific and Pedagogical Discussion

**Vasily S. Senashenko** – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., e-mail: [vsenashenko@mail.ru](mailto:vsenashenko@mail.ru)  
International Higher Education Academy of Sciences (IHEAS), Moscow, Russia  
Address: 6, Leninsky prospect, Moscow, 119991, Russian Federation

**Abstract.** The article discusses the problems of Russian postgraduate studies improving, the goals and objectives of postgraduate training. The peculiarities of reforming the national postgraduate school, general and specific principles and forms of its improvement are considered. The author dwells on a highly specialized orientation of postgraduate training's educational component. The

emphasis is on the need of its restructuring in order to deepen the training of postgraduate students in the beginnings of their researcher profession. The article makes the case for establishing variable postgraduate training, which means focusing of the structure and content of postgraduate training on different types of graduates' professional employment. In order to improve the quality of scientific and scientific-pedagogical personnel training, it is necessary to examine the possibilities of higher education resources to be integrated with the scientific potential of Russian Academy of Sciences research institutes. A brief description of the international experience in the field of scientists and teachers training is presented. A two-level model of postgraduate program is proposed. The postgraduate studies at the first level ensure obtaining the primary professional researcher qualification in industrial orientation, while at the second level, the task of transforming the graduate student into an independent active researcher is solved.

**Keywords:** postgraduate education, postgraduate model, scientific degree, academic degree, Candidate of Science, Doctor of Philosophy (PhD), postgraduate research, professional postgraduate studies

**Cite as:** Senashenko, V.S. (2020). Features of Postgraduate Programs' Reforming as an Issue for Scientific and Pedagogical Discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 58-73 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73>

### References

1. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2018). Educational Hybrids in Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 8-9, pp. 24-42. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42> (In Russ., abstract in Eng.)
2. Korchagin, E.A., Safin, R.S. (2019). Educational Component of Doctoral Training at Engineering University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 67-74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-67-74> (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bednyi, B.I. (2016). A New Postgraduate School Model: Pro et Contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Senashenko, V.S. (2013). On the Process of Higher School's Transition to New Educational Standards. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 8, pp. 6-14. (In Russ., abstract in Eng.)
5. *Statistika nauki i obrazovaniya. Vyp. 3. Podgotovka nauchnykh kadrov vysshey kvalifikatsii v Rossii* (2018) [Science and Education Statistics. Vol. 3. Training of Scientific Personnel of the Highest Qualifications in Russia]. Moscow: Scientific Research Institute – Federal Research Centre for Projects Evaluation and Consulting Services Publ., item 1.2.13. The Main Indicators of Postgraduate Activity. Available at: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/asp-1.xls](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/asp-1.xls) (In Russ.)
6. Senashenko, V.S., Pykhina, N.A. (2017). Continuity of Undergraduate and Graduate Programs as a Key Factor of the Quality Assurance in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 13-25. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Bednyi, B.I., Sapunov, M.B. et al. (2019). A New Model of Russian Doctoral Education: Problems and Prospects (Round Table). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 130-146. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-130-146> (In Russ., abstract in Eng.)
8. Senashenko, V.S. (2017). Post-Graduate Study as Educational Program with Scientific Research Component or Scientific Research Program with Educational Component? *Alma Mater (Vest-*

- nik vysshei shkoly*) = *Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 10, pp. 4-10. DOI: 10.20339/AM.10-17.004 (In Russ., abstract in Eng.)
9. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A., Teleshova, I.G. (2018). Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 22-34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Senashenko, V., Senatorova, N. (2001). [Postgraduate Study as an Educational Program]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 58-66. (In Russ.)
11. Senashenko, V.S. (2017). On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (209), pp. 36-44. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Senashenko, V., Kuznetsova, V. (2005). [Additional Educational Professional Programs in the Structure of the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 9, pp. 39-47. (In Russ.)
13. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2019). Doctoral Education as an Institutional Resource for Training Research and Higher Education Personnel (Article 1). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 44-54. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-44-54> (In Russ., abstract in Eng.)
14. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2019). How Russian Doctoral Education Fulfills Its Main Mission: Scientometric Assessments (Article 2). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 9-24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24> (In Russ., abstract in Eng.)
15. Margolin, A.M., Melnikov, R.M. (2018). Ways to Improve the Efficiency of Doctoral Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 9-19. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Bodrov, A.V. (2018). Diploma of Postgraduate Education Est Dissertation? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 79-85 (In Russ., abstract in Eng.)
17. Sapunov, M.B., Senashenko, V.S. et. al. (2013). Postgraduate Study as an Education Program (Round Table). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 137-158. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Bednyi, B.I. (2017). About the "Industrial" Postgraduate Studies (Applied Research). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (216), pp. 122-124. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Rybakov, N.V. (2018). A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Graduation of PhD Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 86-95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-86-95> (In Russ., abstract in Eng.)
20. Popova, N.G., Biricheva, E.V. (2017). Training Young Researchers at the Postgraduate Level: In Search of a Goal. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 208 (1), pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Bednyi, B.I., Chuprunov, E.V. (2019). Modern Doctoral Education in Russia: Current Directions of Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 9-20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20> (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 12.12.19  
Received after reworking 20.01.20  
Accepted for publication 16.02.20*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-74-84>

## Особенности разработки ФГОС уровня и непрерывного высшего образования

**Алтухов Александр Иванович** – канд. техн. наук, доцент, зав. кафедрой. E-mail: aai\_51@mail.ru

**Сквзников Михаил Алексеевич** – канд. техн. наук, доцент. E-mail: mixa462@rambler.ru

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 197198, г. Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13

**Шехонин Александр Александрович** – канд. техн. наук, проф., советник при ректорате.

E-mail: shehonin@aco.ifmo.ru

Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 197101, г. Санкт-Петербург, Кронверкский проспект, 49

**Аннотация.** В статье рассматривается динамика развития федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для подготовки бакалавров, магистров и специалистов в области фотоники, приборостроения, оптических и биотехнических систем и технологий в течение последних 25 лет. Авторами проводится анализ особенностей, преимуществ и недостатков уровня и непрерывного высшего образования. Обосновывается расширение сферы профессионального применения специалиста в области электронных и оптико-электронных приборов и систем и потребность введения нового – информационно-аналитического вида деятельности. На основе разработанных компетентностных моделей выпускников программ магистратуры, бакалавриата и специалитета проводится сравнительный анализ их направленности в различных сферах профессиональной деятельности. В качестве одной из основных тенденций развития государственной регламентации подготовки обучающихся в системе высшего образования по укрупнённой группе специальностей и направлений подготовки «Фотоника, приборостроение, оптические и биотехнические системы и технологии» рассматривается предоставление вузам большей свободы при разработке и реализации образовательных программ. Показано, что основная стратегическая задача разработчика основной профессиональной образовательной программы заключается в формировании совокупности компетенций, которые позволяют выпускнику работать в одной из областей профессиональной деятельности. Данный набор компетенций при этом должен соотноситься с некоторыми трудовыми функциями, формально описанными профессиональными стандартами и квалификационными требованиями. Делается вывод, что основным результатом эволюционного развития образовательных программ как уровня, так и непрерывного высшего образования явился переход от их академического характера к практико-ориентированной направленности на определённые профессиональные квалификации и требования работодателя.

**Ключевые слова:** непрерывное высшее образование, уровень высшего образования, федеральный государственный образовательный стандарт, основная профессиональная образовательная программа, компетенция выпускника, профессиональная квалификация

**Для цитирования:** Алтухов А.И., Сквзников М.А., Шехонин А.А. Особенности разработки ФГОС уровня и непрерывного высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 74-84.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-74-84>

Кардинальные изменения в системе образования связаны с присоединением России к Болонскому процессу в 2003 г. Вступление в Европейское пространство высшего образования подразумевало выполнение единых требований к классификации образовательных программ, академических степеней и квалификаций, к системе уровней и степеней образования, реализации компетентностного подхода и использованию системы зачётных единиц [1].

Одним из основных положений Болонской декларации явилось введение двух уровней образования: базового (undergraduate) – бакалавриата и «степенного» (graduate) – магистратуры. В России переход на двухуровневую систему высшего образования официально произошёл в соответствии с Федеральным законом № 232 от 24.10.2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ (в части установления уровней высшего профессионального образования)». Образовательные программы высшего профессионального образования (ВПО) были разделены на три группы: программы бакалавриата, магистратуры и специалитета. При этом подготовка лиц для получения квалификации (степени) «бакалавр» или квалификации «специалист» осуществляется на базе среднего общего образования, а квалификации (степени) «магистр» – на базе бакалавриата. Таким образом, достичь второго уровня ВПО стало возможным как последовательно – через бакалавриат, так и непрерывно – через освоение программы специалитета.

В сфере инженерии освоение первого уровня образовательной программы подразумевает овладение компетенциями инженерного анализа и инженерного проектирования, а второго уровня – компетенциями исследовательской работы. Болонская декларация при этом не отвергает, как вариант, интегрированные образовательные программы, предоставляющие возможность сразу получить квалификацию, эквивалентную квалификации второго («степенного») уровня.

Результаты освоения таких программ должны включать компетенции как первого, так и второго уровней образования [2].

Основными аргументами в пользу многоуровневой структуры образования стала его ориентированность на рынок услуг, повышающая конкурентоспособность личности. Предполагалось, что широкопрофильный бакалавриат позволит проще трудоустроиться: бакалавр может претендовать на больший спектр вакансий в отличие от узкопрофильного специалиста. Кроме того, бакалавру легче освоить новый вид профессиональной деятельности при изменении условий рынка труда [3]. Однако вместо ожидаемого улучшения произошёл разрыв содержания подготовки специалиста на две части. Образовательные программы бакалавриата приобрели усечённый характер. И не зря работодатель зачастую относится к бакалавру как к недоученному специалисту [4; 5]. В инженерии к тому же отягчающим фактором явилось резкое уменьшение потребности в инженерно-технических кадрах в России в начале 2000-х годов. Да и в настоящее время трудоустраиваются в соответствии с полученной квалификацией только около 50% выпускников [6].

Один из современных трендов рынка труда – это узкая специализация, которая приводит к тому, что образовательные программы, носящие широкий характер, обладающие избыточностью фундаментальной части, стали нежизнеспособными. В этих условиях традиционный специалитет с присущим ему здоровым консерватизмом занял выигрышную позицию. И если вначале образовательные программы специалитета использовались только в интересах силовых ведомств, где осуществляется целевая подготовка для конкретного заказчика, то в настоящее время они находят всё более широкое распространение и в других сферах деятельности [7].

Кардинальной особенностью ФГОС ВПО является замена квалификационной модели образовательного процесса компетентностной. Стандарт не регламентирует содержа-

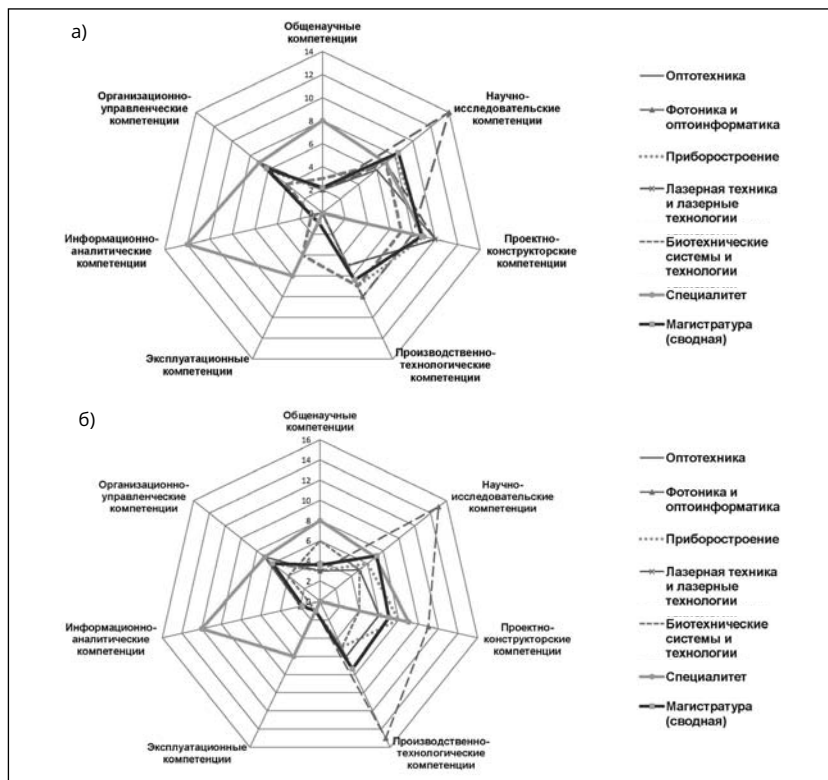


Рис. 1. а) распределение компетенций ФГОС ВПО бакалавриата и специалитета; б) распределение компетенций ФГОС ВПО магистратуры и специалитета

Fig. 1. a) distribution of competencies of undergraduate and specialty programs; b) distribution of competencies of graduate and specialty programs

ние образования, а предъявляет требования к компетенциям выпускников – общекультурным, общепрофессиональным, профессиональным и профессионально-специализированным. Под компетенцией понимается потенциальная готовность выпускника к решению разносторонних задач своей деятельности на основе использования внутренних и внешних ресурсов. Именно компетенции как синергийный сплав знаний, умений и личных качеств человека выступают в качестве результатов освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) [8].

Революционное развитие информационных технологий привело к их повсеместному внедрению в различных сферах науки и техники. Так, например, оптико-электрон-

ные приборы и системы: микроскопы, телескопы, фотокамеры, приборы ночного видения, системы дистанционного зондирования Земли и контроля космического пространства – вне зависимости от своей специфики предназначены в первую очередь для добытия информации. Данная информация используется для решения прикладных задач: исследования микроорганизмов, определения характеристик небесных тел, экологического мониторинга, разведки полезных ископаемых и др. Поэтому за добытием информации логично следует процесс её анализа. При этом результативность проведённого анализа определяет качество решения прикладной задачи. Соответственно, в ФГОС по специальности «Электронные и оптико-электронные приборы и системы

специального назначения» произошло расширение сферы профессионального применения выпускника и включение в неё, наряду с традиционными направлениями (научно-исследовательское, проектно-конструкторское, организационно-управленческое, эксплуатационное), информационно-аналитического вида деятельности [9; 10].

Для проведения сравнительного анализа направленности программ двухуровневого и непрерывного высшего образования в области фотоники, приборостроения, оптических и биотехнических системы и технологий нами была проведена декомпозиция *общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций* выпускников по следующим группам: общенаучные, научно-исследовательские, проектно-конструкторские, производственно-технологические, эксплуатационные, информационно-аналитические, организационно-управленческие. Результаты сравнительного анализа распределения компетенций в зависимости от уровня образования представлены на *рисунке 1*.

В идеальном случае программа бакалавриата должна быть ориентирована на проектно-конструкторскую и производственно-технологическую сферы деятельности, программа магистратуры – на научно-исследовательскую сферу деятельности, а программа специалитета призвана объединять все три. В действительности же компетентностные модели образовательных программ магистратуры и бакалавриата оказались подобны. Основные результаты их освоения практически равномерно распределены между проектно-конструкторской, производственно-технологической и научно-исследовательской сферами деятельности.

Программа специалитета, перекрывая бакалавриат и магистратуру в проектно-конструкторской и научно-исследовательской сферах, расходится с ними в сфере производственно-технологической. А основная её направленность – это эксплуатационная и информационно-аналитическая деятель-

ность. Упрощая результаты анализа, можно сказать, что специалист (подготовленный по ФГОС ВПО) – это «эксплуатационник», а бакалавр и магистр – «проектировщик-технолог-исследователь». Основным фактором, определившим направленность программ, явилось наличие заказчика для подготовки специалиста и отсутствие такового у бакалавра и магистра. Для программы специалитета заказчик в лице военного ведомства разработал квалификационные требования к выпускнику, на основе которых и были сформированы компетенции ФГОС [11].

При всех положительных сторонах ФГОС унаследовал от стандартов предыдущего поколения жёстко определённый перечень результатов обучения (знаний, умений и навыков) и перечень дисциплин базовой части образовательной программы.

Данные недостатки были устранены в *модернизированной версии образовательного стандарта третьего поколения (ФГОС 3+)*. Формальным основанием переработки образовательных стандартов явился Федеральный закон № 273 «Об образовании в РФ», принятый Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г. Для военных учебных заведений руководящим документом в сфере образования стал приказ МО РФ от 15.09.2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”».

Модернизированные ФГОС ВО предоставили большую свободу вузам при разработке образовательной программы и отборе применяемых образовательных технологий. Образовательной организации было дано право самостоятельно определять вид (виды) профессиональной деятельности выпускников, которые будут ею реализованы в основной образовательной программе. Предоставленное право поставило образовательные организации перед непростым выбором: привлечь внимание абитуриентов широким спектром видов деятельности либо обеспечить подготовку высококвалифицированного компе-

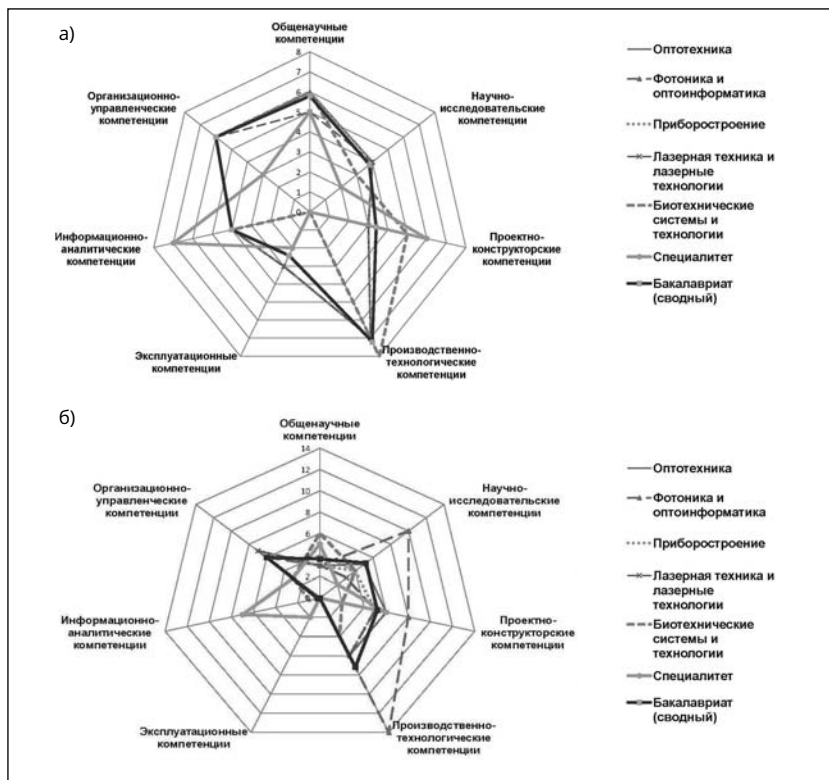


Рис. 2. а) распределение компетенций ФГОС 3+ бакалавриата и специалитета; б) распределение компетенций ФГОС 3+ магистратуры и специалитета

Fig. 2. a) distribution of competencies of undergraduate and specialty programs; b) distribution of competencies of graduate and specialty programs

тентного специалиста по одному виду профессиональной деятельности. Для решения указанной проблемы разработчики образовательных программ совместно с заказчиком должны были проводить работу по анализу комплекса решаемых профессиональных задач, исследовать структуру распределения выпускников, осуществлять прогнозирование развития сфер деятельности подготавливаемых специалистов на 5–10 лет вперед.

Выбор вида (видов) деятельности определяет набор соответствующих компетенций, которые должен освоить обучающийся. Предыдущая версия стандарта содержала как перечень дисциплин с формируемыми знаниями, умениями и навыками, так и перечень компетенций, осваиваемых обучающимися при изучении данных дисциплин. При

разработке новой версии была проведена работа по интегрированию общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций. Обобщение набора компетенций осуществлялось с целью сокращения информационной избыточности и содержательных пересечений. Компетентностные модели выпускников, обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры и специалитета, представлены на *рисунке 2*.

Программы двухуровневого образования приобрели явную ориентацию на сопровождение производства, причём наиболее ярко это выражено в распределении компетенций бакалавра. Кроме того, программы бакалавриата характеризуются равномерно широкой базовой фундаментальной подго-

товкой во всех прочих сферах деятельности, что в совокупности максимально приближает их к идеалу. Компетенции программ магистратуры почти равномерно распределены по научно-исследовательской, проектно-конструкторской и производственно-технологической областям деятельности, с небольшим преимуществом последней. Программа специалитета имеет два основных вектора – информационно-аналитический и проектно-конструкторский. Таким образом, программы специалитета и бакалавриата разработаны под определённых заказчиков, а магистратуры – для широкого спектра профессий.

Несмотря на прогрессивный характер новых образовательных стандартов и их практическую направленность, работодатели продолжало не удовлетворять их несоответствие профессиональным квалификационным требованиям. Для ликвидации разрыва между сферой труда и сферой образования была создана структура советов по профессиональным квалификациям. В 2014 г. начал свою деятельность Национальный совет при Президенте Российской Федерации и постоянно действующие советы по профессиональным квалификациям (СПК), созданные по видам профессиональной деятельности. По состоянию на декабрь 2019 г. функционируют 37 СПК, а национальный реестр Минтруда РФ включает 1277 профессиональных стандартов. Принятый Государственной Думой 24 апреля 2015 г. и вступивший в силу 1 июля 2016 г. Федеральный закон № 273 «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определили, что требования ФГОС к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции устанавливаются на основе соответствующих профессиональных стандартов [12].

Следствием данного закона явилась актуализация ФГОС, приведение их в соответ-

ствие с профессиональными стандартами. Данная версия образовательного стандарта получила наименование **ФГОС ВО 3++**. Доработка ФГОС проводилась, исходя из методических рекомендаций и регламента, регулирующих порядок взаимодействия Минобрнауки, разработчиков ФГОС, федеральных учебно-методических объединений (ФУМО), советов по профессиональным квалификациям и представителей объединений работодателей [13].

Общекультурные компетенции в новом образовательном стандарте заменены на компетенции универсальные. При этом были сокращены компетенции, носящие декларативный и слишком общий характер. Как показал опыт применения ФГОС, практически невозможно оценить степень сформированности подобных компетенций в ходе промежуточной или государственной аттестации. Формулировка универсальных компетенций приняла более краткий и содержательный вид. Общепрофессиональные компетенции в ФГОС 3++ приобрели развёрнутую и содержательную форму, соответствующую профилю УГСН [14].

Одним из основных отличий ФГОС 3++ является отсутствие в нём профессиональных компетенций (ПК). ФГОС определяет два пути формирования перечня профессиональных компетенций в образовательной программе [15]. Первый: образовательная организация включает в ОПОП все обязательные и, возможно, рекомендуемые профессиональные компетенции из примерной основной образовательной программы (ПООП). Второй вариант заключается в самостоятельном определении образовательной организацией ПК на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из числа указанных в приложении к ФГОС ВО. Из каждого выбранного профессионального стандарта выделяется одна или несколько обобщённых трудовых функций, которые и являются основой для формирования профессиональных компетенций. При

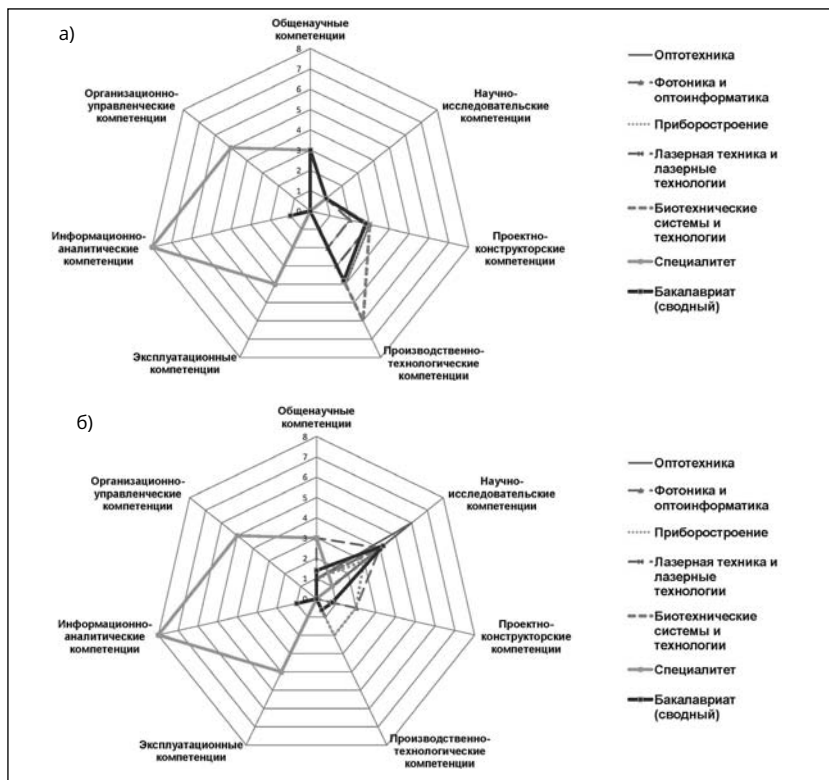


Рис. 3. а) распределение компетенций ФГОС ВО 3++ и ПООП бакалавриата и специалитета;

б) распределение компетенций ФГОС ВО 3++ и ПООП магистратуры и специалитета

Fig. 3. a) distribution of competencies of undergraduate and specialty programs; b) distribution of competencies of graduate and specialty programs

отсутствии профессиональных стандартов определение ПК проводится на основе анализа требований к профессиональным качествам, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники [16]. В организациях, осуществляющих подготовку кадров в интересах силовых ведомств, перечень ПК определяется квалификационными требованиями к военно-профессиональной (специальной профессиональной) подготовке выпускников.

В ФГОС 3++ введено понятие «индикаторы достижения компетенции» (ИДК) – обобщённые характеристики, уточняющие и

раскрывающие формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию. ИДК должны быть соотнесены с результатами освоения дисциплин (модулей), практик и измеряться с помощью средств, доступных в образовательном процессе. Для универсальных, общепрофессиональных и обязательных (при наличии) профессиональных компетенций индикаторы их достижения устанавливаются ПООП. Индикаторы достижения рекомендуемых и самостоятельно устанавливаемых профессиональных компетенций определяются разработчиком образовательной программы. Вид индикаторов, как правило, определяется ФУМО для укрупнённой группы специальностей и направлений подготовки. Индикатор до-

стижения профессиональной компетенции должен быть согласован с трудовой функцией профессионального стандарта, использованного при формировании соответствующей ПК.

Диаграммы распределения общепрофессиональных компетенций согласно ФГОС 3++ и профессиональных компетенций, описанных в разработанных проектах ПООП, представлены на *рисунке 3*.

Произошло чёткое разделение направленности программ бакалавриата, магистратуры и специалитета. Бакалавриат ориентирован на производственно-технологическую и проектно-конструкторскую трудовые функции, магистратура – на научные исследования, специалитет – на информационно-эксплуатационную деятельность.

Объяснение такого разделения функционала образовательных программ содержится в нормативных документах, определяющих перечень профессиональных компетенций. ПК программы специалитета сформированы на основе квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускников, установленных военным ведомством, а ПК бакалавриата и магистратуры сопряжены с трудовыми функциями профессиональных стандартов в сфере проектирования, сопровождения производства и научных исследований.

### **Заключение**

Основной вектор преобразований, происходящих в высшем образовании РФ в течение последних десятилетий, заключается в изменении системы государственного регулирования образовательного процесса. Переход от квалификационной к компетентностной модели образования обусловил смену детальной регламентации содержания учебных дисциплин рамочными требованиями ФГОС ВО к структуре, условиям и результатам освоения образовательных программ. Вузы получили практически полную свободу в процессе разработки основных профессиональных образовательных программ.

В процессе эволюционного развития образовательные программы как уровневого, так и непрерывного образования перешли от академической направленности к практико-ориентированности, обеспечивающей нацеленность на определённые профессиональные квалификации и требования работодателя (заказчика). Такая специализация наиболее ярко выражена в программах, разработанных в интересах силовых ведомств и предприятий оборонно-промышленного комплекса. Основная стратегическая задача разработчика ОПОП заключается в формировании совокупности компетенций, которые позволят выпускнику работать в одной из областей (или сфер) профессиональной деятельности. Каждая компетенция при этом должна соответствовать некоторым трудовым функциям, формально описанным профессиональными стандартами, квалификационными требованиями, результатами форсайт-анализов и прочими документально оформленными требованиями работодателей.

Главной оценкой качества образовательной программы всегда была оценка, выставляемая выпускнику работодателем. Увеличение степеней свободы вуза при разработке образовательных программ накладывает на него дополнительную ответственность за их качество, которое измеряется качеством трудоустройства и карьерным ростом выпускников. Гармонизация сфер образования и труда соответствует требованиям инновационного развития экономики, потребностям общества и обеспечивает конкурентоспособность России как мировой державы.

### **Литература**

1. Камынина Н.Р., Грудзинский А.О. Россия в Болонском процессе: цель – повышение конкурентоспособности высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 8-9 (215). С. 22–31.
2. The Black Book of the Bologna Process / ESIB's Bologna Process Committee. Bergen, 2005. URL: [www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/contrib/ESIB/0505\\_ESIB\\_blackbook.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf)

3. Гребнев А.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только ... (по работам В.И. Байденко и Н.А.Селезневой) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1 (219). С. 5–18.
4. Стифидонова Е.А. О неоднозначных последствиях реформ в высшей школе России // Высшее образование в России. 2017. № 208 (1). С. 25–34.
5. Коришунов С.В. О роли МГТУ им. Н.Э. Баумана в научно-методическом обеспечении высшей школы России (к 30-летию создания УМО) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 152–167.
6. Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 5–15.
7. Данилов А.Н., Гитман М.Б., Столбов В.Ю., Гитман Е.К. Система подготовки инженерных кадров в современной России: образовательные траектории и контроль качества // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 5–15.
8. Коришунов С.В. Системе стандартизации образования в Российской Федерации – четверть века // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 23–37.
9. Алтухов А.И., Кужекин Н.С., Кулешов Ю.В., Сквизников М.А., Чебурков М.А. Концепция инновационной технологии обучения по дисциплинам профессионального цикла подготовки специалистов в области обработки данных дистанционного зондирования Земли в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Труды ВКА имени А.Ф. Можайского. 2012. № 636. С. 54–57.
10. Алтухов А.И., Сквизников М.А., Чебурков М.А. Особенности применения многофункционального тренажёрного комплекса приёма, хранения данных дистанционного зондирования Земли в учебном процессе // Труды ВКА имени А.Ф. Можайского. 2013. № 640. С. 233–239.
11. Алтухов А.И., Калинин В.Н., Чебурков М.А. Об опыте формирования и оценивания компетенций по дисциплинам профессионального цикла в системе военного образования // Труды ВКА имени А.Ф. Можайского. 2016. № 650. С. 204–209.
12. Пилипенко С.А., Жидков А.А., Караваева Е.А., Серова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 5–15.
13. Чучалин А.И. Модернизация трёхуровневого инженерного образования на основе ФГОС 3++ и CDIO++ // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 22–32.
14. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Вознесенская А.О., Бахолдин А.В. Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и сфере труда в условиях становления национальной системы квалификаций // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 5–11.
15. Караваева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 5–12.
16. Employment and Training Administration – United States Department of Labor. URL: [www.doleta.gov](http://www.doleta.gov)

Статья поступила в редакцию 16.01.20

Принята к публикации 20.02.20

### Development Features of the FSES for Tiered and Continuous Higher Education

**Aleksandr I. Altukhov** – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., e-mail: [aai\\_51@mail.ru](mailto:aai_51@mail.ru)

**Mikhail A. Skvaznikov** – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., e-mail: [mixa462@rambler.ru](mailto:mixa462@rambler.ru)

Mozhaisky Military Aerospace Academy, Saint-Petersburg, Russia

Address: 13, Zhdanovskaya str., St. Petersburg, 197198, Russian Federation

**Aleksandr A. Shekhonin** – Cand. Sci. (Engineering), Prof., Advisor at Rector's office, e-mail: [shehonin@aco.ifmo.ru](mailto:shehonin@aco.ifmo.ru)

Saint-Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, Saint-Petersburg, Russia

Address: 49, Kronverkskiy prosp., St. Petersburg, 197101, Russian Federation

**Abstract.** The article discusses the dynamics of the development of federal state educational standards (FSES) for the preparation of bachelors, masters and specialists in the field of photonics, instrumentation, optical and biotechnological systems and technologies over the past twenty-five years. The authors analyze the features, advantages and disadvantages of tiered and continuous higher education. Particular attention is paid to the development and improvement of state educational standards of higher education in the specialty “Electronic and Optical-electronic Devices and Special-purpose Systems.” The article substantiates the expansion of the scope of professional use of a specialist in the field of electronic and optoelectronic devices and systems and the need to introduce a new – information-analytical type of activity. Based on the developed competency models of the results of mastering the educational programs of graduate, undergraduate and specialty studies, a comparative analysis of their orientation in various fields of activity is carried out. One of the main trends in the development of state regulation of training students in an enlarged group of specialties and areas of training “Photonics, Instrumentation, Optical and Biotechnical Systems and Technologies” is providing universities with greater freedom in the development of educational programs and the selection of applied educational technologies. It is shown that the main strategic task of the developer of the main professional educational program is to form a set of competencies that will allow the graduate to work in one of the areas of professional activity. At the same time, this set of competencies should be correlated with some labor functions formally described by professional standards and qualification requirements. It is concluded that the main result of the evolutionary development of educational programs of tiered and continuous higher education was the transition from their academic orientation to a practice-oriented character providing focus on certain professional qualifications and requirements of the employer.

**Keywords:** continuous higher education, tiered higher education, federal state educational standard, basic professional educational program, graduate’s competences, professional qualification

**Cite as:** Altukhov, A.I., Skvaznikov, M.A., Shekhonin, A.A. (2020). Development Features of the FSES for Tiered and Continuous Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 74-84. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-74-84>

### References

1. Kamynina, N.R., Grudzinskiy, A.O. (2017). Russia in the Bologna Process: Goal – to Enhance the Competitiveness of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9 (215), pp. 22-31. (In Russ., abstract in Eng.)
2. The Black Book of the Bologna Process / ESIB’s Bologna Process Committee. Bergen, 2005. Available at: [www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/contrib/ESIB/0505\\_ESIB\\_blackbook.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf)
3. Grebnev, L.S. (2018). The Current Round of Bologna Process: Russia and not Only ... (According to the Works of V.I. Baidenko and N.A. Selezneva). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (219), pp. 5-18. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Spiridonova, E.A. (2017). About Some Ambiguous Tendencies in Russian Higher School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 208 (1), pp. 25-34. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Korshunov, S.V. (2018). The Role of Bauman Moscow State Technical University in Scientific and Methodical Support of Higher School of Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 152-167. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Senashenko, V.S. (2017). On the Reforming of National Higher Education System. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (213), pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Danilov, A., Gitman, M., Stolbov, V., Gitman, E. (2018). Engineering Personal Training System in Modern Russia: Educational Trajectories and Quality Control. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Korshunov, S.V. (2018). The System of Standardization of Education in the Russian Federation Celebrates a Quarter of a Century. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 23-37. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Altukhov, A.I., Kuzhekin, N.S., Kuleshov, Yu.V., Skvaznikov, M.A., Cheburkov, M.A. (2012). The Concept of Innovative Technology for Training in the Disciplines of the Professional Cycle of Training Specialists in the Field of Processing Data of Remote Sensing of Land in Educational Institutions of Higher Education. *Trudy Voenno-kosmicheskoi akademii imeni A.F. Mozhaitskogo = Proceeding of the Mozhaisky Military Space Academy*. No. 636, pp. 54-57. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Altukhov, A.I., Skvaznikov, M.A., Cheburkov, M.A. (2013). Features of the Use of Multifunctional Educational and Training Complex of Receiving, Processing, Storage of Remote Sensing Data in the Learning Process. *Trudy Voenno-kosmicheskoi akademii imeni A.F. Mozhaiskogo = Proceedings of the Mozhaisky Military Space Academy*. No. 640, pp. 233-239. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Altukhov, A.I., Kalinin, V.N., Cheburkov, M.A. (2016). The Experience of Formation and Assessment of Competencies in the Disciplines of the Professional Cycle in the System of Military Education. *Trudy Voenno-kosmicheskoi akademii imeni A.F. Mozhaiskogo = Proceeding of the Mozhaisky Military Space Academy*. No. 650, pp. 204-209. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Pilipenko, S.A., Zhidkov, A.A., Karavaeva, E.V., Serova, A.A. (2016). On the Correlation Between Federal Educational Standards of Higher Education and Professional Standards: Problems, Possible Approaches, Recommendation on Actualization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (202), pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Chuchalin, A.I. (2018). Modernization of the Three-cycle Engineering Education Based on FSES 3++ and CDIO++. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 22-32. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Shekhonin, A.A., Tarlykov, V.A., Voznesenskaya, A.O., Bakholdin, A.V. (2017). Harmonization of Qualifications in Higher Education and in the Job Market. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (217), pp. 5-11. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Karavaeva, E.V. (2017). Qualifications of Higher Education and Professional Qualifications: Harmonization with Efforts. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 5-12 (In Russ., abstract in Eng.)
16. Employment and Training Administration – United States Department of Labor. Available at: [www.doleta.gov](http://www.doleta.gov)

*The paper was submitted 16.01.20*

*Accepted for publication 20.02.20*

# ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал



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



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



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

- 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)

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)  
в РИНЦ составляет 1,124; показатель Science Index – 1,252.**

**Уважаемые коллеги! Публикуясь в журнале с высоким импакт-фактором, вы обеспечиваете себе высокий индекс Хирша.**

**Главный редактор:** Сапунов Михаил Борисович

**Зам. гл. редактора:** Гогоненкова Евгения Аркадьевна, Лябина Надежда Петровна

**Ответственный секретарь:** Давыдова Дарья Владимировна

**Редакция:**

127550, г. Москва, ул. Прянишникова, д. 2а

Тел.: (499) 976 07 46

E-mail: [vovrus@inbox.ru](mailto:vovrus@inbox.ru), [vovr@bk.ru](mailto:vovr@bk.ru)

<http://www.vovr.ru>

**Подписные индексы:**

«Роспечать» – 73060, 82521

«Пресса России» – 16392, 83142

## От «перевёрнутого класса» к «перевёрнутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания

Гнутова Ирина Ивановна — канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков. E-mail: [irinagn@mail.ru](mailto:irinagn@mail.ru)

Костромская государственная сельскохозяйственная академия, п. Караваево, Костромская область, Россия

Адрес: 156530, Костромская область, Костромской район, пос. Караваево, Караваевская с/а, Учебный городок, 34

**Аннотация.** «Перевёрнутое обучение» является одной из наиболее обсуждаемых концепций современного образования. В центре внимания российских исследователей находятся в первую очередь вопросы технологических особенностей педагогической технологии и анализ практики её применения. Цель данной статьи — исследовать теоретический аспект вопроса, показать эволюцию концепции от исходной модели «перевёрнутый класс» к парадигме «перевёрнутое обучение» и далее — к её философским основаниям. Сегодня ещё можно встретить случаи упрощённой трактовки педагогической технологии «перевёрнутый класс», которая сводит её к перестановке местами самостоятельной и аудиторной работы. В статье показано, что новая педагогическая модель, используя в качестве базового условия инверсию самостоятельной и аудиторной работы, предполагает более серьёзные концептуальные изменения процесса обучения, а именно радикальное переосмысление роли преподавателя, учащегося и содержания их совместной учебной деятельности. «Перевёрнутое обучение» может быть рассмотрено как своеобразная педагогическая метастратегия, создающая оптимальные предпосылки для практического воплощения персонализированного подхода в высшем образовании. Такой подход способствует формированию позитивного взгляда на происходящие в области образования процессы, обеспечивает философской основой практику внедрения методики «перевёрнутый класс» в российских образовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** перевёрнутый класс, перевёрнутое обучение, педагогическая парадигма, педагогическая технология, персонализированный подход, роль преподавателя, самостоятельная работа студентов, активное обучение

**Для цитирования:** Гнутова И.И. От «перевёрнутого класса» к «перевёрнутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86-95.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>

### Введение

Приоритетной задачей системы высшего образования является подготовка кадров, способных творчески решать профессио-

нальные задачи, готовых к непрерывному обучению и саморазвитию в условиях изменяющейся внешней среды. Федеральный государственный образовательный стандарт

высшего образования, разработанный с учётом глобальных тенденций, предусматривает значительные изменения в программах учебных дисциплин, выражающиеся в том числе в перераспределении объёмов аудиторной и самостоятельной работы в пользу последней. Данное обстоятельство настороженно воспринимается преподавательским составом вузов, поскольку ставит сложную задачу подготовки высококвалифицированных специалистов в условиях ограниченных временных ресурсов. Значительное сокращение аудиторного времени в сочетании с недостаточно сформированными навыками систематической самостоятельной работы у первокурсников обуславливает необходимость поиска преподавателями эффективных способов организации самостоятельной работы студентов, оптимизации аудиторной работы и в целом иной организации учебного процесса.

Для решения этой задачи российские педагоги все чаще выбирают метод «перевернутый класс», получивший широкое распространение в США и сегодня набирающий популярность в Европе. Данная педагогическая технология предполагает инверсию содержания ключевых компонентов учебного процесса – самостоятельной и аудиторной работы, при которой учащиеся осваивают новый учебный материал самостоятельно вне аудитории, как правило, с использованием видеоматериалов, компьютерных технологий, а время аудиторной работы отводится на практическое применение полученных знаний и творческую деятельность.

#### **«Перевернутый класс» как педагогическая технология**

Идея предварительного самостоятельного изучения учащимися нового материала не является новой, в рамках традиционного обучения этот приём использовался и продолжает использоваться. Однако повсеместное внедрение в обучающий процесс компьютерных технологий, мультимедиа позволило поднять её на качественно новую

ступень. Действительно, грамотно разработанные и подобранные программы и материалы могут во многом компенсировать отсутствие преподавателя, выполняя такие его функции, как объяснение нового учебного материала, проверка тренировочных упражнений. С учётом обоих факторов – современного уровня развития компьютерных технологий и сокращения аудиторного времени – вынос начальных этапов освоения нового материала на самостоятельную работу является вполне оправданным. В качестве иллюстрации эффективности такого решения обычно приводится когнитивная пирамида Б. Блума [1]. Перенос начальных этапов обучения на самостоятельную работу позволяет освободить ограниченное аудиторное время от выполнения познавательных действий низкого уровня (запоминание), с тем чтобы использовать его более продуктивно для осуществления когнитивной деятельности более высокого уровня (понимание, применение, анализ, синтез и оценка).

Успешный опыт внедрения технологии «перевернутый класс» за рубежом привёл к тому, что в течение последних пяти лет новый педагогический метод стал находить сторонников и у нас в стране. Начиная примерно с 2014 г. в отечественных научных журналах стали появляться публикации, посвящённые описанию технологии «перевернутый класс» и анализу первых опытов её внедрения в России на всех уровнях образования, в том числе в высшей школе. Российскими исследователями была проанализирована практика применения данной технологии в Томском политехническом университете, Южно-Уральском государственном университете, Владивостокском государственном университете экономики и сервиса, Омском государственном техническом университете, Самарском государственном техническом университете и ряде других организаций высшего образования. В целом авторы работ положительно оценивают первый опыт внедрения новой технологии в процесс

обучения и рекомендуют её к применению и дальнейшему исследованию [2–6].

В связи с растущей популярностью модели «перевернутый класс» и внедрением её в образовательный процесс в нашей стране представляется необходимым исследовать теоретический аспект вопроса, а также, принимая во внимание наблюдаемую тенденцию к взаимозаменяемому использованию терминов «перевернутый класс» и «перевернутое обучение», разграничить эти понятия.

### **«Перевернутое обучение» как педагогическая парадигма**

Основоположниками метода «перевернутый класс» принято считать учителей химии Аарона Самса и Джонатана Бергмана, которые в 2007 г. предложили пропустившим занятия учащимся освоить материал по созданным ими видеолекциям самостоятельно вместо дополнительных занятий. Лекции стали настолько популярны среди учащихся, что Самс и Бергман предложили им просматривать лекции перед занятиями, чтобы во время занятий иметь больше времени на практические задания и упражнения. Предложенная система имела успех и в результате воплотилась в инновационную методику, получившую наименование «перевернутый класс» (flipped classroom), что как нельзя лучше отражает её суть.

Следует заметить, что впервые термин «перевернутый класс» в несколько изменённом виде (classroom flip, inverted classroom) был введён ещё в конце 1990-х гг. как результат ряда независимых друг от друга исследований, проведённых американскими педагогами с целью совершенствования своей педагогической практики, приведения её в соответствие с новыми требованиями времени. Непосредственные концептуальные предпосылки методики возникли в начале 1990-х годов. В 1993 г. в статье «От мудреца на сцене до наставника рядом» Э. Кинг высказал мысль о том, что традиционная образовательная модель, основанная на передаче педагогом готовых знаний обучаемому, роль

которого заключается в пассивном усвоении знаний, устарела и не может соответствовать требованиям современного общества. Э. Кинг предлагал педагогам пересмотреть свою роль в процессе обучения, «сменить роль мудреца на сцене на роль наставника рядом» [7, с. 30], сопровождающего ученика в процессе обретения им знаний.

В 1997 г. преподаватель физики Гарвардского университета США Э. Мазур опубликовал методическое пособие, в котором описал свою методику взаимного обучения [8]. Был предложен формат интерактивной лекции, в которой небольшие блоки лекционного материала сопровождаются концепт-тестами, направленными на контроль понимания учащимися содержания. Задания выполняются в парах или мини-группах, что побуждает студентов обмениваться идеями, дискутировать, аргументировать своё решение, применяя общие теоретические принципы. Чтобы высвободить лекционное время для дискуссий и объяснения наиболее сложных теоретических вопросов, студентам предлагается предварительно самостоятельно ознакомиться с содержанием лекции по предоставленным педагогом материалам. Аудиторное занятие начинается с вопросов, позволяющих преподавателю оценить уровень понимания прочитанного и принять решение о возможности перехода к следующему этапу освоения материала, воплощая, таким образом, концепцию «точно в срок» в обучении, при которой новый материал предлагается учащимся только после усвоения предыдущего. Впоследствии методы взаимного обучения и обучения «точно в срок» станут одними из основных компонентов методологии перевернутого обучения.

В 2000 г. вышли в свет сразу две работы [9; 10], авторы которых в поисках более эффективной системы обучения предложили «перевернуть» урок таким образом, чтобы «действия, обычно совершаемые в классе, совершались вне класса, и наоборот» [9]. М. Лэйдж, Г. Плат и М. Треглиа в статье «Переворачивая урок: путь к созданию все-

объемлющего обучающего пространства» одними из первых обратили внимание на широкие возможности использования мультимедиа в процессе обучения [10]. Основываясь на современных когнитивных исследованиях, они подчеркнули необходимость учёта в процессе обучения различных когнитивных стилей учащихся, и, соответственно, разнообразия способов подачи учащимся обучающего контента (учебник, видеолекция, презентация PowerPoint, печатная копия слайдов презентации). Эксперимент, проведённый в университете Майами, позволил авторам сделать заключение о возможности осуществления персонализированного подхода в обучении с помощью метода «перевёрнутый класс».

Дальнейшее развитие технологии связано именно с персонализацией обучения. В работах «Переверни свой класс: охвати каждого учащегося, каждый день, в каждом классе» [11] и «Перевёрнутое обучение: путь к вовлечению учащихся» [12] Дж. Бергман и А. Самс обобщили накопленный опыт, а также показали эволюцию технологии от базовой модели «перевёрнутый класс» через технологию «овладения мастерством» к парадигме «перевёрнутое обучение». Суть эволюции заключается в постепенном смещении акцентов с преподавателя на учащегося, в более глубоком и всестороннем вовлечении учащихся в процесс обучения. Первоначально концепция «перевёрнутый класс» основывалась на предварительном просмотре видеолекций, во время которого, как и при традиционном подходе к обучению, имел место процесс передачи знаний от учителя ученику, но с тем преимуществом, что аудиторное время при этом высвобождалось для интерактивных учебных занятий. «Перевёрнутый класс» как метод, созданный для решения определённых задач в рамках заданного педагогического процесса (проблемы пропускающих лекции учеников, задачи высвобождения аудиторного времени для практических занятий), предполагал в основном пространственно-временное из-

менение компонентов традиционного процесса обучения без изменения его сути. Как и при традиционной организации учебного процесса, теория предвляла практику, знание передавалось в готовом виде педагогом с помощью видеолекций, преподаватель сохранял ведущую роль в процессе обучения.

На следующем, переходном этапе мастер-обучения, перевёрнутый формат которого позволил на практике воплотить теорию «овладения мастерством» Б. Блума [13], передача знаний осуществлялась преподавателем с учётом индивидуальных особенностей учащихся, имевших возможность асинхронно осваивать предмет в зависимости от своих когнитивных способностей и графика учебной и внеучебной деятельности. Наиболее ценным результатом применения перевёрнутой мастер-технологии стал рост самостоятельности и активности учащихся, вовлечённости их в процесс обучения, что обусловило постепенное смещение акцента с преподавателя на ученика и сам процесс учения. Педагогическая технология вступила в новую фазу своего развития – «перевёрнутое обучение», центральной фигурой которого является ученик, в сопровождении педагога формирующий свою учебную траекторию и ответственный за своё обучение. Задачей педагога при этом является создание эффективной образовательной среды, обеспечение учащегося необходимым качественным и разнообразным материалом и практикой для обучения с помощью комбинации различных методов, стратегий и приёмов активного обучения. Возможность комбинирования индивидуальных и групповых форм работы, методов и приёмов дистанционного, активного и совместного обучения (дискуссионные методы, проблемно-поисковые и исследовательские методы, метод проектов, мастер-обучение, методы взаимного обучения и обучения в сотрудничестве, геймифицированное обучение и др.) обусловила вариативность и многообразие непосредственно воплощаемых на практике моделей перевёрнутого обучения.

**«Перевёрнутый класс» и «перевёрнутое обучение»: эпистемологические основания**

Подобная многовариантность предопределяет актуальность задач систематизации накопленного опыта и определения теоретических основ перевёрнутого обучения как результата взаимодействия и взаимовлияния философских и психолого-педагогических идей, а также научно-технического прогресса. И здесь, как в любой педагогической теории, первостепенным будет вопрос о понимании сути процесса учебного познания, который в рамках перевёрнутого обучения в связи с его синтетическим характером получает своеобразную трактовку.

Поиски философских основ концепции перевёрнутого обучения приводят нас к трансцендентализму Канта и прежде всего к тому, что в философской литературе принято называть «кантовским коперниканским переворотом». Суть этого переворота как результата «изменённого метода мышления» состоит в смещении фокуса с объекта познания на субъект, в том, что «мы а priori познаём о вещах лишь вложенное в них нами самими» [14, с. 36]. Кант переворачивает представление о пассивном субъекте и оказывающем на него воздействие объекте, выводя на сцену активного субъекта, конструирующего познаваемый объект. По мнению профессора Т. Рокмора, современного исследователя кантовского наследия, коперниканская революция Канта означает поворот к конструктивизму как эпистемологической позиции, тая в себе многообещающий потенциал в свете ведущейся сегодня дискуссии [15]. Применительно к современному образовательному процессу этот поворот означает переход от традиционных форм классического обучения, основанных на созерцательном подходе к познанию и выражающихся в передаче учащимся знания как готового продукта, в основном путём чтения лекций, к образовательной практике, основанной на трактовке учебного предмета и знания о нём как результата активного его конструирования препода-

вателями и учащимися в их совместной деятельности.

Бурное развитие во второй половине XX в. конструктивистских эпистемологических идей, опирающихся на результаты психологических исследований Ж. Пиаже и Л. Выготского, имело своим следствием значительное обогащение образовательного процесса новыми видами педагогической практики, ставящими своей целью вместо «предоставления священных истин, создать условия для того, чтобы вызвать собственное мышление у студентов» [16, с. 119]. Речь идёт о различных формах активного обучения, при которых в совместной деятельности преподавателя и учащегося, а также во взаимодействии учащихся друг с другом происходит процесс конструирования и присвоения ими знания. Близкие отношения между конструктивизмом и педагогической концепцией перевёрнутого обучения выражаются прежде всего в том, что последнее создаёт оптимальную структуру для эффективного применения методов активного обучения, делая обучение на основе конструктивистских принципов возможным. Впрочем, перевёрнутое обучение не исключает традиционных способов приобретения знания. По своей структуре перевёрнутый урок состоит из двух компонентов, первый из которых, индивидуальный, заключающийся в самостоятельном обучении с помощью компьютерных технологий, предполагает лекционную составляющую. В результате два противоположных подхода к познанию в рамках перевёрнутого обучения не взаимоисключают, а дополняют друг друга, позволяя осуществлять комплексный, всесторонний подход к познанию сложных объектов и феноменов образовательной реальности. Концепция перевёрнутого обучения следует кантовской традиции, акцентирующей внимание на двух взаимодополняющих элементах познания – чувственном созерцании и рассудке («мысли без содержания пусты, а наглядные представления без понятий слепы») [14, с. 102].

Надо заметить, что лекционный компонент в перевёрнутом обучении выполняет поддерживающую функцию, а сам процесс передачи учащимся знания значительно отличается от традиционной лекции, поскольку приобретает всё более интерактивный характер и может включать самостоятельный поиск необходимой информации, её структурирование, подготовку на её основе оригинального способа представления. Нередко он становится не начальным, а промежуточным этапом в исследовательско-поисковой деятельности учащихся, приходя им на помощь в нужный момент. Ключевым же компонентом перевёрнутого урока является именно второй компонент (групповой, или аудиторный), предполагающий построение процесса обучения исходя из принципов активности познающего субъекта и социального характера знания с фокусировкой на возникающих в процессе обучения отношениях между учителем и учащимся, на взаимодействии учащихся между собой, «социальном взаимодействии», не ограничивающемся социальными отношениями в классе, а простирающемся за рамки учебного заведения, открывая «новые возможности конструирования мира» [17, с. 196; 18].

### Заключение

За время своего 20-летнего существования концепция перевёрнутого обучения стала одной из наиболее успешных современных педагогических инноваций, и её развитие приобрело в настоящее время поистине глобальный характер. В 2016 г. был запущен онлайн-проект «Глобальная инициатива в области перевёрнутого обучения» (Flipped Learning Global Initiative), объединивший тысячи педагогов – приверженцев данной педагогической методики и парадигмы, получивших таким образом возможность обмениваться своим опытом и идеями. Постоянный поиск новых эффективных способов решения педагогических задач, развитие информационных технологий открывают новые возможности для развития перевёр-

нутого обучения, позволяя характеризовать его как постоянно развивающуюся педагогическую концепцию.

Произошедшее в ходе эволюции метода «перевёрнутый класс» переосмысление сути учебного процесса, его цели и роли составляющих его компонентов, осознание динамичности, масштаба, глобального характера позволили его лидерам охарактеризовать современный этап в развитии технологии как парадигмальный сдвиг [19], знаменующий собой переход от «переворота» урока к «перевороту» образовательной системы в целом, причём благодаря синергичному сотрудничеству педагогов, практикующих перевёрнутое обучение, – в глобальном масштабе.

Перевёрнутое обучение как педагогическая парадигма представляет собой новый подход к обучению, основанный на философских принципах активного познания, на понимании роли взаимоотношений педагога и учащегося в русле гуманистической традиции, ином построении педагогического процесса, выводящем обучение из рамок класса в обучающее пространство и органично вписывающем в него технологическую составляющую, на вариативности и методологическом плюрализме, творческом поиске. Сегодня концепция перевёрнутого обучения рассматривается как основа для построения университетского образования. В 2014 г. в Турции открыл свои двери для студентов Университет MEF – первый в мире университет, образовательный процесс в котором полностью основан на принципах перевёрнутого обучения. Среди университетов, реализующих учебные программы с использованием технологии перевёрнутого обучения, – ведущие университеты мира: Стэнфордский, Гарвардский и многие другие университеты США, Эдинбургский университет, Университет Западной Австралии и Университет Аделаиды, Тайваньский научно-технологический университет и т.д.

Анализ эволюции метода «перевёрнутый класс» – от базового варианта к современ-

ной концепции перевёрнутого обучения – позволяет увидеть серьёзную и глубокую трансформацию, не только касающуюся реализации педагогической модели, но и затрагивающую основы образовательного процесса, изменяющую систему взглядов, мировоззрение. Поэтому мы считаем возможным сегодня говорить о перевёрнутом обучении как о философии – новом образе мышления в педагогике.

Вернёмся, однако, к вопросу о возможности и целесообразности применения концепции перевёрнутого обучения в российском образовании. Анализ первых пилотных проектов по внедрению базовых основ данной технологии в российские вузы позволяет заключить, что в России сегодня имеет место внедрение базовой модели «перевёрнутый класс» или только отдельных её элементов. Метод «перевёрнутый класс» замечательно проявил себя в решении некоторых частных образовательных задач, прежде всего – проблемы организации самостоятельной работы студентов, и в этом качестве может быть рекомендован к более широкому внедрению в российские высшие учебные заведения. При этом надо учитывать, что оно может быть сопряжено со значительными трудозатратами, а также сопровождаться рядом сдерживающих факторов, среди которых вопросы обеспечения каждого учащегося необходимыми средствами обучения, готовности преподавателей и студентов к переходу на новый формат работы, учёта рабочего времени преподавателей в связи с увеличением его внеаудиторной составляющей и другие. Говоря о предполагаемом положительном эффекте от внедрения метода, надо учитывать тот факт, что в условиях поточно-групповой системы организации отечественного образования технология перевёрнутого обучения не может проявить свою эффективность в полной мере ввиду несоответствия данной организационной модели образования её основополагающим принципам. Возникнув в условиях индивидуально-ориентированной системы организации учебного процесса,

технология перевёрнутого обучения органично вписалась в образовательную систему США, что и обусловило возможность её широкого внедрения и успех, однако остаётся инородной в рамках отечественной системы образования с её поточно-групповой организацией учебного процесса [20]. По сути, пока ещё единичные случаи внедрения методов перевёрнутого обучения в российскую образовательную практику представляют собой не что иное, как «попытки использования идей и инструментов новой парадигмы в рамках существующей». И это является одним из первых признаков грядущей смены образовательной парадигмы [21].

### Литература

1. *Talbert R.* Inverted Classroom // *Colleagues*. 2012. Vol. 9. Issue 1. Article 7. URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>
2. *Квашнина О.С., Ажель Ю.П.* Анализ педагогической модели «Перевёрнутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2016. № 6. С. 108–112.
3. *Volchenkova K.N.* Flipped Classroom for Doctoral Students: Evaluating the Effectiveness // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 5. С. 94–103.
4. *Тихонова Н.В.* Технология «перевёрнутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // *Казанский педагогический журнал*. 2018. № 2. С. 74–78.
5. *Антонова Н.А., Меренков А.В.* Модель «перевёрнутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия // *Интеграция образования*. 2018. Т. 22. № 2. С. 237–247.
6. *Борзова Т.А.* Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевёрнутый класс» // *Высшее образование в России*. 2018. № 8-9. С. 80–88. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>
7. *King A.* From sage on the stage to guide on the side // *College teaching*. 1993. Vol. 41. No. 1. P. 30–35. URL: <http://www.jstor.org/stable/27558571>.
8. *Mazur E.* Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 1997. 247 p.

9. *Baker J.W.* The “Classroom Flip”: Using Web course management tools to become the guide by the side // *J.A. Chambers* (Ed). *Selected Papers from the 11<sup>th</sup> International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville, 2000. FL: Florida Community College at Jacksonville. P. 9–17. URL: [http://www.classroomflip.com/files/classroom\\_flip\\_baker\\_2000.pdf](http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf)
10. *Lage M., Platt G., Treglia M.* Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment // *Journal of Economic Education*. 2000. No. 31 (1). P. 30–43. DOI: 10.2307/1183338
11. *Bergman J., Sams A.* Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education, 2012. 122 p. URL: <http://i-lib.imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf>
12. *Bergmann J., Sams A.* Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. International Society for Technology in Education, 2014. 169 p.
13. *Bloom B.* Learning for Mastery // *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*. 1968. No. 1(2). P. 1–12.
14. *Кант И.* Критика чистого разума. М.: Наука, 1999. 654 с.
15. *Рокмор Т.* Кант о репрезентационизме и конструктивизме // *Эпистемология и философия науки*. 2005. Т. 3. № 1. С. 35–46.
16. *Глазерсфельд Э. фон.* Радикальный конструктивизм и преподавание // *Теоретические вопросы образования: хрестоматия*. Ч. 2. Социальный конструктивизм: многообразие образовательных проектов / Полонников А.А., Корбут А.М., Корчалова Н.Д. Минск: БГУ, 2015. С. 106–122.
17. *Герген К.Дж., Уортем С.* Социальное конструирование и педагогическая практика // *Теоретические вопросы образования: хрестоматия* / Гусаковский М.А., Полонников А.А., Корбут А.М. Минск: БГУ, 2013. С. 172–200.
18. *Герген К.Дж.* Социальная конструкция в контексте / Пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. 328 с.
19. *Flipped Learning 3.0.* The next generation // *Flipped Learning Global Initiative*. URL: <https://flglobal.org/flipped-learning-3-0/>
20. *Сазонов Б.А.* Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // *Высшее образование в России*. 2011. № 4. С. 10–24.
21. *Барр Р.Б., Тагг Дж.* От преподавания к учёбе: новая парадигма высшего образования // *Теоретические вопросы образования: хрестоматия* / Гусаковский М.А., Полонников А.А., Корбут А.М. Минск: БГУ, 2013. С. 334–359.

**Благодарности.** Автор выражает признательность редактору журнала за ценные замечания.

*Статья поступила в редакцию: 18.07.19*

*После доработки: 04.12.19; 01.02.20*

*Принята к публикации: 21.02.20*

### From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations

**Irina I. Gnutova** – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Department of Foreign Languages, e-mail: [irinagn@mail.ru](mailto:irinagn@mail.ru)

Kostroma State Agricultural Academy, Karavaevo, Kostroma region, Russia

Address: 34, Karavaevo Campus, Karavaevo, Kostroma region, 156530, Russian Federation

**Abstract.** Flipped learning is actually considered as one of the most discussed educational concepts. The Russian researchers mainly focus on the technology of the flipped learning method and analyze the recent practice of its application at all levels of national education system. The purpose of the present article is to explore the theoretical backgrounds of the flipped learning. Based on groundwork literature on flipped learning and related concepts and using a descriptive method of study the paper explores the fundamental features of the flipped learning, outlines the main steps in the development of this educational technology and shows its evolution from the basic “flipped classroom” model to the modern “flipped learning” concept. Today we still can see a simplified under-

standing of the “flipped classroom” technology, which reduces it to a simple inversion of homework and classroom work. The paper shows that while using the inversion of homework and classroom work as the base principle, the flipped learning implies more conceptual changes in the learning process, namely, a radical rethinking of the role of the teacher, the student and the content of their face-to-face time. Flipped learning can be considered as a kind of educational meta-strategy that creates optimal conditions for the application of a personalized approach to learning, as well as of all the basic tactics of active learning. The relevance of the work is due to the need to adapt the learning process in higher education to the changes in the national education system, as well as to global socio-economic changes. The article contributes to the positive attitude to the current transformation process in national education, and provides Russian practitioners with a theoretical basis and explanation of some of the critical issues of flipped learning.

**Keywords:** flipped classroom, flipped learning, education model, educational metastrategy, personalized approach, educator’s role, homework, active learning

**Cite as:** Gnutowa, I.I. (2020). From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 86-95. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>

### References

1. Talbert, R. (2012). Inverted Classroom, *Colleagues*: Vol. 9, issue 1, article 7. Available at: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>
2. Kvashnina, O.S., Azhel', Yu.P. (2016). Analysis of Pedagogical Model of “Flipped Classroom” in Training English as Foreign One at Technical University. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 6, pp. 108-112. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Volchenkova, K.N. (2019). Flipped Classroom for Doctoral Students: Evaluating the Effectiveness. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 94-103.
4. Tikhonova, N.V. (2018). The “Flipped Classroom” Method in Higher Education: Opportunities and Problems of Implementation. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. No. 2, pp. 74-78. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Antonova, N.L., Merenkov, A.V. (2018). “Flipped Classroom” Model in the Higher Education System: Problems and Contradictions. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 22, no. 2, pp. 237-247. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Borzova, T.A. (2018). Principles of Organizing Self-Directed Learning of First-year Students within the Flipped Classroom Technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 8-9, pp. 80-88. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88> (In Russ., abstract in Eng.)
7. King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*. No. 41 (1), pp. 30-35. Available at: <http://www.jstor.org/stable/27558571>
8. Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User’s Manual Series in Educational Innovation*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. 247 p.
9. Baker, J.W. (2000). The “Classroom Flip”: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. In: J.A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11<sup>th</sup> International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville, pp. 9-17. Available at: [http://www.classroomflip.com/files/classroom\\_flip\\_baker\\_2000.pdf](http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf)

10. Lage, M., Platt, G., Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*. No. 31 (1), pp. 30-43. DOI: 10.2307/1183338
11. Bergman, J., Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education. 122 p. Available at: <http://i-lib.imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf>
12. Bergmann, J., Sams, A. (2014). Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. International Society for Technology in Education. 169 p.
13. Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*. No. 1(2), pp. 1-12.
14. Kant, I. (1999). *Critique of Pure Reason*. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant, 785 p. (Russian translation: Moscow: Nauka Publ., 1999. 654 p.)
15. Rockmore, T. (2005). Kant on Representationism and Constructivism. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology and Philosophy of Science*. Vol. 3, no. 1, pp. 35-46. (In Russ.)
16. Glasersfeld, E. von. (2015). Radical Constructivism and Teaching. In: Polonnikov, A.A., Korbut, A.M., Korchalova, N.D. *Teoreticheskie voprosy obrazovaniya: kbrestomatiya* [Theoretical Issues of Education: Anthology. Part 2. Social Constructivism: Diversity of Educational Projects]. Minsk: BSU Publ., pp. 106-122. (In Russ.)
17. Gergen, K.J., Wortham, S. (2013). Social Construction and Pedagogical Practice. In: Gusakovskiy M.A., Polonnikov, A.A., Korbut, A.M. *Teoreticheskie voprosy obrazovaniya: kbrestomatiya* [Theoretical Issues of Education: Anthology]. Minsk: BSU Publ., pp. 172-200. (In Russ.)
18. Gergen, K.J. (2001). Social Construction in Context. London: SAGE Publication. 240 p. (Russian translation: Kharkiv, Humanitarian Centre, 2016, 328 p.)
19. Flipped Learning 3.0. The Next Generation. In: *Flipped Learning Global Initiative*. Available at: <https://flglobal.org/flipped-learning-3-0/>
20. Sazonov B.A. (2011). Individual Oriented Administration of Educational Process as a Condition of Modernization of Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 10-24. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Barr, R.B., Tag, J. (2013). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. In: Gusakovskiy M.A., Polonnikov, A.A., Korbut, A.M. *Teoreticheskie voprosy obrazovaniya: kbrestomatiya* [Theoretical Issues of Education: Anthology]. Minsk: BSU Publ., pp. 334-359.

**Acknowledgement.** The author expresses her gratitude to the Editor for valuable advice.

*The paper was submitted 18.07.19*

*Received after reworking 04.12.19\$ 01.02.20*

*Accepted for publication 21.02.20*

## ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА



### МГИМО – 75 лет

*Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации является одним из старейших университетских центров страны по подготовке специалистов международного профиля. Датой создания университета принято считать 14 октября 1944 г., когда Совнарком преобразовал созданный годом ранее международный факультет МГУ им. М.В. Ломоносова в самостоятельный институт. В 1994 г. он получил статус университета и ввёл двухступенчатую систему обучения «бакалавр – магистр».*

*МГИМО – один из ведущих российских вузов, готовящий специалистов по 18 направлениям: международные отношения, зарубежное регионоведение, экономика, юриспруденция, журналистика, политология, реклама и связи с общественностью, социология, менеджмент, торговое дело, экология и природопользование, государственное и муниципальное управление, финансы и кредит, лингвистика, педагогическое образование, психология, управление персоналом, бизнес-информатика.*

*С момента основания в вузе работали выдающиеся учёные. Здесь сложились научные школы, которые продолжают традиции основателей научных направлений в отечественной и мировой науке. Многие годы в стенах университета трудились академики Е.В. Тарле, А.Н. Иванов, В.Г. Трухановский, С.А. Тихвинский, Н.Н. Иноземцев, Ю.П. Францев, Е.М. Примаков, Н.П. Лаверов и другие, сегодня преподают известные учёные Н.А. Симония, В.К. Пивоваров. Всего в МГИМО работают порядка полутора тысяч сотрудников, более 900 из которых имеют учёные степени, из них 20 являются членами Российской академии наук.*

*Созданный как кузница дипломатических кадров, в новое тысячелетие наш вуз вошёл как уникальный гуманитарный международный университет, авторитетный научный и учебный центр. Сегодня здесь реализуются образовательные программы по 16 направлениям подготовки, ведётся обучение аспирантов по 28 научным специальностям, идёт интенсивная языковая подготовка по 54 иностранным языкам, реализуются программы послевузовского специального образования. Вуз предоставляет широкие возможности получения высшего образования, разных форм повышения квалификации в различных областях международных отношений, политологии, экономики, права, управления, журналистики и др., ведёт серьёзную научно-исследовательскую работу, имеет широкие международные связи, активно участвует в общественно-политической жизни страны.*

*Ниже публикуются статьи учёных университета.*



*Мы готовим  
будущее России*





DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-97-107>

## Модели оценки эффективности программ корпоративного обучения руководителей на основе принципа кросс-функциональности

Иноземцев Максим Игоревич – канд. юрид. наук, доцент. E-mail: [inozemtsev@inno.mgimo.ru](mailto:inozemtsev@inno.mgimo.ru)

Марушина Маргарита Константиновна – аспирант кафедры педагогики и психологии.

Мирзоева Анжелика Маликовна – директор Школы бизнеса и профессиональных компетенций. E-mail: [business@inno.mgimo.ru](mailto:business@inno.mgimo.ru)

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Москва, Россия

Адрес: 119454, Москва, проспект Вернадского, 76

***Аннотация.** Статья посвящена анализу моделей оценки эффективности программ корпоративного обучения руководителей на основе принципа кросс-функциональности с учётом типа образовательной организации. По мнению авторов, ожидаемыми результатами корпоративного обучения руководителей на основе кросс-функциональности в первую очередь является формирование разноплановых дополнительных компетенций. Появление сотрудников нового типа, имеющих разносторонние способности и компетенции, следующих определенным правилам отношений между сотрудниками, способствует последовательному приращению у сотрудников инновационных знаний, что полностью соответствует меняющимся запросам производства и цифровой экономики. Работа выполнена на основе изучения российских и зарубежных научных публикаций, практического опыта авторов и опроса разработчиков корпоративных программ обучения и специалистов на основе принципа кросс-функциональности. Выявлено семь наиболее часто используемых моделей оценки. Полученные результаты представляют интерес для специалистов корпоративного обучения на этапе планирования и разработки образовательных программ.*

***Ключевые слова:** модели оценки эффективности программ, корпоративное обучение, принцип кросс-функциональности, менеджмент, кайдзен, руководитель высшего звена, кадровый резерв, компания, организация, корпоративный университет*

***Для цитирования:** Иноземцев М.И., Марушина М.К., Мирзоева А.М. Модели оценки эффективности программ корпоративного обучения руководителей на основе принципа кросс-функциональности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 97-107.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-97-107>

### Введение

Подведены первые итоги реализации национальных проектов РФ, выявивших глубокие системные проблемы. Среди них – сбои в системе управления. Руководители – это наиболее ценный ресурс любой организации, сегодня они призваны переосмыслить

её корпоративные цели, а это серьёзное испытание, затрагивающее теорию и практику менеджмента. Традиционный менеджмент уже неэффективен. Ввиду возникающих разноплановых задач от руководителя требуется способность комплексного подхода к их решению. Многосторонний взгляд на

реализацию национальных проектов вырабатывается в ходе корпоративного переобучения, поэтому востребована готовность руководителей совершенствовать свои навыки и постоянно учиться управленческим инновациям. Под прессингом реальности руководителям всех уровней управления придётся менять методы работы, критерии самооценки, приобретать новые разноплановые знания и дополнительные компетенции на основе кросс-функциональной парадигмы управления.

Сегодня стало очевидным, что «узкая специализация профессионалов – прошлое. «Чем шире кругозор специалиста, чем шире его опыт и знания, тем больше он эффективен в организации будущего»<sup>1</sup>. Современный менеджмент предприятия уже не удовлетворяет его основную потребность на современном рынке – быть лучше своих конкурентов. Конкурентоспособной может стать только такой руководитель, управленческая философия которого базируется на новой концепции – кросс-функционального взаимодействия всех подразделений с успешным объединением разных специализаций и функциональностей. «Тренд на кросс-функциональность в будущем только усилится: задачи, с которыми сталкиваются предприятия, все больше усложняются, становятся полифункциональными. Компании ожидают, что сотрудники не будут односторонними, так называемыми “I-shaped-сотрудниками”, что у них будут появляться дополнительные, многофункциональные компетенции и готовность к решению комплексных задач»<sup>2</sup>. Успешность деятельности менеджера определяется его способностью к синергии, определённым уровнем его кросс-функциональной культуры как комплекса

управленческих шагов в принятии решений по организации тесного взаимодействия разных структурных подразделений организации. Предприятие и созданная на принципе кросс-функциональности команда сотрудников являются наиболее эффективным механизмом для реагирования на быстроменяющиеся запросы рынка.

### Два подхода

#### к управлению организацией

При определении целей корпоративного обучения предполагается, что финансовые вложения в развитие сотрудников обеспечат работодателю возврат инвестиций. Финансирование корпоративного обучения сотрудников с целью «задержать» их в компании для дальнейшего сотрудничества осуществляется сегодня с позиций двух методологических подходов: первый – «восточный», или «постепенный», второй – западный, или «большими прыжками». Восточный подход соответствует принципам так называемой кайдзен-технологии. С одной стороны, это умение менеджера поддерживать определённый уровень жизнедеятельности организации для достижения высоких результатов и прибыли, с другой – поиск путей и творческих находок для непрерывного совершенствования процессов и систем. Для такого руководителя важен не только результат, но и сам бизнес-процесс, что составляет суть и содержание кайдзен-философии, распространённой в японских компаниях. Она порождает новое мышление, ориентированное на перманентный процесс и самосовершенствование, корпоративное переобучение сотрудников компании, поскольку, чтобы получить более высокие результаты, надо сначала сформировать новые и дополнительные компетенции. То есть кайдзен рассчитан на человека и на усилия, предпринимаемые людьми, что резко контрастирует с мышлением большинства западных менеджеров, ориентированным только на результат [1, с. 120]. Западный подход, именуемый «большими прыжками», боготворит инновацию,

<sup>1</sup> HR-портал. URL: <https://blog.zarplata.ru/2019/10/04/cross-functional-team>

<sup>2</sup> Косолатова Ж.В. Кросс-функциональность как необходимость. URL: <https://nsk.dk.ru/news/kross-funktsionalnost-kak-neobhodimost-zachem-biznesu-spetsialisty-shirokogo-profilya-237125435>

ориентирован на подбор новых сотрудников, способных без предварительного и дополнительного обучения осуществить стремительный технологический прорыв, овладеть новейшими концепциями и способами производства. Сравнивая два подхода руководства компаниями («восточный/западный»), исследователи отмечают<sup>3</sup>, что внедрение новшеств и инновационных техник по западному образцу впечатляет, даёт быстрый перманентный эффект, однако сопровождается заменой большинства кадрового состава, нанося непоправимый вред организации. Процессы кайдзен часто незаметны, едва различимы, их результаты редко проявляются сразу, но именно постепенное корпоративное переобучение, нацеленное на сохранение специалистов, позволяют сохранить, укрепить корпоративную культуру и дать высокий эффект всей производственной системы, способствуют перспективному формированию исследовательской культуры сотрудников, их исследовательских умений и навыков [2, р. 289–290].

Понятие «руководитель» является достаточно широким, поэтому поясним, как оно трактуется в данной работе. В отечественной деловой литературе пока что не сложилось устойчивого термина для перевода английского понятия “top-manager” (топ-менеджер, руководитель высшего уровня или звена). Авторы учебного пособия «Рынок труда топ-менеджеров в России» приводят критерии, которые относятся к руководителям высшего уровня, и перечень соответствующих должностей. Для топ-менеджеров характерно «значительное

влияние на деятельность компании», «высшие позиции в компании», «подчинённость только представителям собственников и генеральному директору компании», «значительная самостоятельность в принятии решений», «наличие большого числа подчинённых», «крупный или средний размер компании» [3, с. 9–11]. К позициям руководителей высшего звена, по мнению авторов пособия, относятся: руководитель компании, его заместители, а также основные руководители высшего уровня: функциональные руководители (отвечают за определённую сферу, которая может не относиться к основной деятельности), линейные (отвечают за определённое направление основной деятельности). Авторы учебно-методического пособия по дисциплине «Руководитель высшего звена» предлагают следующие определения руководителей среднего и высшего звена: «Второй уровень – средний (начальники служб, функциональных подразделений организаций). Они принимают тактические, среднесрочные решения, анализируют информацию, поступающую “снизу”, готовят проекты для вышестоящих руководителей, занимаются организацией и контролем исполнения решений руководителей высшего звена... руководители высшего звена (руководители организаций и их заместители) ... принимают долгосрочные, стратегические решения и отвечают за деятельность всей организации, выполняют представительские функции и организуют работу всей управляющей подсистемы» [4, с. 11].

В данной публикации авторы имеют в виду руководителей, соответствующих приведённым выше критериям, а также кадровый резерв на позиции топ-менеджеров, так как модульные программы обучения подразумевают подготовку этой категории слушателей для занятия более высоких должностей (далее для краткости будет в основном использоваться термин «руководитель»). В литературе приводятся расчёты, согласно которым на руководящих позициях крупных и средних компаний в нашей

<sup>3</sup> Сидорова М.И., Гордеева Е.И. Управление кросс-функциональным взаимодействием // Международный бухгалтерский учёт. 2014. № 35. С. 100–111; Филатов А.С. Особенности формирования кросс-функциональных команд для управления инновационными проектами // Управление проектами и развитие производства. 2010. С. 34–43; Новиков Д.А. Теория управления организационными системами. М.: Физматлит, 2007. 584 с.

стране могут находиться около 250 тысяч человек [5, с. 55].

### Эффективность корпоративного обучения (обзор)

Участниками процесса переобучения, кроме обучающихся, являются, с одной стороны, педагогические кадры (преподаватели, разработчики учебных программ, тренеры, организаторы обучения), а с другой – заказчики обучения (руководители корпораций, сотрудники отделов управления персоналом). Эффективность реализованных программ обучения должна оцениваться на разных уровнях, с точки зрения всех участников процесса. Только такой подход позволяет выбрать адекватные индикаторы и методы, а также чётко определить, кто должен заниматься этой оценкой.

В рамках данной статьи рассматривается корпоративное переобучение руководителей высшего звена и кадрового резерва на основе кросс-функциональности. Особенности этой целевой аудитории во многом влияют на выбираемые дидактические решения, среди которых – формы организации учебного процесса, подбор соответствующих технологий обучения, методов, приёмов, а также моделей оценки эффективности обучения.

В современной практике корпоративного обучения существует более десятка признанных моделей оценки эффективности (в том числе и расчёта возврата инвестиций в обучение) в различных сочетаниях, многие из них рассмотрены отечественными [6–9] и зарубежными [10–11] авторами.

Фокус проведения оценки эффективности программ корпоративного обучения связан с его целями. По мнению Б. Саттон, можно выделить следующие три цели проведения оценки [12, р. 83]. Первая цель представляет интерес как для преподавателей, так и для заказчиков. Преподавателям необходимо знать, насколько эффективно проводимое обучение с точки зрения передачи знаний и умений и их усвоения. На-

пример, педагогам важно получить ответ на вопросы о полноте содержания программы, о соответствии уровня и доступности учебных материалов, о возможности улучшения программы с помощью изменения способа подачи или презентации учебных материалов и др. Для заказчика и непосредственно руководителей организации важно знать, является ли учебный опыт дополнением к деятельности на рабочем месте, существуют ли в организации условия для поддержки обучающихся, позволяющие им применить полученные знания в своей практике, способствует ли пройденное обучение достижению целей организации. Вторая цель оценки – это проверка соответствия полученных знаний, умений и навыков операционной деятельности участников обучения (т.е. смогут ли они использовать освоенное, вернувшись на рабочее место) [12, р. 84]. Данная цель должна представлять интерес и для преподавателей, и для заказчиков, но анализ публикаций показывает, что первые не всегда проявляют к ней достаточный интерес. Хотя именно в длительных программах (модульные программы для руководителей) обратная связь позволяет производить корректировки в ходе их проведения. Третья цель, которую Б. Саттон определяет как возможность проверки предположений, – относится к заказчикам. Так, правильно подобранная оценка может показать, что проведённое обучение не привело к ожидаемым результатам, так как реальная проблема или не была корректно сформулирована, или не может быть решена только посредством обучения [12, с. 85].

Оценка результатов корпоративного обучения является нетривиальной комплексной задачей и требует высокого уровня ответственности и компетентности со стороны экспертов, предполагает достаточную степень достоверности и объективности. Профессионального, ответственного исследователя характеризует scrupulousness, точность в анализе выводов, строгость в выполнении научного протокола и аккуратность в

сборе и представлении фактов. При оценке корпоративного обучения в практических рекомендациях и научных публикациях обычно разграничивают эффективность собственно процесса обучения, эффективность бизнес-процесса, по отношению к которому обучение является обеспечивающим, эффективность бизнеса в целом, стратегическую эффективность обучения [13]. Некоторые отечественные авторы предлагают более детальную классификацию критериев оценки: экономические (эффективность затрат), производственные (рост эффективности труда и повышение результатов труда), образовательные (рост уровня знаний, умений и навыков); поведенческие (улучшение поведенческих характеристик сотрудника после обучения); мотивационные [14]. Среди прочих критериев оценки корпоративного обучения руководителей не последнюю роль играет владение ими иностранным языком в ходе профессиональной самоидентификации и возможности бесприпятственного вхождения в мировые рыночные сегменты [15, с. 719]. Зарубежные авторы также предпочитают разделять критерии оценки в связи с различной трактовкой понятия «эффективность» [16, р. 33]: это может быть эффективность затрат на обучение (уровень вложений и охват обучением большого числа сотрудников), собственно эффективность – относится к измерению качества обучения, результативность – измерение направлено на оценку производительности обучающихся, приводящую к получению или неполучению прибыли. Только комплексный подход, включающий эти три направления оценки, дает возможность оптимизации вложений в корпоративное обучение для получения оптимальной отдачи от работы сотрудников организации. Ряд зарубежных исследователей обратили внимание на отсутствие специализированных инструментов оценки программ для руководителей, например, для оценки эффективности программ развития лидеров [17–19]. В предлагаемых методах оценки, направленных на сбор качествен-

ных и количественных данных, широко используются такие инструменты, как опросы, позволяющие понять, как пройденное обучение повлияло на изменение поведения обучаемого на уровне самого слушателя, организации и социальной среды. Также указывается на необходимость проведения мониторинга через три, шесть и более месяцев после завершения программы.

Таким образом, надо признать, что существует хорошо разработанный и подробно описанный инструментарий для проведения оценки эффективности программ корпоративного обучения руководителей на основе кросс-функционального принципа. При этом особенностью публикаций российских авторов является то, что они в большинстве случаев рассматривают проблему с позиций экономических наук (и сами являются экономистами) [20–24], а не с позиций педагогики.

К сожалению, нет исследований, показывающих, какие модели оценки эффективности и по каким причинам используются на практике в российских корпоративных университетах и других образовательных организациях на программах обучения руководителей. Интересное с этой точки зрения исследование используемых моделей оценки эффективности программ обучения было проведено в Санкт-Петербурге в 2017 г. Д. Кучеровым и Д. Манохиной [25, р.122], но оно относится к корпоративному обучению всех категорий сотрудников только промышленных предприятий и только в одном городе. В исследовании приняли участие представители отделов по работе с персоналом 24 предприятий. В исследовании рассматривались пять моделей оценки: Киркпатрика, Бринкерхофа, Филлипса ROI, Стафлебима CIPP, схема CIRO, целевой подход Тайлера. Авторами было выявлено, что самая распространённая модель оценки эффективности обучения среди опрошенных – это модель Дональда Киркпатрика, в особенности её первый уровень – «реакция». Чаще всего используется метод опроса (среди 75% опрошенных), затем оценка бизнес-результатов

(42%), тестирование знаний (33%), оценка личных результатов (21%) и ROI (17%). При этом, как отметили данные исследователи, вопрос об использовании модели оценки вызывал сложности у респондентов. Так, 45,8% не смогли определить используемую модель в своей организации, 45,8% выбрали модель Киркпатрика, по 4,2% отметили модели ROI и CIRO; наблюдалась путаница между моделями и методами оценки эффективности обучения. Например, некоторые респонденты указали анкеты обратной связи как модель оценки, а не её метод. Согласимся с Д. Кучеровым и Д. Манохиной, что причины таких результатов могут заключаться в отсутствии общепринятой модели оценки эффективности обучения в организации, в слабом уровне знаний в области оценки среди сотрудников или недостаточном обучении по данной теме.

В первом квартале 2019 г. нами был проведён опрос среди специалистов корпоративных университетов, академий, внутрифирменных структур по обучению и развитию, представителей консалтинговых и тренинговых компаний, которые разрабатывают самостоятельно, заказывают или разрабатывают по заказу корпоративные модульные или долгосрочные программы для руководителей. С учётом того, что, по оценкам экспертов, в России около 100 корпоративных университетов (при этом не все из них проводят программы для руководителей и кадрового резерва, а занимаются развитием исключительно *hard skills* и не касаются управленческих компетенций), предложение пройти опрос было разослано в 63 корпоративных университета, в академии, внутрифирменные структуры по обучению и развитию крупнейших российских корпораций, а также в консалтинговые и тренинговые компании, разрабатывающие модульные программы обучения руководителей (для тех корпораций, которые не делают это самостоятельно). Информация об опросе была размещена в социальных сетях профессиональных сообществ. В анкетировании приняли участие представители корпоративных

университетов и академий (30%), отделов обучения и развития персонала (20%), бизнес-школы (17%), учебных центров (13%), тренинговых или консалтинговых компаний (10%), других организаций (10%). Общей характеристикой для большинства респондентов является то, что при формировании программ обучения руководителей и кадрового резерва 90% из них разрабатывают программы с опорой на корпоративную модель компетенций.

Анонимный опрос состоял из 23 закрытых и открытых вопросов и проводился в электронном формате на базе ресурса [ianketa.ru](http://ianketa.ru) в течение трёх недель. Были установлены ограничения таким образом, чтобы от каждой организации мог быть только один респондент. Один из вопросов анкеты был посвящён используемым моделям оценки эффективности программ. Можно было выбрать одну из семи наиболее широко известных моделей и дополнительно указать другие используемые модели (Рис. 1).

Было выявлено, что, как и в исследовании Д. Кучерова и Д. Манохиной, на первом месте располагается модель Киркпатрика (1-й и 2-й уровень, затем уровни 3 и 4). Такой выбор может быть связан со следующими характеристиками модели: чёткие формулировки результатов обучения для возможности их оценки; легкость понимания; комплексная оценка результатов обучения с позиции участника и заказчика обучения; возможность оценки краткосрочных и долгосрочных результатов обучения; оценка материальных и нематериальных показателей. Опрос позволил выявить связь использования методов оценки эффективности с типом организации (корпоративный университет/академия, учебный центр, отдел обучения и развития, бизнес-школа, тренинговая или консалтинговая компания).

Анализ результатов привёл к следующим выводам и гипотезам:

- опрошенные представители корпоративных университетов и академий при обучении слушателей инновационному менедж-

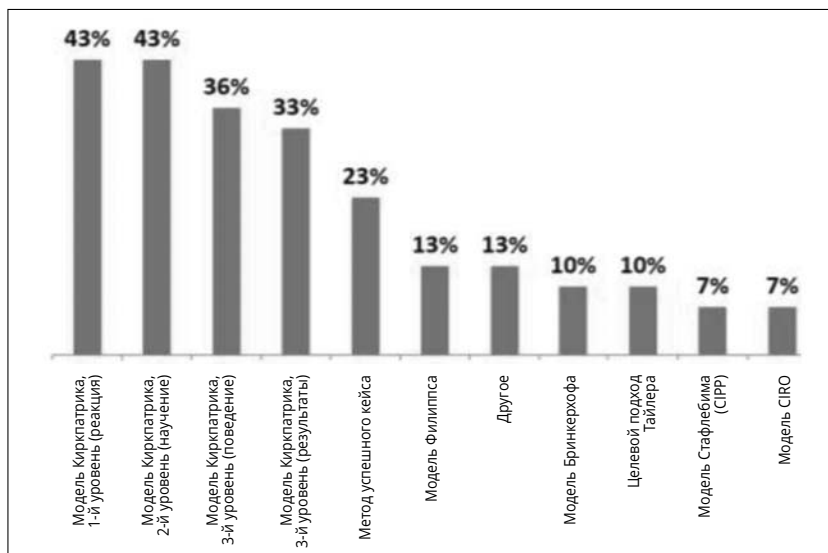


Рис. 1. Используемые методы оценки эффективности программ (N=30)

Fig. 1. The assessment methods applied to evaluate the efficiency of the programs (n=30)

менту на основе кросс-функциональности используют исключительно модель Дональда Киркпатрика, но не обязательно все её уровни;

- внутрифирменные структуры (учебные центры и отделы обучения) применяют значительно большее количество моделей оценки приобретенных знаний по сравнению с корпоративными университетами, бизнес-школами, тренинговыми и консалтинговыми компаниями, что можно связать с доступом специалистов корпоративного обучения внутри самой организации к данным о профессиональной деятельности и достижениях участников программ по инновационному менеджменту на принципе кросс-функциональности после её окончания. Кроме того, эти специалисты часто заказывают программы обучения инновационному менеджменту у корпоративных университетов, бизнес-школ, консалтинговых и тренинговых компаний, при этом эффективность обучения можно измерять самостоятельно;

- метод «Успешного кейса» и модель Бринкерхофа используется всеми типами организаций, кроме корпоративных университетов. Для этого необходима возможность

взаимодействия с участниками обучения до его начала и после его окончания. Применять эти комплексные подходы целесообразно, если после проведения программ обучения они будут проводиться снова по аналогии или будут дорабатываться;

- реализация модели в ходе корпоративного обучения на основе кросс-функциональных принципов состоит в четкой координации деятельности всех подразделений компании и создании синергии между ними с целью достижения высших кросс-функциональных целей и реализации общей политики компании;

- особенность корпоративного переобучения сотрудников на основе принципа кросс-функциональности состоит в том, что его цели и результаты необходимо рассматривать как с точки зрения его инициаторов (заказчика), так и с точки зрения слушателей, ожидающих получения нового знания.

Проведенный опрос, в том числе полученные данные об используемых моделях оценки эффективности программ обучения руководителей и кадрового резерва инновационному менеджменту на принципе кросс-функциональности, является актуальным

для специалистов корпоративного обучения; 70% опрошенных отметили заинтересованность в получении результатов проведенного исследования.

### Заключение

Выбор моделей оценки эффективности программ обучения руководителей должен происходить на этапе планирования и разработки образовательных программ. [26, с. 112–114]. Модели или методы должны соответствовать запросам заказчика обучения, интересам педагогических кадров и организаторов обучения, а также быть реализуемыми с точки зрения текущей ситуации в организации и согласия на их использование в конкретной профессиональной среде. Учитывая, что руководители – это самая сложная целевая аудитория в обучении, которая уже имеет большой профессиональный опыт и готова воспринимать лишь те знания и развивать лишь те компетенции, в которых видит острую необходимость, при использовании любых инструментов оценки эффективности требуется четкое информирование о целях, самом процессе оценки и ожидаемых результатах. При этом если оцениваются компетенции и поведенческие индикаторы слушателей, может понадобиться многоэтапная информационная кампания с привлечением высшего руководства, которое подчеркнет важность оценки результатов обучения.

### Литература

1. *Имаи М.* Кайдзен: Ключ к успеху японских компаний / Пер. Т. Гутман. М.: Альпина Паблишер, 2019. 564 с.
2. *Romanenko N.M.* The formation of research abilities in students qualified in international relations on the example of active forms and methods of scientific activity // *Astra Salvensis. Supplement no. 1, August 2019*. P. 289–311.
3. *Роцин С.Ю., Солнцев С.А.* Рынок труда топ-менеджеров в России. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. 251 с.
4. *Рысаев И.Ш.* Руководитель высшего звена: учеб.-метод. комплекс. Уфа: РИО БАГСУ, 2008. 49 с.
5. *Gladilina I., Belogurov A., Zavrazhin A., Shubina I., Bryukhanov D.* Modern Approaches to Assessing the Learners' Achievements in Training Programs in Economics // *European Research Studies Journal*. 2017. Vol. 20. No. 4A. P. 531–541.
6. *Долженко Р.А.* Подходы к оценке эффективности корпоративного обучения. URL: <http://econ.asu.ru/assets/files/edu-materials/menedzhment-konf/dolzhenko-statya.pdf>
7. *Пеша А.В., Коронец О.А.* Анализ релевантности существующих моделей оценки эффективности корпоративного обучения и развития персонала // *Современное образование*. 2017. № 3. С. 83–95. DOI: 10.25136/2409-8736.2017.3.24000
8. *Удовидченко Р.С., Киреев В.С.* Комплексная модель оценки эффективности обучения корпоративного персонала // *Фундаментальные исследования*. 2016. № 5-2. С. 284–288.
9. *Чуланова О.А., Тимченко Я.А.* Корпоративное обучение персонала и методы его оценки: подходы, инструментарий, проблемы и пути их преодоления // *Наукоедение*. 2016. Т. 8. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/13EVN116.pdf>
10. *Barney M.* Measuring ROI in corporate universities // *Allen M. (Ed).* The Corporate University Handbook. N.Y.: AMACOM, 2002. P. 197–218.
11. *Торно Н.* Evaluation of Training and Development: An Analysis of Various Models // *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*. 2012. Vol. 5. Issue 2. P. 16–22.
12. *Sutton B.* Adopting a holistic approach to the valuation of learning programmes deployed in corporate environments: A project submitted to Middlesex University in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Professional Studies / *National Centre for Work Based Learning Partnerships Middlesex University*. 2006. 198 p. URL: <https://eprints.mdx.ac.uk/2667/1/Sutton-D.Prof.pdf>
13. *Кочарян Г.* Ещё раз про вложения в персонал: возможна ли «формула эффективности»? // *Бизнес-образование в России и за рубежом*. 2008. 3 сентября. URL: <https://ubo.ru/articles/?cat=119&pub=2292>
14. *Сухинина Ж.Э.* Оценка эффективности внешнего обучения в организации // *Проктив. Тренинговое агентство полного цикла*. URL: <http://www.new.trening27.ru/articles/otsenka-effektivnosti-vneshnego-obucheniya-v-organizatsii>

15. Шишлова Е.Э., Курицын И.А. Скрытое содержание профессионального языкового образования в социокультурном измерении // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 4. С. 709–722. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.709-722
16. Barnett K., Mattox J.R. Measuring Success and ROI in Corporate Training // Journal of Asynchronous Learning Network. 2010. Vol. 14. Issue 2. P. 28–44.
17. Packard T., Jones L. An outcomes evaluation of a leadership development initiative // Journal of Management Development. 2015. Vol. 34. No. 2. P. 153–168.
18. Black A.M., Earnest G.W. Measuring the Outcomes of Leadership Development Programs // Journal of Leadership & Organizational Studies. 2009. Vol. 16. No. 2. P. 184–196.
19. Watkins K.E., Lysø I.H., de Marrais K. Evaluating Executive Leadership Programs: A Theory of Change Approach // Advances in Developing Human Resources. 2011. Vol. 13. No. 2. P. 208–239.
20. Удовидченко Р.С., Купеев В.С. Сравнительный анализ моделей оценки эффективности обучения персонала // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16909>
21. Соловьева И.А., Закирьянов Р.И. Комплексная модель оценки эффективности системы развития человеческих ресурсов организации // Нефтегазовое дело. 2015. № 2. С. 370–384. DOI: <http://dx.doi.org/10.17122/ogbus-2015-2-370-384>
22. Соловьева И.А., Закирьянов Р.И. Разработка комплексной многокритериальной модели оценки системы обучения и развития человеческих ресурсов организации // Наукоедение. 2016. Т. 8. № 2. С. 1–17. DOI: 10.15862/63EVN216
23. Соловьева И.А. Совершенствование системы оценки эффективности обучения персонала в российских организациях // Инновационная наука. 2016. № 5-1 (17). С. 173–176.
24. Соловьева И.А., Герасимова М.В., Мусина Д.Р. Формирование многокритериальной модели оценки эффективности системы обучения и развития организации // Наукоедение. 2017. Т. 9. № 2. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/73EVN217.pdf>
25. Kuchеров D., Manokhina D. Evaluation of training programs in Russian manufacturing companies // European Journal of Training and Development. 2017. Vol. 41. Issue 2. P. 119–143. DOI: [doi.org/10.1108/EJTD-10-2015-0084](http://doi.org/10.1108/EJTD-10-2015-0084)
26. Avdeeva T., Kulik A., Kosareva L., Zhilkina T., Belogurov A. Problems and Prospects of Higher Education System Development in Modern Society // European Research Studies Journal. 2017. Vol. 20. No. 4B. P. 112–114.

Статья поступила в редакцию 30.01.20

После доработки 06.02.20

Принята к публикации 21.02.20

### Models for Evaluating the Effectiveness of Corporate Training Programs for Managers on the Principle of Cross-Functionality

**Maxim I. Inozemtsev** – Cand. Sci. (Law), Assoc. Prof., Department of Private International and Civil Law, Head of Dissertation Council Department, e-mail: [inozemtsev@inno.mgimo.ru](mailto:inozemtsev@inno.mgimo.ru)

**Margarita K. Marushina** – Ph.D. student, Department of Pedagogy and Psychology

**Angelica M. Mirzoyeva** – Director of the MGIMO School of Business and International Proficiency, e-mail: [business@inno.mgimo.ru](mailto:business@inno.mgimo.ru)

MGIMO University, Moscow, Russia

Address: 76, Prospect Vernadskogo, Moscow, Russian Federation, 119454

**Abstract.** The article focuses on the analysis of models for efficiency evaluation of corporate training programs for managers based on the principle of cross-functionality taking into account the type of educational organization. According to the authors, the expected results of corporate re-training of managers on the basis of cross-functionality, first of all, is the formation of diverse, additional competences. The emergence of new types of employees with diverse competencies who follow certain rules of relations between employees contributes to the consistent increment of innova-

tive knowledge among employees, which fully corresponds to the changing needs of production and the digital economy. The work was carried out on the basis of study of Russian and foreign scientific publications, practical experience of authors and the survey of developers of corporate training programs and specialists on the basis of the principle of cross-functionality. The 7 most commonly used assessment models have been identified. The results are of interest to corporate training and continuing education professionals during the planning and development phase of educational programs.

**Keywords:** efficiency evaluation models, corporate training, cross-functionality, management, kaizen, senior manager, personnel reserve, company, organization, corporate university

**Cite as:** Inozemtsev, M.I., Marushina, M.K., Mirzoyeva, A.M. (2020). Models for Evaluating the Effectiveness of Corporate Training Programs for Managers on the Principle of Cross-Functionality *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 97-107 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-97-107>

### References

1. Imai, M. (1986). *Kaizen: The Key to Japan's Competitive Success*. Business & Economics, 260 p. (Russian translation by T. Gutman. Moscow: Alpina Publisher, 2019. 564 p.)
2. Romanenko, N.M. (2019). The Formation of Research Abilities in Students Qualified in International Relations on the Example of Active Forms and Methods of Scientific Activity. *Astra Salvensis*. Supplement no. 1, August, pp. 289-311.
3. Roshchin, S.Yu., Solntsev, S.A. (2006). *Rynok truda top-menedzherov v Rossii* [Labour Market of Top-managers in Russia]. Moscow: HSE Publ., 251 p. (In Russ.)
4. Rysaev, I.Sh. (2008). *Rukovoditel' vysshego zvena: ucheb.-metod. kompleks dlya studentov* [Senior Manager: Tutorial]. Ufa: RIO BAGSU Publ., 49 p. (In Russ.)
5. Gladilina, I., Belogurov, A., Zavrazhin, A., Shubina, I. and Bryukhanov, D. (2017). Modern Approaches to Assessing the Learners' Achievements in Training Programs in Economics. *European Research Studies Journal*. Vol. 20, no. 4A, pp. 531-541.
6. Dolzhenko, R.A. *Podkbody k otsenke effektivnosti korporativnogo obucheniya* [Approaches to Evaluate the Efficiency of Corporate Training]. Available at: <http://econ.asu.ru/assets/files/edu-materials/menedzhment-konf/dolzhenko-statya.pdf> (In Russ.)
7. Pesh, A.V., Koropets, O.A. (2017). [Analysis of Models Assessing the Effectiveness of Corporate Training and Staff Development]. *Sovremennoe obrazovanie = Modern Education*. No. 3, pp. 83-95. DOI: 10.25136/2409-8736.2017.3.24000 (In Russ., abstract in Eng.)
8. Udovidchenko, R.S., Kireev, V.S. (2016). [Model for Evaluation of the Effectiveness of Training of the Corporate Personnel]. *Fundamental'ny'e issledovaniya = Fundamental Research*. No. 5-2, pp. 284-288. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Chulanova O.L., Timchenko Ya.A. (2016). Corporate Training and Methods of Evaluation: Approaches, Tools, Challenges and Ways to Overcome Them. *Naukovedenie* [Science Studies]. Vol. 8, no. 1. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/13EVN116.pdf> (In Russ., abstract in Eng.)
10. Barney, M. (2002). Measuring ROI in Corporate Universities. In: Allen, M. (Ed). *The Corporate University Handbook*. N.Y: AMACOM, pp. 197-218.
11. Topno, H. (2012). Evaluation of Training and Development: An Analysis of Various Models. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*. Vol. 5, issue 2, pp. 16-22.
12. Sutton, B. (2006). Adopting a Holistic Approach to the Valuation of Learning Programmes Deployed in Corporate Environments: A Project Submitted to Middlesex University in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Professional Studies. National Centre

- for Work Based Learning Partnerships Middlesex University, April 2006. 198 p. Available at: <https://eprints.mdx.ac.uk/2667/1/Sutton-D.Prof.pdf>
13. Kocharyan, G. (2008). [Once More about Investing in Staff Development: Is the “Efficiency Formula” Possible?]. *UBO.RU. Business education in Russia and Abroad*. Available at: <https://ubo.ru/articles/?cat=119&pub=2292> (In Russ.)
  14. Sukhinina, Zh.E. [Evaluation of the Efficiency of External Education in Organization]. *Pro-active: Site of Training Agency*. Available at: <http://www.new.trening27.ru/articles/otsenka-effektivnosti-vneshnego-obucheniya-v-organizatsii> (In Russ.)
  15. Shishlova, E.E., Kuritsyn, I.A. (2017). Sociocultural Dimension of a Professional Language Curriculum. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 21, no. 4, pp. 709-722. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.709-722
  16. Barnett, K., Mattox, J.R. (2010). Measuring Success and ROI in Corporate Training. *Journal of Asynchronous Learning Network*. Vol. 14, Issue 2, pp. 28-44.
  17. Packard, T., Jones, L. (2015). An Outcomes Evaluation of a Leadership Development Initiative. *Journal of Management Development*. Vol. 34, no. 2, pp. 153-168.
  18. Black, A.M., Earnest, G.W. (2009). Measuring the Outcomes of Leadership Development Programs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. Vol. 16, no. 2, pp. 184-196.
  19. Watkins, K.E., Lyso, I.H., de Marrais, K. (2011). Evaluating Executive Leadership Programs: A Theory of Change Approach. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 13, no. 2, pp. 208-239.
  20. Udovidchenko, R.S., Kireev, V.S. (2014). Comparative Analysis of Models of the Evaluation of Learning Efficiency of the Personnel. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16909> (In Russ., abstract in Eng.)
  21. Solov'eva, I.A., Zakir'yanov, R.I. (2015). Complex Model of an Assessment of System Effectiveness of Development of Human Resources of the Organization. *Neftegazovoe delo = Oil and Gas Business*. No. 2, pp. 370-384. DOI: <http://dx.doi.org/10.17122/ogbus-2015-2-370-384> (In Russ., abstract in Eng.)
  22. Solov'eva, I.A., Zakir'yanov, R.I. (2016). Development of Complex Multicriteria Model of Estimation of the System of Training and Development of Human Resources of Organization. *Naukovedenie [Science Studies]*. Vol. 8, no. 2, pp. 1-17. DOI: 10.15862/63EVN216 (In Russ., abstract in Eng.)
  23. Solov'eva I.A. (2016). [Improvement of the Efficiency Evaluation System for Teaching Personnel in Russian Organizations]. *Innovatsionnaya nauka [Innovative Science]*. No. 5-1 (17), pp. 173-176. (In Russ.)
  24. Solov'eva, I.A., Gerasimova, M.V., Musina, D.R. (2017). Forming of Multicriteria Model of an Efficiency Evaluation of a System of Training and Development of the Organization. *Naukovedenie [Science Studies]*. Vol. 9, no. 2. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/73EVN217.pdf> (In Russ.)
  25. Kucherov, D., Manokhina, D. (2017). Evaluation of Training Programs in Russian Manufacturing Companies. *European Journal of Training and Development*. Vol. 41, issue 2, pp. 119-143. DOI: [doi.org/10.1108/EJTD-10-2015-0084](https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2015-0084)
  26. Avdeeva, T., Kulik, A., Kosareva, L., Zhilkina, T., Belogurov, A. (2017). Problems and Prospects of Higher Education System Development in Modern Society. *European Research Studies Journal*. Vol. 20, no. 4B, pp. 112-114.

*The paper was submitted 30.01.20  
Received after reworking 06.02.20  
Accepted for publication 21.02.20*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-108-118>

## Языковая подготовка специалистов таможенного дела: зарубежный и российский опыт

Коровяковский Денис Геннадьевич – д-р пед. наук, канд. юрид. наук, доцент. E-mail: [sirah13@mail.ru](mailto:sirah13@mail.ru)

Игуменцева Татьяна Юрьевна – ст. преподаватель, кафедра русского языка. E-mail: [igumen35@gmail.com](mailto:igumen35@gmail.com)

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Москва, Россия

Адрес: 119454 Москва, проспект Вернадского, 76

Волкова Виктория Викторовна – д-р пед. наук, проф., кафедра теории и практики общественных связей. E-mail: [bv1601@rambler.ru](mailto:bv1601@rambler.ru)

Российский государственный гуманитарный университет, Россия, Москва

Адрес: 125993, ГСП-3, Москва, Миусская площадь, 6

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования языковой подготовки специалистов в области таможенного дела в России и ряде зарубежных стран. Описанный зарубежный опыт языковой подготовки специалистов таможенного дела в Австралии, Вьетнаме, Германии, Китае, Молдавии, США позволяет обозначить её специфику, а именно уклон на развитие билингвальной компетентности, поскольку поликультурное таможенное пространство требует от специалиста умений вести диалог, знать культурные реалии родного и иностранного языка, уметь реализовывать данные знания в непосредственном общении с зарубежными партнёрами.

Отечественный опыт языковой подготовки специалистов-таможенников характеризуется, с одной стороны, отсутствием учёта регионализации и наполнения содержания иностранного языка на основе межпредметной интеграции с содержанием дисциплин профессионального цикла, а с другой – широким применением активных методов обучения, информационных и коммуникационных технологий при обучении иностранному языку, что позитивно влияет на формирование готовности к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации.

Авторы приходят к выводу о необходимости более глубокого изучения зарубежного опыта языковой подготовки на основе компаративного анализа в целях совершенствования отечественной подготовки квалифицированного специалиста-таможенника, способного вести эффективную профессиональную деятельность в иноязычной среде.

**Ключевые слова:** таможенная служба, профессиональная подготовка специалистов таможенного дела, профессионально-иноязычная компетентность, билингвальная компетентность, языковая подготовка, профессиональная межкультурная коммуникация

**Для цитирования:** Коровяковский Д.Г., Игуменцева Т.Ю., Волкова В.В. Языковая подготовка специалистов таможенного дела: зарубежный и российский опыт // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 108-118.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-108-118>

### Введение

В условиях интенсивного развития культурных и экономических связей между государствами увеличивается потребность в высокопрофессиональных специалистах в различных областях, в том числе и в таможенной сфере. Актуальными оказываются профессиональные коммуникации с отечественными и зарубежными коллегами, при этом возрастает роль иностранных языков, изучение которых происходит с одновременным освоением профессиональной терминологии, что становится необходимым условием для построения успешной карьеры. Профессиональная квалификация тесно связана с современными запросами рынка труда и экономическими требованиями, в связи с чем вопросы подготовки специалистов находятся в центре внимания государств с развитой рыночной экономикой.

Таможенная служба РФ как часть общей экономической системы, выполняя свои базовые функции государственного администрирования внешнеэкономической деятельности, является самостоятельным социально-экономическим институтом, призванным создавать благоприятные условия для ведения внешней торговли. Значимость поставленных перед специалистами таможенного дела профессиональных задач отмечена в «Стратегии государственной политики РФ до 2020 года», в требованиях ФГОС ВО к подготовке квалифицированного специалиста-таможенника, владеющего иностранным языком в специальной области, способного вести эффективную профессиональную деятельность в иноязычной среде<sup>1</sup>, что требует сформированной профессионально-иноязычной компетентности. Она

связана с умениями работать в команде (в том числе используя средства информационных и коммуникационных технологий), наличием определённых личностных качеств (самостоятельность, коммуникабельность, инициативность) [1–5].

В процессе подготовки специалистов-таможенников в отечественных вузах основной акцент делается на дисциплины, формирующие профессиональные знания и умения, а дисциплинам иностранного языка отводится второстепенное место. Между тем готовность к профессиональной межкультурной коммуникации на иностранном языке является частью общей подготовки специалиста таможенного дела и представляет собой сложное профессионально значимое качество личности, объединяющее: а) психологическую готовность (направленность на коммуникацию); б) теоретическую готовность (необходимый объём знаний); в) практическую готовность (способность применять полученные знания).

В настоящее время дисциплины таможенного профиля преподаются в вузах на русском языке – государственном языке Российской Федерации, и в данном контексте изучение иностранных языков (французского, английского, немецкого) представляет собой важный образовательный аспект. Следует отметить, что французский и английский языки являются официальными языками Всемирной таможенной организации (ВТамО)<sup>2</sup>. Они используются в профессионально ориентированных изданиях данной организации, а также при проведении различных конференций, включая конференцию программы Партнёрства в таможенных академических исследованиях и развитии (PICARD). Эти два языка являются официальными языками многих международных организаций, таких как Организация Объединённых Наций, Всемирная торговая организация и др.

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 августа 2015 г. N 850 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 38.05.02 Таможенное дело (уровень специалитета)» // Официальный интернет-портал правовой информации. 14 сентября 2015 г. URL: [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru)

<sup>2</sup> Всемирная таможенная организация. URL: <http://tfig.unece.org>

Вышесказанное обуславливает актуальность рассмотрения зарубежного опыта языковой подготовки специалистов таможенного дела в целях обобщения имеющегося опыта и определения возможностей его применения в условиях отечественной подготовки специалистов.

### Зарубежный опыт языковой подготовки специалистов в области таможенного дела

Центр таможенного и акцизного обучения (Centre for Customs and Excise Studies – CCES)<sup>3</sup> в *Австралии* является ведущим в мире поставщиком подготовки и образования в узкоспециализированных областях таможенного, акцизного и пограничного управления. С марта 2014 г. CCES предлагает степень бакалавра управления на границе в партнёрстве с престижным Университетом Чарльза Стёрта (CSU)<sup>4</sup>. Для того чтобы пройти обучение по программе, необходимо предоставить свидетельство о достаточном уровне владения английским языком или получить квалификацию, признанную Университетом и эквивалентную академической IELTS (и её минимальным баллам).

В *Молдавии* в настоящее время знание иностранного языка является одним из основных требований, предъявляемых работодателями в большинстве отраслей, включая таможенную службу<sup>5</sup>. В связи с этим администрация Таможенной службы Молдавии организовала интенсивный курс английского языка, направленный на улучшение знаний этого языка для своих сотрудников. Целями курса являются, с одной стороны, развитие навыков общения, необходимых для эффективного выполнения обязанностей в области таможенного дела, а с другой – содействие межведомственным коммуникаци-

ям. Он рассчитан на 10 недель и обеспечивается 15 сотрудниками языкового учебного центра при поддержке финансируемого ЕС проекта «Поддержка внедрения DCFTA в Республике Молдова». Целевая группа состоит из руководителей подразделений, таможенных инспекторов и ответственных за сотрудничество с партнёрами. По завершении обучения слушатели получают сертификаты о знании языка.

Во *Вьетнаме* обучение иностранным языкам, в частности английскому, особенно важно для таможенного сектора<sup>6</sup>. Английский язык является широко используемым языком в международных торговых и таможенных документах, таких, как договоры купли-продажи, коммерческие счета и т. д. Кроме того, терминология таможенного английского языка призвана помогать сотрудникам таможни чётко понимать правила, касающиеся их работы. Для того чтобы обучить сотрудников таможни понимать терминологию таможенного английского языка в целях правильного выполнения своей профессиональной деятельности, таможенная школа Вьетнама разработала специальный документ, касающийся всей оперативной деятельности по осуществлению таможенных процедур в подразделениях таможенного сектора. Этот документ был утверждён Главным управлением таможни Вьетнама в контексте определения специфики обучения.

Благодаря разнообразным методам преподавания, в частности сочетанию изложения, командной работы и иллюстративных примеров, сотрудники таможни быстро овладевают английской терминологией и специальными знаниями. Кроме того, полученные знания соответствуют фактическим требованиям к профессиональной работе в подразделениях.

Несколько лет назад Таможенная служба *Соединённых Штатов Америки* признала

<sup>3</sup> Центр таможенного и акцизного обучения. URL: <https://bjbs.csu.edu.au/centres/cces>

<sup>4</sup> Charles Sturt University. URL: <https://www.csu.edu.au/>

<sup>5</sup> Intensive course of English language for customs officers. URL: <https://dcfta.md/eng/intensive-course-of-english-language-for-customs-officers>

<sup>6</sup> Training on Customs English terminology: Efficiency from reality. URL: <https://customsnews.vn/training-on-customs-english-terminology-efficiency-from-reality-3916.html>

необходимость реализации программы обучения французскому языку для таможенников, проходящих службу вблизи границы США-Квебек<sup>7</sup>. Такой шаг был обусловлен разочарованием граждан из-за языковых барьеров между таможенными агентами и франкоговорящими канадскими гражданами, пересекающими границу. В связи с этим была разработана стратегия, которая включала программу обучения французскому языку в таможенной службе. Такая подготовка дала сотрудникам базовые знания, необходимые им для быстрой работы с франкоязычными гражданами, и повлияла на эффективность процесса пересечения границы. Тем не менее в настоящее время предпочтение при приёме на работу в таможенную службу США, основанное на знании иностранного языка, отсутствует.

Таможенники, проходящие службу на юго-западной границе США, должны говорить по-испански. Если будущие сотрудники ещё не владеют испанским языком при приёме на работу, они должны пройти курс испанского языка в федеральном учебном центре академии таможенной службы. Эта базовая программа обучения испанскому языку является целевой программой. Преподаваемый в таможенной службе США испанский язык очень специализирован. Обучение по программе составляет 182 часа<sup>8</sup>. Студенты должны уметь понимать и использовать язык, специфичный для таможенных органов, а также уметь запрашивать информацию и использовать разговорные фразы и идиоматические выражения. Дополнительный контент включает параллельную базовую грамматику испанского языка, чтобы помочь в поддержании знания языка. Пре-

подаватели используют самые разнообразные методы, позволяющие овладеть вторым языком, который позволяет им быть эффективными в этой области.

В *Германии* в Институте таможенного права и международной торговли при Университете Мюнстера реализуется магистерская программа «Master of Compliance with Customs and International Trade Law»<sup>9</sup>, которая является единственной немецкоязычной программой, предназначенной для начинающих и уже работающих руководителей в таможенной сфере. Несмотря на то, что программа является немецкоязычной, для прохождения обучения необходимо базовое знание английского языка (уровень A2).

Для подготовки таможенников институт предлагает языковые курсы по китайскому, английскому, французскому и испанскому языкам. В образовательной организации имеется Центр тестирования знания языков<sup>10</sup>, который проводит компьютерные тесты как по немецкому языку, так и по иностранным языкам. Стоимость прохождения курса по освоению немецкого языка составляет 150 евро<sup>11</sup>. В дополнение к грамматике и лексике, обучающиеся тренируют ориентированную на профессиональную деятельность речь, улучшают произношение, понимание прочитанного.

В *Китае* в Шанхайском таможенном колледже в мае 2019 г. была проведена реформа учебной программы по английскому языку в контексте информатизации<sup>12</sup>. Руковод-

<sup>7</sup> Local CBP officers may be required to take French language training. URL: <https://newport-dispatch.com/2015/06/16/cbp-officers-may-be-required-to-take-french-language-training/>

<sup>8</sup> What information is there about the Border Patrol Agent Academy? URL: [https://help.cbp.gov/app/answers/detail/a\\_id/1017/~/-/cbp-border-patrol-academy](https://help.cbp.gov/app/answers/detail/a_id/1017/~/-/cbp-border-patrol-academy)

<sup>9</sup> Master of Compliance with Customs and International Trade Law (MCC). URL: <https://www.ebs.edu/de/master-of-compliance-with-customs-and-international-trade-law-mcc>

<sup>10</sup> EBS language center. URL: <https://www.ebs.edu/de/ebs-language-center>

<sup>11</sup> Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft. URL: <https://www.etsglobal.org/Pl/Eng/Tests-Preparation/The-WiDaF-tests/The-WiDaF-test>

<sup>12</sup> Реформа учебной программы по английскому языку в контексте информатизации Шанхайского таможенного колледжа. URL: <http://wyx.shcc.edu.cn/2019/0605/c76a28333/page.html>

ством кафедры иностранных языков были проанализированы различные инициативы и результаты реформы преподавания английского языка в колледже и подробно рассмотрен учебный курс «Базовый академический английский язык», а также представлены перспективы внедрения цифровой учебной программы «Английский и китайский перевод». Было объявлено, что реформа преподавания английского языка в колледже должна быть ориентирована на студентов путём создания новой модели преподавания английского языка, которая повышает его эффективность.

Факультет иностранных языков Шанхайского таможенного колледжа (направление бизнес-приложений)<sup>13</sup> был утверждён Министерством образования в 2010 г. В зависимости от потребностей в профессиональном прикладном направлении на кафедре иностранных языков изучаются такие дисциплины, как английская филология, английская литература, межкультурная коммуникация, преподавание английского языка, теория и практика перевода, деловой английский язык и другие. В контексте этих дисциплин преподаватели активно повышают уровень своих научных исследований, способствуя тем самым улучшению качества обучения. Программа бакалавриата по английскому языку основывается на изучении основных разделов таможенного дела, таможенного декларирования и международного экспедирования, внешнеэкономической торговли, импорта и экспорта товаров<sup>14</sup>.

Из рассмотренных выше стран наиболее перспективной представляется языковая подготовка таможенников в Китае, поскольку в Шанхайском таможенном колледже имеется отдельная программа по языковой подготовке таможенников, а также прове-

дена реформа, нацеленная на улучшение её качества. В разных странах предлагаются различные курсы в центрах, которые позволяют заложить основы знания иностранного языка для поступления в зарубежные университеты.

### Отечественный опыт языковой

#### подготовки специалистов-таможенников

В России наиболее полной для будущих специалистов таможенного дела, обучающихся по специальности 38.05.02 «Таможенное дело», считается языковая подготовка в Российской таможенной академии (далее – Академия). Изучение иностранных языков в Академии и особенно французского как официального языка ВТамО осуществляется с целью последующей реализации профессиональной коммуникации. На факультете таможенного дела, готовящем специалистов, изучаются дисциплины «Иностранный язык (первый)», «Иностранный язык (французский)», «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности (немецкий)», «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности (французский)»<sup>15</sup>. Таможенный факультет обучает выпускников и для получения степени магистра, при этом обучение длится пять лет, в том числе изучение иностранных языков, которое поделено на четыре семестра. На юридическом и экономическом факультетах продолжительность обучения составляет четыре года, а изучение иностранных языков также разделено на четыре семестра, но количество часов меньше. Студенты этих факультетов имеют возможность в дальнейшем изучать иностранные языки факультативно.

На всех трёх факультетах изучение иностранных языков реализуется по учебным программам, которые направлены на достижение высокого уровня языковой компетенции и формирование профессионально

<sup>13</sup> Обзор кафедры иностранных языков Шанхайского таможенного колледжа. URL: <http://wyx.shcc.edu.cn/2018/0315/c74a14786/page.html>

<sup>14</sup> Программа бакалавриата по английскому языку в сфере таможенного дела. URL: <http://wyx.shcc.edu.cn/2015/0908/c74a109/page.htm>

<sup>15</sup> Кафедра иностранных языков РТА. URL: [http://rta.customs.ru/nrta/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2764&Itemid=2594](http://rta.customs.ru/nrta/index.php?option=com_content&view=article&id=2764&Itemid=2594)

ориентированных практических умений и навыков, способствующих успешному осуществлению коммуникации на иностранном языке. Темы программ обучения отражают основные вопросы таможенного дела: «Деятельность таможенного инспектора», «Роль таможни в нашем обществе», «Налоги», «Таможенная декларация», «Таможенный досмотр», «Правила ввоза товаров», «Налоги, взимаемые на импорт», «Сертификация товаров», «Санитарно-эпидемиологическое заключение», «Деятельность зарубежных таможенных служб», «Организованная преступность в сфере экономики», «Международные действия по борьбе с коррупцией» и другие.

В основе изучения иностранных языков лежит объём знаний, приобретённый в ходе получения полного среднего образования. За годы обучения в Академии студенты изучают профессиональный иностранный язык, таможенную терминологию, английскую грамматику. Знание грамматики позволяет быстро понимать содержание сложных текстов в аспекте грамматических структур. Неотъемлемым фактором профессионализма выступает знание таможенной терминологии, поэтому студенты изучают аутентичные тексты на актуальные темы в таможенной сфере.

Для достаточного понимания развития языковой подготовки специалистов таможенного дела в России следует рассмотреть её особенности с учётом индивидуальных способностей будущих таможенников, поскольку развитие профессионально-иноязычной компетентности требует использования специфических личностно-ориентированных технологий в обучении. Так, применительно к дисциплине «Деловой английский язык в таможенном деле» (направление подготовки «Таможенное дело» Юридического института Российского университета транспорта (МИИТ)<sup>16</sup>) личностный компонент отражается при выборе методик

для становления профессионально-ориентированной иноязычной готовности будущих специалистов таможенного дела к реализации себя в профессиональной деятельности на иностранном языке. Непрерывная модернизация образовательного процесса происходит благодаря использованию активных и интерактивных методов обучения (деловые и ролевые игры, проектная методика, обучение в сотрудничестве, метод case study и др.), информационных технологий, что развивает творческий потенциал и профессионально-коммуникативные умения, необходимые в сфере будущей таможенной деятельности [3; 6–10].

Деловые и ролевые игры предполагают имитацию студентами реальной практической деятельности с осуществлением обязанностей таможенного инспектора. Такой метод обучения используется при составлении диалогов в рамках блоков «Прохождение таможни», «Таможенный досмотр» дисциплины «Деловой английский в таможенном деле». Проектная методика предполагает создание презентаций проектов по теме. Разделы «История таможенной службы России» и «Презентация компании» дисциплины «Деловой английский в таможенном деле» могут завершаться созданием презентации, что усиливает самостоятельную работу студента в подборе материала по теме проекта и оформлении своих суждений, с опорой на полученный опыт в практике речи и имеющиеся знания по изученному разделу. Обучение в сотрудничестве подразумевает организацию групп учащихся, совместно решающих какую-либо проблему, тему, вопрос [11]. Учебные задания формулируются таким образом, что все участники группы оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми и при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач. Концепция этой технологии заключается в создании условий для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Данную технологию можно использовать при обсуждении

<sup>16</sup> Юридический институт (МИИТ). URL: <http://ui-miit.ru>

письменной деловой этики в рамках разделов «Деловая переписка», «Статьи международного контракта» (дисциплина «Деловой английский в таможенном деле»). Применение метода case study в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки на занятиях по иностранному языку способствует созданию вымышленного профессионального поля для самостоятельной профессионально-ориентированной иноязычной деятельности будущих таможенников, что позволяет интегрировать теоретическую подготовку и практические умения, необходимые для творческой деятельности в профессиональной области. Будущим специалистам таможенного дела даётся возможность осмыслить ситуации практической деятельности, предусматривающие необходимость решения проблемы. В процессе её разрешения студенты актуализируют полученные знания.

Таким образом, организация профессионально ориентированной деятельности с применением активных и интерактивных методов обучения на основе личностно-ориентированного подхода позволяет развивать у будущих специалистов таможенного дела способность к самостоятельному освоению материала, личностно-профессиональному саморазвитию и способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка в целом.

Следует также отметить, что в российских вузах изучение иностранного языка будущими специалистами таможенного дела осуществляется в условиях контекстного подхода к обучению [6]. Такой подход предполагает возможность включения средств информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс. Ключевую роль играют передача и усвоение информации. Примером такой деятельности при обучении иностранному языку с использованием средств информационных и коммуникационных технологий выступает выполнение заданий на усвоение лингвистических знаний: обработка навыков произношения та-

моженных терминов, запоминание их значений, усвоение грамматических конструкций, свойственных языку будущей профессии, овладение разнообразными видами работы с текстами. Среди таких технологий можно выделить следующие: 1) прослушивание новой профессионально направленной лексикой при работе студентов в сети Интернет (онлайн); обнаружение значений новых слов и словосочетаний в различных словарях, а также примеров их применения в разговорной практике в конкретных ситуациях профессионального общения с использованием сайтов сети Интернет (<http://translate.google.com>; <http://cbp.gov/>; <http://www.customs.ru/> и др.); 2) изучение отдельных вопросов грамматики и грамматических структур с применением списка достоверных сайтов, предоставленных преподавателем; прохождение студентами грамматических тестов онлайн и анализ их результатов (<http://www.homeenglish.ru>; <http://www.bbc.co.uk>; <https://englishteststore.net>); 3) прослушивание лекций по грамматике онлайн (<http://www.manythings.org>); 4) ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее чтение профессионально ориентированных аутентичных текстов, размещённых в сети Интернет (<http://customs-science.net>), а также текстов, представленных в электронных учебниках по специальности (Л.Н. Кальченко<sup>17</sup>, И.В. Зорина<sup>18</sup>). Вышеназванные интернет-ресурсы позволяют студентам находить информацию, размещённую в сети Интернет, и эффективно использовать её для изучения иностранного языка, а также в будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с актуальными требованиями к компетенциям специалиста внимание в обучении будущих специалистов в области таможенного дела следует уделять не только достаточному объёму знаний, но и способности студента самостоятельно их наращивать,

<sup>17</sup> Кальченко Л.Н. English for customs students. URL: <http://www.twirpx.com>

<sup>18</sup> Зорина И.В. English for customs. URL: <http://www.twirpx.com>

обозначать профессионально значимые задачи и выбирать наиболее эффективные способы их решения. Поэтому самостоятельной работе при формировании профессионально-иноязычной компетенции студентов специальности «Таможенное дело» отводится особая роль. Использование информационных и коммуникационных технологий при самостоятельной работе в процессе изучения иностранного языка способствует не только реализации личностно-ориентированного, индивидуализированного подхода к обучению студентов, но и их самостоятельному ориентированию в потоке информации, совершенствованию письменной речи и способности к аудированию, не умаляя при этом значимости разговорной практики.

Среди направлений иноязычной подготовки будущих таможенников выделяют: изучение экономической, правовой, культурной среды страны изучаемого языка применительно к сфере профессиональной деятельности, освоение международного опыта осуществления профессиональной деятельности, наращивание профессиональных знаний по документационному оформлению производственного процесса за рубежом, установление деловых контактов с зарубежными партнёрами. Указанные направления подготовки можно успешно реализовывать, применяя в процессе обучения иностранному языку информационные и коммуникационные технологии. В результате студенты овладевают следующими профессионально значимыми коммуникативными умениями:

- установление контакта с иностранными партнёрами;
- организация письменной электронной коммуникации с иностранными партнёрами;
- оформление и проверка документов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, в том числе онлайн;
- ориентация в большом объёме информации, размещённой в сети Интернет;
- анализ информации и обработка её посредством информационных и коммуникационных технологий.

### Заключение

В свете усиления экономической интеграции и наращивания межгосударственного взаимодействия одной из задач профессиональной подготовки будущих таможенников в вузе является формирование у них готовности к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации.

Недостатком языковой подготовки будущих таможенников в России на сегодняшний день можно назвать отсутствие учёта регионализации и наполнения содержания иностранного языка на основе межпредметной интеграции с содержанием дисциплин профессионального цикла. Процесс регионализации в обучении иностранным языкам базируется на выборе второго иностранного языка, исходя из потребностей региона профессиональной деятельности. В рассмотренных российских вузах аспект регионализации пока ещё недостаточно учтён.

Среди положительных сторон языковой подготовки будущих таможенников в России на сегодняшний день можно выделить широкое применение активных методов обучения, таких как деловые и ролевые игры, проектная методика, обучение в сотрудничестве, метод case study и др., а также использование информационных и коммуникационных технологий при обучении иностранному языку.

Зарубежная подготовка специалистов в области таможенного дела базируется на развитии билингвальной компетентности. Знание двух иностранных языков считается актуальным для профессии таможенника, поскольку межнациональное, поликультурное таможенное пространство требует от специалиста умений вести поликультурный диалог, знать культурные реалии и родного и иностранного языка, уметь реализовывать данные знания в непосредственном общении с зарубежными партнёрами.

### Литература

1. Коровяковский Д.Г. Актуальные проблемы и тенденции профессиональной подготовки специалистов таможенного дела в контексте

- модернизации современного высшего образования в России // Современное педагогическое образование. 2019. № 3. С. 20–23.
2. *Коровяковский Д.Г.* К вопросу о современных требованиях к профессиональной подготовке специалистов в области таможенного дела // Глобальный научный потенциал. 2019. № 2. С. 95–97.
  3. *Коровяковский Д.Г.* и др. Подготовка специалистов с высшим образованием по специальности «Таможенное дело»: российский и зарубежный опыт. М.: Юстиция, 2016. 342 с.
  4. *Коровяковский Д.Г.* Совершенствование подготовки студентов по специальности «Таможенное дело» в условиях применения нового таможенного кодекса ЕАЭС, формирования цифровой повестки ЕАЭС и программы «Цифровая экономика РФ» (на основе зарубежного опыта и на примере классических и транспортных вузов) // Таможенное дело. 2017. № 4. С. 26–31.
  5. Актуальные вопросы таможенной дипломатии / А.А. Галушкин, В.Ю. Дианова, О.А. Дмитриева, Д.Г. Зеркин, Д.Г. Коровяковский, Ю.В. Косолапов, А.И. Кулешова, И.Г. Николаева. М.: Прометей, 2018. 100 с.
  6. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
  7. *Воевода Е.В.* Образование на родном языке: права и проблемы // Языковой дискурс в социальной практике: Сб. науч. трудов международной научно-практической конференции. Тверь, 6–5 апреля 2013 г. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2017. С. 58–60.
  8. *Глушевская Е.В.* Личностно-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов высших медицинских учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2008. 168 с.
  9. Интерактивные формы проведения учебных занятий как основа формирования профессиональных компетенций выпускников Российской таможенной академии и подготовки кадров для таможенных органов: сборник материалов учебно-методического сбора руководителей и научно-педагогического персонала, 20–21 октября 2010 г. Москва: Изд-во Российской таможенной акад., 2011. 87 с.
  10. *Кручинина Г.А., Дудаева С.С.* Возможности использования средств информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку будущих специалистов таможенного дела в условиях контекстного подхода // Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского. 2014. №1(1). С. 19–25.
  11. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 164 с.

Статья поступила в редакцию 25.12.19

После доработки 04.02.20

Принята к публикации 24.02.20

## Language Training of Customs Affairs Specialists: International and Russian Experience

*Denis G. Korovyakovsky* – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Law), Assoc. Prof., e-mail: sirah13@mail.ru

*Tatyana Yu. Igumentseva* – Senior lecturer, the Russian language department, e-mail: igumen35@gmail.com

MGIMO-University, Moscow, Russia

Address: 76 Prospect Vernadskogo, 119454, Moscow, Russian Federation

*Victoria V. Volkova* – Dr. Sci. (Education), Prof., Department of Theory and Practice of Public Relations, e-mail: bv1601@rambler.ru

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Address: 6 Miusskaya sq., GSP-3, Moscow, 125993, Russian Federation

**Abstract.** The article presents the results of a study of the language training of specialists in the field of Customs affairs in Russia and several of foreign countries. The described international experience in the language training of customs affairs specialists in Australia, Vietnam, Germany, China, Moldova, the United States of America allows to indicate its specificity, namely, a bias towards the

development of bilingual competence, since a multicultural customs space requires a specialist to have the ability to conduct a dialogue, to know the cultural realities of a native and foreign language, to be able to realize this knowledge in direct communication with international partners.

Russian experience of the language training of customs specialists is characterized, on the one hand, by the lack of regionalization and filling in the content of a foreign language on the basis of interdisciplinary integration with the content of the professional cycle disciplines, and on the other, by the widespread use of active teaching methods, information and communication technologies in teaching a foreign language, which positively affects the formation of readiness for professional intercultural communication.

The authors conclude that a deeper study of the international experience of language training on the basis of comparative analysis is necessary in order to improve Russian training of a qualified customs specialist who is able to conduct effective professional activities in a foreign language environment.

**Keywords:** Customs Administration, Customs affairs specialists, professional training, professional foreign language competence, bilingual competence, international experience, language training, professional intercultural communication

**Cite as:** Korovyakovsky, D.G., Igumentseva, T.Yu., Volkova, V.V. (2020). Language Training of Customs Affairs Specialists: International and Russian Experience. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 108-118. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-108-118>

### References

1. Korovyakovsky, D.G. (2019). Actual Problems and Tendencies of Professional Training of Customs Specialists in the Context of Modernization of Modern Higher Education in Russia: Research Article. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye = Modern Pedagogical Education*. No. 3, pp. 20-23. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Korovyakovsky, D.G. (2019). On the Issue of Modern Requirements for Professional Training in the Field of Customs Affairs. *Global'nyi nauchnyy potentsial = Global Scientific Potential*. No. 2, pp. 95-97. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Korovyakovsky, D.G. et al. (2016). *Podgotovka spetsialistov s vysshim obrazovaniem po spetsial'nosti «Tamozhennoe delo»: rossiiskiy i zarubezhnyy opyt* [Training of Specialists with Higher Education in the Specialty "Customs Affair": Russian and International Experience]. Moscow: Yustitsiya Publ., 342 p. (In Russ.)
4. Korovyakovsky, D.G. (2017). Improving the Training of Students in the Specialty "Customs Affairs" in the Application of the New EAEU Customs Code, the Formation of the EAEU Digital Agenda and the Program "Digital Economy of the Russian Federation" (Based on International Experience and the Example of Classical and Transport Universities. *Tamozhennoye delo = Customs Affair*. No. 4, pp. 26-31. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Galushkin, A.A., Dianova, V.U., Dmitrieva, O.A., Zerkina, D.G., Korovyakovsky, D.G., Kosolapov, Yu.V., Kuleshova, L.I., Nikolaeva, I.G. (2018). *Aktual'nye voprosy tamozhennoy diplomatii* [Topical Problems of Customs Diplomacy]. Moscow: Prometey Publ., 100 p. (In Russ.)
6. Verbitsky, A.A. (1991). *Aktivnoye obucheniye v vyssheyi shkole: kontekstnyi podkhod* [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 207 p. (In Russ.)
7. Voyevoda, E.V. (2017). Education in the Native Tongue: Rights and Problems. In: Komina, N.A., Osipova, O.V., Dorofeeva, I.V. (Eds) *Yazykovoy diskurs v sotsial'noy praktike: Sb. nauchn. tr.*

- dov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Language Discourse in Social Practice: Collection of Scientific Papers of the International Scientific-Practical Conference, Tver', 5-6 April 2013], Tver': Tver' State Univ. Publ., pp. 58-60. (In Russ.)
8. Glushevskaya, E.V. (2008). *Lichnostno-orientirovannyj podkhod v professional'noi podgotovke studentov vysshibh meditsinskikh uchebnykh zavedenii: dis. ... kand. ped. nauk* [Personality-Oriented Approach to Vocational Training of Students of Higher Medical Educational Institutions: Cand. Sci. (Education) Thesis]. Yaroslavl, 168 p. (In Russ.)
  9. (2011). *Interaktivnye formy provedeniya uchebnykh zanyatii kak osnova formirovaniya professional'nykh kompetentsii vypusnikov Rossijskoi tamozhennoi akademii i podgotovki kadrov dlya tamozhennykh organov: sbornik materialov uchebno-metodicheskogo sbora rukovoditelei i nauchno-pedagogicheskogo personala*, Moskva, 20-21 oktyabrya 2010 g. [Interactive Forms of Training as a Basis for the Formation of Professional Competencies of Graduates of the Russian Customs Academy and Training for Customs Authorities: Collection of Materials of Educational-Methodical Collection of Managers and Scientific and Pedagogical Staff. Moscow: Russian Customs Acad. Publ., 87 p. (In Russ.)
  10. Kruchinina, G.A., Dudareva, S.S. (2014). The Opportunities of Using the Resources of Information and Communication Technologies in Teaching a Foreign Language to Future Customs Officers in the Conditions of the Context-based Approach. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*. No. 1(1), pp. 19-25. (In Russ., abstract in Eng.)
  11. Serikov, V.V. (1994). *Lichnostnyj podkhod v obrazovanii: konceptsiya i tekhnologii* [Personal Approach in Education: Concept and Technology]. Volgograd: Peremena Publ., 164 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 25.12.19*

*Received after reworking 04.02.20*

*Accepted for publication 24.02.20*



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-119-126>

## Обучение инофонов русскому языку в условиях поликультурной среды российского и молдавского университета

**Афанасьева Нина Дмитриевна** – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка. E-mail: [afan-nina@yandex.ru](mailto:afan-nina@yandex.ru)

**Волкова Марина Александровна** – преподаватель кафедры русского языка, аспирант кафедры педагогики и психологии. E-mail: [vmajune@gmail.com](mailto:vmajune@gmail.com)

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Москва, Россия

Адрес: 119454, г. Москва, проспект Вернадского, 76

**Цымбалюк Елена Ивановна** – преподаватель русского языка и литературы. E-mail: [elena\\_orixon@mail.ru](mailto:elena_orixon@mail.ru)

Кишинёвский государственный педагогический университет имени Иона Крянгэ, Кишинёв, Республика Молдова

Адрес: Республика Молдова, г. Кишинёв, ул. И. Крянгэ, 1, MD-2069

***Аннотация.** В статье предлагается сравнительный анализ факторов, способствующих повышению интереса студентов-инофонов к изучению русского языка, в основу которого положены результаты анкетирования 225 студентов МГИМО МИД России и Кишинёвского государственного педагогического университета имени Иона Крянгэ. Авторами выявлены лингводидактические и социокультурные факторы, определяющие выбор студентами языка межнационального общения в университете, способствующие формированию познавательного интереса к изучению русского языка и формированию межкультурной компетенции.*

***Ключевые слова:** студенты-инофоны, поликультурная среда, анкетирование, триязычие, межкультурная компетенция, ролевые игры, мобильные технологии*

**Для цитирования:** Афанасьева Н.Д., Волкова М.А., Цымбалюк Е.И. Обучение инофонов русскому языку в условиях поликультурной среды российского и молдавского университета // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 119-126.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-119-126>

### Введение

Совершенствование системы высшего образования России направлено на повышение конкурентоспособности российских вузов, их международного авторитета. Подготовка высококвалифицированных иностранных выпускников вузов является одним из важных условий экономического развития России<sup>1</sup>, поэтому решение проблем, связан-

ных с обучением инофонов русскому языку и повышением интереса к нему, является на сегодня актуальной задачей для успешного продвижения России на мировом рынке<sup>2</sup>. Поскольку для современного мира актуальным является экспорт образования [1], то наиболее важным представляется развитие у студентов-иностранцев познавательного ин-

РФ от 17.11.2008 г. N 1662-р // Собрание Законодательства РФ. 2008. № 47. Ст. 5489.

<sup>2</sup> Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

<sup>1</sup> Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. Утв. Распоряжением Правительства

тереса, имеющего три фазы: любопытство, любознательность и непосредственно познавательная потребность. Формирование познавательной установки возможно через отбор содержания учебного материала и организацию образовательной деятельности иностранных студентов.

### Материалы и методы

Для диагностики факторов, способствующих повышению интереса инофонов к русскому языку в условиях поликультурной среды российского и молдавского университета, был проведён анализ научной литературы, использованы методы анкетирования и наблюдения. Анкетирование студентов, являющееся одной из действенных форм обратной связи между обучающимися и преподавателями, было проведено с помощью специально разработанных опросников, к составлению которых были привлечены специалисты в области межкультурной коммуникации, имеющие опыт работы с инофонами в условиях поликультурной образовательной среды вуза [2–5].

Анкетирование проводилось на базе Московского государственного института международных отношений (МГИМО МИД России) и Кишинёвского государственного педагогического университета имени Иона Крянгэ (КГПУ им. И. Крянгэ). Общее количество опрошенных составило 225 человек (N=114 – МГИМО; N=111 – КГПУ), все они являются иностранными студентами указанных вузов. Респондентами МГИМО были иностранные студенты – носители языков романской, германской и славянской групп индоевропейской языковой семьи (73,5 %), а также языков стран Ближнего и Дальнего Востока (7,8 %) и Юго-Восточной Азии (18,7 %), а респондентами КГПУ – представители славянской и романской групп индоевропейских языков (83,7 %) и огузской группы тюркских языков (16,3 %).

Все опрошенные студенты МГИМО владеют английским языком, а также наиболее распространёнными романо-германскими и

славянскими языками: русским, немецким, французским, испанским и итальянским. В качестве языка межнационального общения используется английский язык, хотя студенты проживают в русскоязычной среде; выбор английского языка обусловлен слабым знанием русского языка среди тех студентов, которые изучают его в течение нескольких месяцев. Иностранные респонденты КГПУ владеют русским языком. Большая часть из них (73,9 %) знает английский язык. Они способны говорить на наиболее распространённых романо-германских языках: французском, румынском, немецком, испанском и итальянском, – а также на турецком языке. В качестве языка межнационального общения используется русский язык, так как почти все респонденты (98,2 %) изучали его в школе, причём больше половины из них (58,5 %) – более десяти лет [6].

### Результаты

Студенты-иностранцы, обучающиеся в МГИМО на англоязычных программах, постоянно находятся в условиях триязычия: родной язык – английский язык как язык обучения – русский язык как иностранный. В более сложное положение поставлены иностранные студенты, обучающиеся на русском языке в языковых вузах и в вузах с усиленным языковым компонентом (например, на языковых факультетах МГИМО): родной язык – русский язык как язык обучения – английский язык как обязательный иностранный – ещё один иностранный язык [7].

Студенты, обучающиеся в Молдове, постоянно находятся в условиях трёх- и четырёх-язычия. Для представителей титульной нации это: родной язык (молдавский/ румынский) – русский язык как язык общения с представителями других национальностей (используют русский язык после занятий) – иностранный (чаще всего – английский) язык. Для представителей нетитульной нации: родной язык – государственный язык (молдавский/ румынский) – русский язык как язык обучения и общения – иностранный язык.

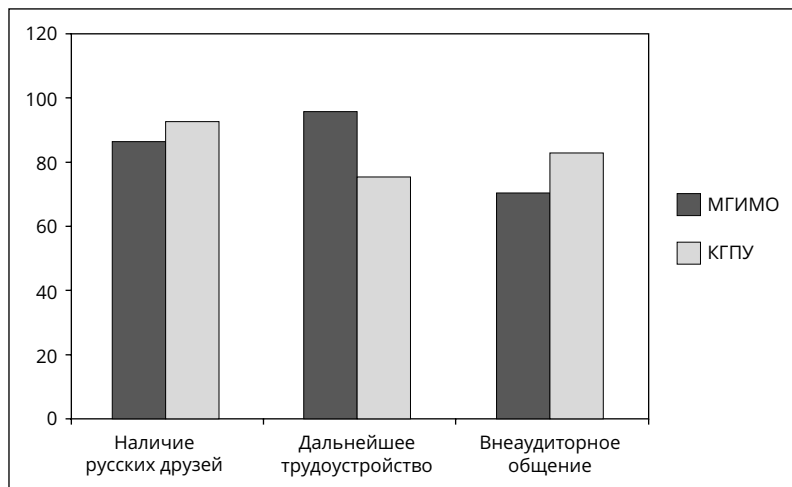


Рис. 1. Факторы, мотивирующие интерес к изучению русского языка  
 Fig. 1. Factors motivating interest in learning Russian

Подавляющее большинство опрошенных студентов МГИМО (86,8 %) имеют русских друзей и планируют работать с использованием русского языка после окончания университета – 95,6 %. Довольно высокий процент студентов (70,2 %) использует русский язык в общении после аудиторных занятий, однако почти столько же респондентов (64,9 %) признают, что, общаясь друг с другом в университете, часто переходят на родной язык. В неформальном общении студенты англоязычного бакалавриата и англоязычной магистратуры переходят на английский язык сразу после окончания занятий по русскому языку (для них в поликультурной среде МГИМО английский язык выступает в качестве посредника), но при этом большая часть респондентов (86 %) утверждает, что им нравится общаться на русском языке. Иная картина наблюдается в КГПУ. Подавляющее большинство студентов имеют русских друзей (91,9 %), используют русский язык в общении после аудиторных занятий (82,9 %) и планируют после окончания университета работать с его использованием (75,7 %). В неформальном общении представители титульной нации используют родной (молдавский/ румынский) язык, а остальные чаще всего переходят на русский (Рис. 1).

Проанализируем проявления заинтересованности иностранных респондентов в русском языке. Диагностика показала, что у иностранных студентов и магистрантов МГИМО неярко выражен интерес к чтению на русском художественной литературы (63,2 % к 36,8 %) и текстов по специальности (57 % к 43 %). Иностранцы предпочитают слушать и петь песни на русском языке (64,9 % к 35,1 %) и участвовать в праздниках на русском языке (78,9 % к 21 %). Отметим, что чем моложе студенты, тем более эмоционально и положительно они относятся к культурно обусловленным факторам. Ярко выраженный интерес обучаемые проявляют к просмотру фильмов на русском (86 %), к обсуждению на нём новостей (74,6 %) и к общению на интересные для них темы (87,7 %).

Студенты КГПУ на русском языке смотрят фильмы (96,4 %), общаются с друзьями (87,4 %), слушают и поют песни (86,5 %). Студентам нравится обсуждать интересные темы (84,6 %) и новости (79,2 %), а также читать художественную (72,9 %) и специальную (63,1 %) литературу. Это говорит о том, что русский язык используется ими постоянно и практически во всех сферах жизни.

С точки зрения активной деятельности (участия в ролевых играх) на уроках рус-

ского языка в результате тестирования мы увидели, что всего 56,1 % респондентов МГИМО это нравится, другая часть, практически половина группы – 43,9 % не проявляет интереса к таким формам проведения занятий. Но во внеаудиторной работе 62,3 % опрошиваемых готовы принимать участие в деловых играх, например в Модели ООН. Для студентов КГПУ участие в праздниках на русском языке, в ролевых и деловых играх оказалось непривлекательным занятием.

На заключительном этапе анкетирования иностранным студентам было предложено ответить на вопрос: «Что Вам интересно/неинтересно/не очень интересно делать на уроке русского языка?» Выяснилось, что иностранных студентов МГИМО интересуют тексты на определённую тематику (81,6 %), им нравится практиковаться в переводе текстов с родного языка на русский язык (77,2 %), с английского языка на русский (71,1 %) и с русского на английский (64,9 %). В просмотре обучающего анимационного видео, использовании мобильных технологий и компьютерных программ на уроках русского языка заинтересовано меньшее количество респондентов (67,5 % – 65,8 % – 63,2 % соответственно). Пользоваться компьютерными программами дома интересно только 60,5 % опрошиваемых.

Студентам КГПУ на уроках русского языка больше всего интересно использовать мобильные технологии (88,2 %), читать тексты на определённую тематику (82,8 %) и смотреть анимационное видео (78,3 %). Вместе с тем участие в ролевых играх, а также перевод с английского языка на русский язык и с русского на английский вызывает у них наименьший интерес.

### Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

- иностранные студенты и магистранты имеют чёткую цель в изучении русского языка;

- у большинства студентов проявляется достаточно ярко выраженный интерес к изучению русского языка;

- иностранные студенты заинтересованы в формировании собственных компетенций профессионального общения на русском языке, основанных на межкультурной коммуникации.

Обучение студентов как в МГИМО, так и в КГПУ проходит в поликультурной образовательной среде в условиях триязычия [8; 9]. В основе профессиональной подготовки специалистов-международников лежит владение несколькими иностранными языками и умение работать в поликультурном обществе. Выпускники МГИМО – это будущие дипломаты, экономисты, юристы, журналисты с международным профилем. Россия, занимающая первое место в мире по территории и граничащая с шестнадцатью государствами, на протяжении многих лет привлекает к себе особое внимание со стороны других государств. Иметь у себя специалистов, владеющих русским языком на профессиональном уровне, является одной из приоритетных задач в современном мире, особенно в политической и экономической сферах. Именно поэтому иностранные студенты в МГИМО (95,6 %) более мотивированы на работу с использованием русского языка, чем студенты КГПУ (75,7 %). Часто в беседах с преподавателями студенты МГИМО отмечают, что знание русского языка позволяет им получить более высокооплачиваемую работу на родине.

Как в МГИМО, так и в КГПУ студенты обучаются в условиях поликультурной образовательной среды, формирующей готовность выпускников к эффективной межкультурной коммуникации. В МГИМО основной язык обучения – русский, из этого следует, что иностранные студенты обучаются на неродном языке по общим и специальным дисциплинам, а также изучают второй иностранный язык с опорой на неродной язык. Это, помимо множества социокультурных, лингвокультурологических факторов, явля-

ется одним из главных языковых барьеров для иностранных студентов, обучающихся в МГИМО [10–12]. Очень важный для иностранных студентов процесс адаптации к иноязычной среде весьма сложен и многогранен [13; 14]. Иностранные студенты первого курса англоязычной магистратуры приезжают на учёбу в МГИМО, не зная русского языка, в то время как студенты первого курса бакалавриата ранее изучали русский; есть и те, кто закончил русские школы, – в основном это китайские, вьетнамские и монгольские студенты, а также представители стран ближнего зарубежья. Учебные пособия, которые используются на занятиях по русскому языку как иностранному, не только способствуют усвоению лексико-грамматического материала, расширению лексической базы, но и предоставляют информацию о жизни людей в России, об их традициях, этикете, истории и пр.

Достаточно высокий показатель интереса иностранных студентов МГИМО и КППГУ к общению на русском языке (70,2 % и 82,9 % соответственно) связан с умением продуцировать собственные высказывания. Невысокие показатели (МГИМО – 57 %, КППГУ – 63,1 %) связаны с проявлением интереса к чтению литературы по специальности; средние показатели объясняются тем, что это ещё одна трудность, с которой сталкиваются иностранные студенты: им необходимо освоить материал лекций на русском языке по их направлению обучения, а затем перевести эту информацию на свой родной язык. Однако те студенты, которые обучались на подготовительном отделении и уже на уровне владения языком А1-А2 занимались научным стилем, языком профессии, осваивая необходимые в этой области грамматические конструкции, новую для них терминологию, не испытывают таких затруднений при изучении специальных предметов в дальнейшем.

Таким образом, проведённое исследование проблем, связанных с обучением иностранных студентов русскому языку в условиях поликультурной среды, позволяет говорить

о необходимости внесения корректив при формировании образовательной среды в вузе. Процесс обучения иностранных студентов постоянно усложняется: развитие у них коммуникативных навыков при овладении знаниями, формирующими специалистов в определённой области, приводит к изменению целей и содержания образовательных программ, основанных на запросах рынка труда.

### Литература

1. *Арефьев А.А.* Экспорт российского образования: основные показания и тенденции // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 125–141.
2. *Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М.* Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 146 с.
3. *Поздняков И.А.* Социально-психологический анализ проблем пребывания и обучения иностранных студентов в российских вузах // Вестник психотерапии. 2011. № 40 (45). С. 63–77.
4. *Поздняков И.А.* Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 121. С. 161–166.
5. *Пханаева С.Н.* Обучение русскому языку в поликультурной среде // Проблемы педагогики. 2015. № 9 (10). С. 12–12.
6. *Остапенко Л.В., Субботина И.А., Нестерова С.А.* Русские в Молдавии. Двадцать лет спустя... (этносоциологическое исследование). М.: ИЭА РАН, 2012. 403 с.
7. *Кожина Л.А.* Обучение студентов вузов в условиях поликультурной среды // Евразийское научное объединение. 2019. № 5-7 (51). С. 506–507.
8. *Рахимов Т.Р.* Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление её развития // Дефиниции культуры: сб. тр. участников Всерос. семинара молодых учёных. Вып. 9. Томск: Изд-во Томского университета, 2011. С. 406–411. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000423319>
9. *Анциферова О.Н.* Студент-инофон в русскоязычной группе вуза: к вопросу о разработке пособий для самостоятельной работы студента

- по дисциплине «Русский язык и культура речи» // Научный диалог. 2014. № 2 (26). С. 6–17.
10. *Кривцова И.О.* Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (2). С. 284–288.
  11. *Лебедева О.А., Скотина Ю.И.* Проблемы и трудности адаптации иностранных студентов-первокурсников к условиям жизни и обучения в России // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сборник материалов международной научно-практической конференции. Вып. 35-1. Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2014. С. 92–98.
  12. *Лондаджим Т.* Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Нижний Новгород, 2012. 25 с.
  13. *Бабаджанова Н.С.* Межкультурное взаимодействие как фактор социализации иностранных студентов // Межкультурная коммуникация в современном мире: материалы III межвуз. науч.-практ. конф. иностранных студентов. Пенза: ПГУ, 2014. С. 106–110.
  14. *Дрожжина Д.С.* Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии: Эмпирические исследования // Universitas. 2013. Т. 1. № 3. С. 33–47.

*Статья поступила в редакцию 04.02.20*

*Послед доработки 10.02.20*

*Принята к публикации 24.02.20*

### Teaching Russian to Non-Native Speaking Students in the Multicultural Space of Russian and Moldova Universities

*Nina D. Afanasieva* – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Russian Language Department, e-mail: afan-nina@yandex.ru

*Marina A. Volkova* – Lecturer at the Russian Language Department, e-mail: vmajune@gmail.com

MGIMO-University, Moscow, Russia

Address: 76, Prospect Vernadskogo, 119454, Moscow, Russian Federation

*Elena I. Tsybalyuk* – Lecturer at the Russian Language Department, e-mail: elena\_orixon@mail.ru

Chisinau State Pedagogical University, Creangă, Moldova

Address: MD-2069, Chiinău, str. I. nr. 1

**Abstract.** The article gives a comparative analysis of the factors promoting an increase of interest in learning Russian on the part of non-native speaking students. The research is based on the survey of 225 students carried out at MGIMO-University and Chisinau State Pedagogical University (Moldova). The authors revealed linguo-didactic and sociocultural factors defining students' choice of language of communication at the university and promoting the building of cognitive interest to learning Russian and forming intercultural competence. The research has shown that 1) the foreign bachelor's and master's students have clear goals in learning Russian; 2) the majority of students express an apparent interest in learning Russian; 3) most of students are interested in receiving skills in professional communication in Russian. The professional training of specialists in international relations implies knowing of several languages, the ability to work in multicultural environment, the readiness to effective cross-cultural communication. The research showed that it is necessary to make adjustments in the educational environment and the content of educational programmes based on the labour market demands.

**Keywords:** non-native speaking students, multicultural space, survey, trilingualism, cross-cultural communication, role games, mobile technologies

**Cite as:** Afanasieva, N.D., Volkova, M.A., Tsymbalyuk, E.I. (2020). Teaching Russian to Non-Native Speaking Students in the Multicultural Space of Russian and Moldova Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 119-126 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-119-126>

### References

1. Arefiev, A.L. (2010). Export of Russia's Education: The Main Indications and Tendencies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 125-141. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Gladush, A.D., Trofimova, G.N., Filippov, V.M. (2008). *Sotsial'no-kul'turnaya adaptatsiya inostrannykh grazhdan k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii: ucheb. posobie* [Socio-Cultural Adaptation of Foreign Nationals to Education and Living Conditions in Russia]. Moscow: RUDN Publ., 146 p. (In Russ.)
3. Pozdnyakov, I.A. (2011). Socio-Psychological Analysis of Problems of Residence and Education of Foreign Students in Russian Universities. *Vestnik psikhoterapii = Bulletin of Psychotherapy*. No. 40 (45), pp. 63-77. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Pozdnyakov, I.A. (2010). The Issues of Adaptation of Foreign Students in Russia in the Context Pedagogical Support. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No. 121, pp. 161-166. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Pkhanaeva, S.N. (2015). Teaching Russian in a Multicultural Space. *Problemy pedagogiki = Problems of Pedagogy*. No. 9 (10), pp. 12-12. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Ostapenko, L.V., Subbotina, I.A., Nesterova, S.L. (2012). *Russkie v Moldavii. Dvadsat' let spustya... (etnosotsiologicheskoe issledovanie)* [Russians in Moldova. Twenty Years Later... (Ethno-sociological Research)]. Moscow: RAS Institute of Anthropology and Ethnography Publ., 403 p. (In Russ.)
7. Kozhina, L.A. (2019). Teaching University Students in the Multicultural Space. *Evraziiskoe nauchnoe ob'edinenie = Eurasian Scientific Association*. No. 5-7 (51), pp. 506-507. (In Russ.)
8. Rakhimov, T.R. (2011). [Specifics of Teaching International Students at Russian University: Directions of Development]. In: Chernova, I.V. (Ed). *Definitzii kul'tury: sbornik trudov uchastnikov Vserossiyskogo seminara molodykh uchennykh* [Definitions of Culture: Collection of papers]. Issue 9. Tomsk: Tomsk State Univ. Publ., pp. 406-411. Available at: URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000423319> (In Russ.)
9. Antsiferova, O.N. (2014). Foreign-language Student in Russian-language Higher Education Institution Group: On Problem of Study Guide Development for Student's Independent Work in Course. *Nauchnyi dialog = Scientific Dialogue*. No. 2 (26), pp. 6-17. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Krivtsova, I.O. (2011). Social and Cultural Adaptation of Foreign Students to Educational Environment of Russian Higher School (On the Example of Voronezh State Medical Academy of N.N. Burdenko). *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. No. 8 (2), pp. 284-288. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Lebedeva, O.A., Skopina, Yu.I. (2014). [Problems and Difficulties of International Students' Adaptation to Living and Studying in Russia]. In: *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya: Sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Implementation: Collection of papers of Int. Sci. and Practical Conf.], Issue 35-1. Novosibirsk: Centre for Developing of Scientific Cooperation, pp. 92-98. (In Russ.)

12. Londadzhim, T. (2012). *Sotsiokul' turnaya adaptatsiya inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v rossiiskih vuzab: Autoref. dis. ... kand. sociol. nauk* [Sociocultural Adaptation of International Students Studying at Russian Universities: Cand. Sci. Thesis (Sociology)]. Nizhnii Novgorod, 25 p. (In Russ.)
13. Babadzhanova, N.S. (2014). [Intercultural Interaction as a Socializing Factor for International Students] In: *Mezhekul' turnaya kommunikatsiya v sovremennom mire: materialy III mezhvuz. nauch.-prakt. konf. inostrannykh studentov* [Intercultural Communication in Contemporary World: Proc. 3<sup>rd</sup> Sci. and Pract. Conf. of International Students]. Penza: Penza State Univ. Publ., pp. 106-110. (In Russ.)
14. Drozhzhina, D.S. (2013). Studying International Students' Adaptation: Discussing Methodology. *Universitas*. Vol. 1, no. 3, pp. 33-47. (In Russ.)

*The paper was submitted 04.02.20  
Received after reworking 10.02.20  
Accepted for publication 24.02.20*



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-127-135>

## Роль социокультурных факторов в обучении студентов миноритарному языку

**Воевода Елена Владимировна** – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и психологии.  
E-mail: [elenavoevoda@yandex.ru](mailto:elenavoevoda@yandex.ru)

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД  
России, Москва, Россия

Адрес: 119454, Москва, проспект Вернадского, 76

**Мутаф Галина Николаевна** – и.о. зав. кафедрой гагаузской филологии и истории. E-mail:  
[galinamutaf@mail.ru](mailto:galinamutaf@mail.ru)

Комратский государственный университет, Комрат, Республика Молдова

Адрес: Республика Молдова, г. Комрат, ул. Галацана, 17

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы, связанные с обучением миноритарным языкам в российских регионах и в Гагаузской автономии Республики Молдова. Авторы анализируют социокультурные факторы, оказывающие мотивирующее и демотивирующее влияние на использование региональных языков. Результаты анкетирования студентов Комратского государственного университета показали, что гагаузский язык недостаточно обеспечивает социальные, интеллектуальные и личностные потребности молодёжи региона. В то же время социокультурный компонент образовательных программ университета является мотивирующим фактором и способствует повышению интереса к изучению миноритарного языка и формированию лингвокультурной и национальной идентичности.*

***Ключевые слова:** миноритарный язык, гагаузский, язык, лингвоэтнокультурная идентичность, билингвизм, социокультурный компонент образования, мотивация, анкетирование*

***Для цитирования:** Воевода Е.В., Мутаф Г.Н. Роль социокультурных факторов в обучении студентов миноритарному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 127-135.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-127-135>

### Введение

В современном мире, наряду с процессом экономической глобализации, происходит процесс размежевания представителей различных этнических и национальных культур, связанный со стремлением сохранить этнокультурную идентичность в противовес унификации [1]. Язык, являясь неотъемлемой частью культуры, выступает в качестве маркера и идентификатора этнокультурной идентичности, средства коммуникации, способа познания действительности и трансляции ценностей [2, с. 169–170; 3, с. 121; 4, с.

106]. Проблема сохранения миноритарных языков обострилась в конце XX – начале XXI века, когда было выявлено, что более 80% населения планеты пользуется всего одиннадцатью языками в качестве средства коммуникации, в то время как 0,2% населения, относящегося к этническим меньшинствам, использует 3,5 тысячи языков [5, с. 43]. Французский исследователь А. Паско, отмечая некоторую расплывчатость дефиниции, предложенной в «Пояснительном докладе к Европейской Хартии региональных и миноритарных языков» [6], уточняет

определение миноритарного языка: «это язык, на котором говорят группы населения, численно меньшие по отношению к основному населению страны или региона (фактор территории), он должен восприниматься в таком качестве говорящими на основном языке, но, что важнее, и самими говорящими на этом языке (фактор внешней категоризации и самокатегоризации)» [7, с. 1087].

### Языковая ситуация в Гагаузии

На гагаузском языке, относящемся к огузской группе тюркских языков, говорят гагаузы Республики Молдова (РМ), Болгарии, Румынии, Украины, России, Греции, Турции, Казахстана и некоторых других стран, однако только в РМ имеется автономия, в которой титульное население составляет более 83%. Практически всё городское население Гагаузии живёт в условиях би- и полилингвизма. Это характерно и для некоторых российских регионов с миноритарными языками, например, для Поволжья и Северного Кавказа. Язык гагаузов, несмотря на статус официального, стремительно вытесняется из обихода и считается уязвимым (*vulnerable*) согласно «Атласу языков мира, находящихся под угрозой исчезновения» (ЮНЕСКО) [8]. Молодёжь предпочитает общаться на русском языке.

В связи с этим руководство Гагаузии, Комратский государственный университет и Главное Управление образования автономии проводят совместную работу по продвижению и внедрению гагаузского языка во все сферы жизни, в частности, по подготовке учителей гагаузского языка и литературы. Обсуждая проблему сохранения и развития миноритарных языков, отечественные и зарубежные авторы подчёркивают роль образования (от дошкольного до высшего) как социокультурной доминанты [9–11]. Нельзя не согласиться с утверждением Л.А. Хараевой (Кабардино-Балкария) и Б.М. Джангар (Адыгея) о том, что ребёнок, выросший в условиях родной лингвокультурной среды, «должен начинать школьное обучение как один из са-

мых ответственных этапов его становления, используя родной язык» [12, с. 79]. Однако всё меньше молодёжи выбирает педагогическую специальность. Таким образом, существуют явные противоречия между а) стремлением руководства автономии к сохранению гагаузского языка и культуры и снижением интереса населения к его изучению и использованию; б) необходимостью подготовки учителей гагаузского языка и литературы и падением популярности этой профессии.

В ходе нашего исследования была поставлена задача выявить влияние социокультурных факторов на мотивацию к изучению и использованию гагаузского языка в полиэтническом регионе, используя методы сравнительного анализа, анкетирования и включённого наблюдения.

### Гагаузский язык как средство коммуникации

При составлении анкеты мы изучали факторы, способствующие профессиональному самоопределению старшеклассников и студентов вуза и определяющие формирование лингвоэтнокультурной и профессиональной идентичности в этнокультурном регионе: распространённость и частотность употребления языка в быденно-бытовом и профессиональном дискурсе, источники лингвокультурного влияния (родственники, друзья, СМИ, художественная литература), возможность трудоустройства после окончания вуза, интерес к лингво- и этнокультуре. Опираясь на функциональные характеристики языка, предложенные И.А. Зимней [13], внутри коммуникативной функции языка мы рассматриваем социальную, интеллектуальную и индивидуальную составляющие, обеспечивающие коммуникативные потребности индивида.

В ходе проведённого исследования было проанкетировано 248 студентов Комратского государственного университета: 112 студентов-заочников, обучающихся на экономическом и юридическом факультетах, и 137 студентов факультета национальной культуры (ФНК) – 60 студентов очной и 77 студен-

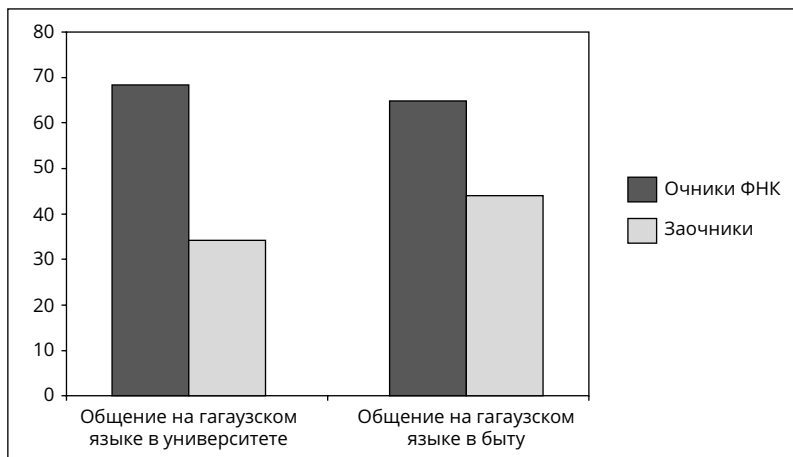


Рис 1. Общение в университете и в быту  
Fig. 1. Communication in the university and in everyday life

тов заочной форм обучения. Оторванность студентов-заочников от университета, отсутствие регулярных занятий языком сказывается на успешности его освоения и снижает мотивацию к изучению.

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты-очники ФНК (58 гагаузов и двое русских) владеют гагаузским языком. Дома на гагаузском языке говорят 90% опрошенных, в университете – 68,3% студентов, 65% респондентов используют этот язык в бытовом общении. Родители и друзья студентов поддерживают их стремление знать родной язык; подавляющее число всех респондентов имеют друзей или родственников, говорящих на гагаузском языке. Это является признаком активной «включённости» в этнокультурную среду [14, с. 285]. Все опрошенные заявили, что знание гагаузского языка является для них ценностью. Однако тот факт, что 13,3% респондентов считают гагаузский язык селской местности, демонстрирует минорирующее влияние общественного мнения и указывает на необходимость повышать статус языка титульной нации. Не случайно 96,6% опрошенных студентов ФНК высказали пожелание, чтобы гагаузский язык шире использовался в национальной автономии, 10% считают важным вести на гагаузском языке официальную до-

кументацию, 13% хотели бы видеть все уличные вывески на языке автономии.

Среди проанкетированных студентов-заочников 20% не владеют гагаузским языком. Находясь в университете, только 35,5% заочников говорят на гагаузском языке, и только 44% студентов используют этот язык вне университета. Диаграмма иллюстрирует разницу в использовании гагаузского языка студентами-очниками и заочниками (Рис. 1).

Подавляющее большинство студентов (71,4% заочников и 85% очников) планируют работать на родине после окончания университета, однако только 16,4% заочников полагают, что их работа будет связана с использованием гагаузского языка, в то время как среди студентов ФНК эта цифра составляет 83,3%. Уверенность в возможности найти работу по специальности выказали 75% студентов-очников ФНК. Это объясняется тем, что они готовятся к карьере педагогов и журналистов в школах и СМИ Гагаузии.

#### Обучение миноритарным языкам в России и Гагаузии

В России обучение миноритарным языкам осуществляется в детском саду, начальной и средней школе, а также на профильных факультетах вузов. Основным принцип организации обучения в школе – билинг-

визм и плюрилингвизм, т.е. использование нескольких языков одним и тем же лицом. Язык, являющийся миноритарным в рамках образовательной системы всей Российской Федерации, может являться превалирующим или языком-посредником на определённой территории: тувинский – на территории Республики Тыва (Тува), якутский – в Республике Саха-Якутия и т.п. Аварский (миноритарный язык) часто используется в качестве языка-посредника при обучении школьников, говорящих на бесписьменных языках Дагестана. Поэтому подготовка учителей для национальных школ предполагает знание одного или нескольких языков региона, а также русского языка.

В начальной школе региональный язык может использоваться как язык обучения (Тува, Дагестан и др.) или преподаваться как учебный предмет. Русский язык, соответственно, преподаётся как учебный предмет или язык обучения, поскольку в средней школе он становится основным языком обучения, а этнорегиональный компонент включает изучение языка, литературы и национальной культуры в рамках основного среднего образования. Обучение детей коренных малочисленных народов Сибири, Севера и Дальнего Востока часто происходит с опорой на русский язык в школах-интернатах, где школьники находятся в течение всего учебного года. Первый год обучения отводится на лингвосоциокультурную адаптацию юных представителей кочевых народов. Обучение в «кочующих школах», когда учитель перемещается вместе с семьями оленеводов, осуществляется для дошкольников на родном языке и является билингвальным с постепенным переходом на русский язык на уровне начальной школы.

Акцент на изучении русского языка в национальных школах объясняется необходимостью сдачи ЕГЭ по русскому языку и математике, что даёт возможность выпускнику школы продолжить обучение в университете. Известны случаи, когда плохо организованная подготовка учащихся по русскому

языку приводила к неудовлетворительным экзаменационным результатам: в 2013 г. в Туве были отмечены массовые неудачи на ЕГЭ по русскому языку, который в ряде школ преподавался на тувинском языке.

Университетское изучение миноритарных языков в регионах не является обязательным, однако оно предусмотрено программами специализированных институтов и факультетов. Среди них: Институт народов Севера (РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург), Институт языков и культуры народов Северо-Востока РФ (СВФУ им. М.К. Аммосова, Якутск), Институт национальной культуры и межкультурной коммуникации (МарГУ, Йошкар-Ола), факультет русской и чувашской филологии и журналистики (ЧГУ, Чебоксары), факультет дагестанской филологии (ДГПУ, Махачкала), факультет крымскотатарской и восточной филологии (Таврическая академия КФУ им. В.И. Вернадского), факультет осетинской филологии (СОГУ им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ) и др.

В Гагаузии язык титульной нации преподаётся в детских садах, школах, колледжах и Комратском государственном университете в качестве обязательного предмета. Преподавание языка на уровне вуза является отличительной чертой гагаузской системы поддержания миноритарного языка. Более половины опрошенных студентов-заочников (50,8%) начали изучать гагаузский язык в школе; 12% опрошенных столкнулись с ним в колледже или университете; начали учить язык дома 8,46% респондентов. Эти цифры свидетельствуют о том, что именно национальная школа способствует сохранению и трансляции лингвокультурного наследия, «поскольку другие каналы межпоколенческой трансмиссии этнокультурной информации (семья, община) в значительной степени разрушены процессами урбанизации и глобализации» [15, с. 42].

В качестве мер по повышению эффективности обучения гагаузскому языку 30% студентов ФНК предлагают активнее внедрять его преподавание в детском саду; 70% бу-

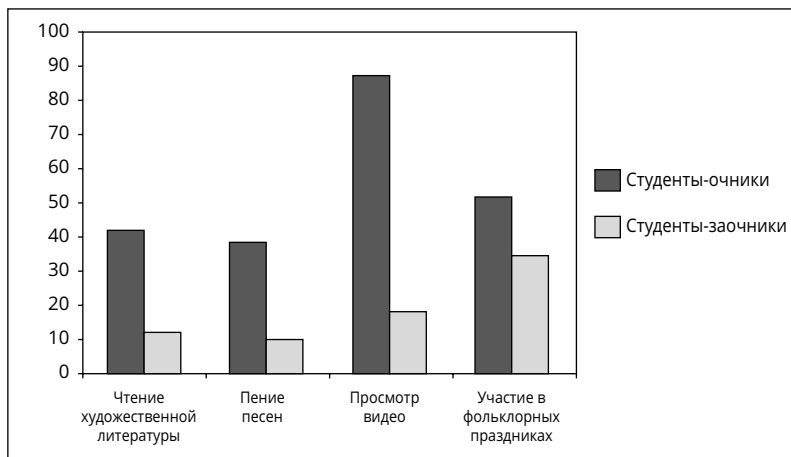


Рис. 2. Интерес к видам внеучебной деятельности на гагаузском языке

Fig. 2. Interest in types of extra-curricular activities in Gagauz language

дущих учителей считают желательным выделять больше часов на его изучение, чем на изучение румынского языка. Однако идея перевести обучение полностью на гагаузский язык в школе и в университете нашла поддержку соответственно только у 16,6% и 11,6% респондентов. Большинство студентов (76,6%) также отметили недостаточную обеспеченность учебного процесса учебными материалами по гагаузскому языку, национальной литературе и культуре. С аналогичными проблемами сталкиваются и учителя национальных школ в России.

Преподавание языка невозможно в отрыве от преподавания культуры, неотъемлемой частью которой является этот язык, поэтому преподавание миноритарного языка, являющегося языком титульной нации, приобщает студентов непрофильных факультетов к лингво- и этнокультуре Гагаузии. Для повышения мотивации к его изучению и применению необходимо использовать все доступные формы приобщения к культуре, используя фольклорные, литературные, песенные, визуальные формы вовлечения инофонов в лингвоэтнокультурную среду. Привязка регионального компонента к истории и культуре страны оживляет изучаемый предмет, позволяет эмоционально ощутить связь того или иного явления или события с настоящим.

Не случайно «культурную грамотность» сегодня рассматривают как пороговое понятие – своеобразный портал, открывающий дверь в иной мир [16, с. 548].

В ходе исследования мы предложили студентам оценить, насколько для них интересно читать на гагаузском языке художественную литературу, петь песни, смотреть видеофильмы (видеосюжеты) и участвовать в фольклорных праздниках. Ответы, приведённые в диаграмме (Рис. 2), позволяют предположить, что исполнение песен на изучаемом языке не соответствует их музыкальным предпочтениям, а чтение произведений художественной литературы, во-первых, осложняется лексико-грамматическими и стилистическими трудностями, а во-вторых, может сюжетно быть неинтересным. В то же время студенты-очники проявили гораздо больший интерес к изучению художественной литературы. Просмотр видео явно вызывает интерес у поколения визуалов, однако фильмы (сюжеты) не всегда отличаются высоким исполнительским мастерством. Хорошим подспорьем мог бы стать просмотр телепередач на изучаемом языке, однако, как отметили студенты ФНК, в Гагаузии имеется недостаточное количество таких телепередач. Что касается участия в фольклорных праздниках, то здесь налицо повышение ин-

тереса, вызванного сюжетной и личностной вовлечённостью в деятельность.

Ответы студентов очного отделения ФНК на вопросы о готовности читать и слушать народные сказки (75%), работать над проектами о гагаузской культуре (75%) и изучать традиции (82%) подтверждают их желание удовлетворять интеллектуальные и индивидуальные потребности в процессе изучения языка и культуры.

### Заключение

Гагаузский язык, являясь одним из официальных языков Автономного территориального объединения Гагаузия Республики Молдова, тем не менее остаётся миноритарным и недостаточно активно используется студенческой молодёжью региона. Современная жизнь заставляет молодых людей находить оптимальные пути реализации своих социальных, интеллектуальных и личностных устремлений, используя те средства профессиональной и повседневно-бытовой коммуникации, которые обусловлены контекстом. Хотя гагаузский язык признаётся языком коренного населения, он недостаточно обеспечивает социальные потребности студентов (возможность трудоустройства с языком, применимость языка в профессиональном общении, возможность получать социально значимую информацию на языке из СМИ и от административных органов, образование на языке), их интеллектуальные потребности (возможность удовлетворять интеллектуальные запросы средствами гагаузского языка – художественная литература, кинематограф, музыка, живопись) и лишь частично отвечает личностным потребностям (общение на языке, участие в традиционных культурных мероприятиях).

Проведённое исследование показало, что среди студентов непрофильных факультетов КГУ готовность к освоению и использованию гагаузского языка весьма невысокая, что объясняется низкой мотивацией, обусловленной бытовыми и профессиональными интересами, не предусматривающими

общения на языке автономии. В связи с этим преподавание гагаузского языка как обязательной дисциплины в университете является социальным и культурным императивом для будущей интеллектуальной элиты автономии – если не преподавать язык после школы, он выпадает из употребления при условии, что на нём не говорят в семье, с друзьями и на работе. При этом язык необходимо преподавать как лингвокультурный феномен, поскольку в отрыве от культуры он воспринимается как абстрактное явление, оторванное от реальных потребностей обучающихся.

Исследование показало, что социокультурный компонент образования выступает в качестве мотивирующего фактора, способствующего формированию лингвокультурной и национальной идентичности молодых жителей гагаузской автономии. Центральное место в сохранении и трансляции лингвокультурной идентичности принадлежит университету как «современному многофункциональному центру, объединяющему образовательную, научную, социокультурную, коммуникационную и многие другие функции» [17, с. 150–151]. Нельзя недооценивать роль школьного учителя и вузовского преподавателя в продвижении национального языка: если педагог, особенно университетский преподаватель неязыковой дисциплины, считает язык ненужным, студенты будут следовать именно этой языковой модели, т.е. откажутся от изучения и употребления языка. Поэтому принципиально важной мы считаем профессиональную подготовку учителей и преподавателей родного языка для школ, колледжей и вузов.

### Литература

1. *Garland E.* Can Minority Languages Be Saved? Globalization vs. Culture // *The Futurist*. 2006. July–August. P. 31–36.
2. *Лыкова Н.Н.* Региональные и миноритарные языки во франкофонном культурном ареале: историко-культурный аспект // *Вестник Тюменского государственного университета*. Гу-

- манитарные исследования. *Humanitates*. 2015. Т. 1. № 3(1). С. 168–175.
3. Губогло М.Н. «Три источника и три составные части» этнической идентичности // Вестник антропологии. 2017. № 2 (38). С. 113–135.
  4. Арутюнова Е.М. Язык как базовый элемент культуры и зоны риска в социальном пространстве // Социологическая наука и социальная практика. 2016. № 4 (16). С. 106–113. DOI: <https://doi.org/10.19181/snsr.2016.4.4.4765>
  5. Хопияйнен О.А., Филимонова Н.В. Миноритарные народы в поликультурном мире // Вестник Югорского государственного университета. 2015. № 4 (39). С. 43–46.
  6. Explanatory Report to the European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg, 5.XI.1992. URL: <https://rm.coe.int/16800cb5e5>
  7. Паско А. Миноритарный язык, миноризируемый язык, миноризируемый язык или язык в миноритарной ситуации? Опыт дефиниции и использования в ситуации // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семантика. 2017. Т. 8. № 4. С. 1084–1102. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-2299-2017-8-4-1084-1102>
  8. UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger. 2010. URL: <http://www.unesco.org/languages-atlas/>
  9. Fang T.T. How to Maintain a Minority Language through Education. *Chinese Studies*. 2017. № 6. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.4236/chnstd.2017.61001>
  10. Etxebarrieta G.R., Pérez Izaguirre E., Langarika-Rocafort A. Teaching Minority Languages in Multiethnic and Multilingual Environments: Teachers' Perceptions of Students' Attitudes toward the Teaching of Basque in Compulsory Education // *Education Sciences*. 2020. № 10 (2). P. 25. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10020025>
  11. Актимов И.Г. Этноязыковые процессы в многонациональных государствах: общемировые тенденции и государственная образовательная политика (на примере Республики Бурятия РФ и Автономного района Внутренняя Монголия КНР) // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 1. С. 3–9
  12. Хабаева Л.А., Джандар Б.М. Национальный язык в системе регионального российского образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2014. Вып. 4(146). С. 76–82.
  13. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
  14. Арутюнян Ю.В. Этнические диаспоры в постсоветском пространстве // Грамматика гостеприимства / Отв. ред. М.Н. Губогло. М.: ИЭА РАН, 2015. С. 258–293.
  15. Боргояков С.А., Боргоякова Т.Н. Социокультурные и социолингвистические особенности развития малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока и организация языкового образования // История и педагогика естествознания. 2014. № 1. С. 42–50.
  16. Ochoa G.G., McDonald S., Monk N. Embedding Cultural Literacy in Higher Education: A New Approach // *Intercultural Education*. 2016. Vol. 27. No. 6. P. 546–559. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1241551>
  17. Гуцин А.В., Левченко А.С. Роль гуманитарного университета в решении социальных и внешнеполитических задач // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 150–156.

Статья поступила в редакцию 25.01.20

После доработки 04.02.20

Принята к публикации 20.02.19

### The Role of Socio-Cultural Factors in Teaching Students a Minority Language

**Elena V. Voevoda** – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department of Pedagogy and Psychology, e-mail: [elenavoevoda@yandex.ru](mailto:elenavoevoda@yandex.ru)

Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia

Address: 76, Prospekt Vernadskogo, 119454, Moscow, Russian Federation

**Galina N. Mutaf** – Head of the Department of Gagauz Philology, e-mail: [galinamutaf@mail.ru](mailto:galinamutaf@mail.ru)  
Komrat State University, Komrat, Republic of Moldova

Address: 17, Galatsan str., Komrat, Republic of Moldova

**Abstract.** The article addresses the problems concerned with teaching minority languages in the regions of Russia and the Gagauz Autonomy in the Republic of Moldova. The authors analyze socio-cultural factors exerting motivating and demotivating influence on the use of regional languages. The results of a survey conducted in Komrat State University have shown that the Gagauz language does not fully cater to the social, intellectual and personal needs of the younger generation. Along with that, the socio-cultural component of university curricula serves as a motivating factor, promotes interest in learning a minority language and contributes to building linguo-cultural and national identity.

**Keywords:** minority language, Gagauz language, language and ethnic identity, bilingualism, socio-cultural education component, motivation, survey

**Cite as:** Voevoda, E.V., Mutaf, G.N. (2020). The Role of Socio-Cultural Factors in Teaching Students a Minority Language. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 127-135. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-127-135>

### References

1. Garland, E. (2006). Can Minority Languages Be Saved? Globalization vs. Culture. *The Futurist*. (July-August, pp. 31-36.
2. Lykova, N.N. (2015). Regional and Minority Languages in Francophone Cultural Areas: Historical and Cultural Aspect. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanities = Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanities*. Vol. 1, no. 3 (1), pp. 168-175. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Guboglo, M.N. (2017). "Three Sources and Three Components" of Ethnic Identity. *Vestnik antropologii = Herald of Anthropology*. No. 2 (38), pp. 113-135. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Arutyunova, E.M. (2016). Language as a Basic Element of Culture and a Risk Zone in the Social Space. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika = Sociological Science and Social Practice*. No. 4 (16), pp. 106-113. DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2016.4.4.4765> (In Russ., abstract in Eng.)
5. Hopiyainen, O.A., Filimonova, N.V. (2015). Minority Peoples in the Multicultural World. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta = Yugra State University Bulletin*. No. S4 (39), pp. 43-46. (In Russ.)
6. Explanatory Report to the European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg, 5.XI.1992. Available at: <https://rm.coe.int/16800cb5e5>
7. Pascaud, A. (2017). Minority Languages, Marginalized Languages, Minoritized Languages or Language in a Minoritital Situation? Attempted Definition and Performances. *Vestnik RUDN. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. = RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. Vol. 8, no. 4, pp. 1084-1102. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-2299-2017-8-4-1084-1102> (In Russ., abstract in Eng.)
8. UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger. (2010). Available at: <http://www.unesco.org/languages-atlas/>
9. Fang, T.T. (2017). How to Maintain a Minority Language through Education. *Chinese Studies*. No. 6, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.4236/chnstd.2017.61001>
10. Etxebarrieta, G.R., Pérez Izaguirre, E., Langerika-Rocafort, A. (2020). Teaching Minority Languages in Multiethnic and Multilingual Environments: Teachers' Perceptions of Students' Attitudes toward the Teaching of Basque in Compulsory Education. *Education Sciences*. No. 10 (2), p. 25. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10020025>

11. Aktamov, I.G. (2015). Ethno Linguistic Processes in Multinational States: Global Trends and Government Educational Policy (On Materials Republic of Buryatia of the Russian Federation and Inner Mongolia Autonomous Region of PR China). *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta = The Buryat State University Bulletin*. No. 1, pp. 3-9. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Kharaeva, L.A., Dzhandar, B.M. (2014). National Language in the System of Russian Regional Education. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bulletin of the Adyghe State University*. No. 4 (146), pp. 76-82. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Zimnyaya, I.A. (1989). *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku* [Psychology of Teaching Non-Native Language]. Moscow: Russkiy yazyk Publ., 219 p. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Arutyunyan, Yu.V. (2015). [Ethnic Diasporas in the Post-Soviet Space] In: Guboglo, M.N. (Ed). *Grammatika gostepriimstva* [Hospitality Grammar]. Moscow: IEA RAS Publ., pp. 258-293. (In Russ.)
15. Borgoyakov, S.A., Borgoyakova, T.N. (2014). Social, Cultural and Sociolinguistic Features of the Development of Numerically Small Peoples of the North, Siberia and the Far East and the Organization of Language Education. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya = History and Pedagogy of Natural Science*. No. 1, pp. 42-50. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Ochoa, G.G., McDonald, S., Monk, N. (2016) Embedding Cultural Literacy in Higher Education: A New Approach. *Intercultural Education*. Vol. 27, no. 6, pp. 546-559. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1241551>
17. Gushchin, A.V., Levchenkov, A.S. (2017). The Role of the University for the Humanities in Solving Social and Foreign Policy Problems. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (209), pp. 150-156. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 25.01.20*

*Received after reworking 04.02.20*

*Accepted for publication 20.02.20*



## Современные тенденции государственного финансирования высшего образования

**Де Мартино Марио** – канд. полит. наук, ассистент кафедры маркетинга экономического факультета, руководитель научных проектов университета Сиены (Италия). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3903-6532>. E-mail: [mario.demartino@gmail.com](mailto:mario.demartino@gmail.com)

**Ткач Геннадий Федорович** – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры сравнительной образовательной политики Учебно-научного института сравнительной образовательной политики. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6156-5377>. E-mail: [gftkach@yandex.ru](mailto:gftkach@yandex.ru)

**Коваленко Сергей Александрович** – канд. истор. наук, директор Центра сравнительного и международного образования, доцент кафедры сравнительной образовательной политики Учебно-научного института сравнительной образовательной политики. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8885-6775>. E-mail: [sergeirudn@gmail.com](mailto:sergeirudn@gmail.com),  
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия  
Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

***Аннотация.** Государственное финансирование в настоящее время играет ключевую роль в обеспечении стабильного и успешного функционирования систем высшего образования большинства ведущих стран мира. Поскольку государство зачастую является главным источником финансирования высшего образования, в повестке дня встает вопрос об эффективности государственной политики распределения финансовых потоков. В настоящей работе рассмотрены основные механизмы финансирования национальных систем высшего образования, а также проанализированы структура и особенности указанных механизмов на примере крупнейших стран Западной Европы и Азии – Германии, Испании, Италии, Франции и Китая.*

***Материалы и методы.** В целях выявления современных тенденций государственного финансирования высшего образования авторы использовали две группы материалов, которые условно можно разделить на официальные нормативно-правовые документы и статистические (аналитические) обзоры. В исследовании были применены методы системно-структурного и статистического анализа данных.*

***Результаты исследования.** Исследование тенденций государственного финансирования высшего образования позволило выявить их большое разнообразие не только в части долевого соотношения в общей структуре доходов университетов, но и в самих механизмах распределения финансовых потоков. В данном исследовании, тем не менее, приведены основные группы данных механизмов, структурированные по методам их реализации.*

***Обсуждение и заключение.** В ходе проведения исследования авторы пришли к выводу, что существующее разнообразие действующих в мире систем финансирования высшего образования в первую очередь обусловлено устойчивостью традиций, сложившихся в национальных системах образования, и отсутствием международных инициатив, целью которых была бы унификация механизмов финансирования образования, как это было сделано ранее относительно структуры, уровней образования и квалификаций в ходе реализации Боло-*

ского процесса. Кроме того, постоянно меняющаяся финансовая ситуация в мире побуждает государства искать альтернативные источники поддержки высшего образования, что приводит к созданию новых механизмов финансирования.

**Ключевые слова:** финансирование высшего образования, механизмы финансирования, государственная политика, государственное финансирование, формула финансирования, финансирование на основе результатов

**Для цитирования:** Де Мартино М., Ткач Г.Ф., Коваленко С.А. Современные тенденции государственного финансирования высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 136-152.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-136-152>

### Введение

В настоящее время в большинстве развитых стран государственное финансирование является главным источником финансирования высшего образования. Исключение составляют страны, в которых ведущая роль принадлежит негосударственному сектору высшего образования с традиционно высокой стоимостью обучения (Великобритания, США, Япония). В странах Европейского союза выделяемые государством суммы на поддержание и развитие системы высшего образования составляют около 80% всех затрачиваемых на эти цели средств.

Имеется относительное сходство декларируемых приоритетов и основных принципов финансирования высшего образования, однако реальная политика и практика их применения в разных странах существенно различаются [1]. Одно из существенных различий между странами заключается в доле ВВП, расходуемой на государственное финансирование высшего образования. В настоящее время в странах ОЭСР соответствующие затраты на высшее образование оцениваются в среднем в 1,5% от ВВП, в то время как совокупные расходы на образование в целом составляют около 5% ВВП [2]. В Российской Федерации совокупные расходы на образование составляют 4,1% ВВП [3]. Доля государства в этих расходах составляет 3,6% (образование в целом), что сопоставимо с расходами некоторых крупных европейских стран (Германия, Испания, Италия). Вместе с тем на высшее образование в Российской

Федерации приходится 0,6% ВВП, что ощутимо ниже соответствующих государственных расходов большинства развитых стран (Табл. 1).

Для повышения качества системы высшего образования ключевое значение имеет эффективность расходуемых средств, львиную долю которых составляют государственные вложения. В этой связи особое значение приобретает механизм распределения этих средств. Анализ его структуры и особенностей функционирования в разных странах посвящена данная работа.

### Обзор литературы

В академическом сообществе повсеместно признаётся ведущая роль государства в создании оптимальных условий для успешного функционирования и развития образования в целом и высшей школы в частности. Это естественно, поскольку именно государство является одновременно основным заказчиком, спонсором, исполнителем и потребителем образовательных услуг, а также оценщиком результатов деятельности национальной системы образования любой страны.

Обстоятельный анализ социально-экономических аспектов функционирования высшей школы России в рамках «национального контекста развития высшего образования» был впервые проведён большим коллективом ведущих российских экспертов в 2007 г. Отмечалось, что «недостаточное финансирование системы высшего образования, по сути, не изменившаяся с советских времён систе-

Таблица 1

Государственные расходы на образование [3]

Table 1

Public expenditure on education [3]

| Страна           | Государственные расходы на образование от ВВП, всего | Государственные расходы на высшее образование от ВВП |
|------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Канада           | 4,5                                                  | 1,3                                                  |
| Турция           | 3,9                                                  | 1,3                                                  |
| Франция          | 4,8                                                  | 1,2                                                  |
| Мексика          | 4,4                                                  | 1,1                                                  |
| Германия         | 3,7                                                  | 1,1                                                  |
| Республика Корея | 4,6                                                  | 1,0                                                  |
| Польша           | 4,3                                                  | 1,2                                                  |
| США              | 4,2                                                  | 0,9                                                  |
| Испания          | 3,5                                                  | 0,9                                                  |
| Австралия        | 3,9                                                  | 0,7                                                  |
| Италия           | 3,6                                                  | 0,7                                                  |
| Россия           | 3,6                                                  | 0,6                                                  |
| Япония           | 3,2                                                  | 0,5                                                  |

ма оплаты труда педагогических работников стали одной из главных причин ухудшения кадрового потенциала вузов» [4]. Наряду с разными видами государственного финансирования там же приведено описание внебюджетных источников для государственных и негосударственных вузов и их соотношение, однако соответствующего сопоставления с зарубежными странами проведено не было. В 2008 г. в рамках участия Российского университета дружбы народов в реализации инновационной образовательной программы по расширению экспорта образовательных услуг Г.А. Лукичевым и В.М. Филипповым было представлено учебное пособие, содержащее общий обзор финансирования высшего образования в мире [5]. В указанном аналитическом обзоре, наряду с описанием тенденций и механизмов финансирования высшего образования, действовавших в развитых странах в 2005–2006 гг., значительное внимание уделено вопросам диверсификации источников финансирования и финансовой поддержки студентов.

Проблемы финансирования высшего образования регулярно рассматриваются в публикациях И.В. Абанкиной [6], Е.В. Балацкого [7], Т.А. Клячко [8], Е.В. Романова [9] и других отечественных авторов. Приводимые

в этих публикациях сопоставления общих объёмов и отдельных показателей финансирования высшего образования в России и в развитых зарубежных странах свидетельствуют, как правило, о существенном отставании России. Практически все авторы выражают обеспокоенность недостаточным уровнем финансирования высшего образования, видя в этом одну из основных причин неспособности высшей школы России совершить желанный «прорыв» к новому качеству, для чего, казалось бы, всё ещё имеются необходимые интеллектуальные, кадровые и даже материальные предпосылки.

В статьях, посвящённых анализу политики государственного финансирования высшего образования в России в последнее десятилетие [6; 10], авторы отмечают, что стремление к повышению качества и конкурентоспособности высших учебных заведений находится в противоречии с ограниченностью бюджетных поступлений. Принимавшиеся руководством Минобрнауки России меры, направленные на интеграцию имеющихся ресурсов и «оптимизацию» их использования, создают, по мнению экспертов, системный дисбаланс, когда 35 ведущих вузов получают более 40% всех бюджетных поступлений, а оставшиеся средства распределяются между

260 университетами системы Минобрнауки, что означает ограничение их деятельности и переход в стадию «выживания». При этом бюджетная поддержка вузов-лидеров, в несколько раз уступающая финансированию европейских университетов и многократно – американских, оказывается всё равно недостаточной для их заметного продвижения в мировых рейтингах и на мировом рынке образования [10]. В обеих упомянутых выше статьях перечисляются механизмы, вводимые в разных странах в целях диверсификации источников финансирования высшего образования и снижения соответствующей нагрузки на государственный бюджет [6; 10]. Прежде всего, это повышение или введение платы за обучение даже в тех странах, где получение высшего образования традиционно считалось бесплатным. Применяются инвестиционные и целевые механизмы финансирования, механизмы с использованием неделимых фондов (эндаумент). Представляют интерес механизмы, ориентированные на результат в рамках выполнения показателей государственного контракта. Особую актуальность для российских читателей имеют механизмы, связанные с внутренним перераспределением ресурсов и основанные на обоснованной оптимизации государственного финансирования.

В работах Е.В. Балацкого много внимания уделяется критическому анализу основных направлений, движущих сил и результатов всех периодов развития системы высшего образования России после распада СССР. Он считает, что процесс реформирования российской высшей школы в условиях отказа от государственного планирования и при отсутствии обоснованного целеполагания был изначально предоставлен стихии рынка, что привело за период 1991–2008 гг. к нерегулируемому увеличению численности студентов, штата преподавателей и самих высших учебных заведений. Следствием этого стало появление так называемого «образовательного пузыря», невозможность адекватного финансирования которого привела к кри-

зису финансирования системы высшего образования. Начиная с 2008 г. это подвигло регулирующие органы к резким и не всегда согласованным действиям, ориентированным на устранение диспропорций в сфере высшего образования, появление которых никак не было связано с потребностями развития страны. По мнению Е.В. Балацкого, российским университетам ещё предстоит разработать «эффективные стратегии развития», для чего необходимо критическое осмысление проводившихся реформ [7].

Более оптимистичную в целом оценку перспектив создания в России «целостной системы устойчивого воспроизводства, сохранения и привлечения кадров для научно-технологического развития» [9, с. 182, 200–202] приводит Е.В. Романов. Формирование подобной системы должна обеспечить высшая школа при условии её финансирования в соответствии с масштабом поставленных задач. Автор считает, что основные преимущества нормативно-подушевого финансирования получают ведущие вузы, в то время как большинству региональных вузов достаются более низкие стартовые позиции. Вызывает беспокойство тенденция существенного сокращения числа бюджетных мест в магистратуре для обучения по прорывным направлениям развития страны. В статье предлагаются изменения в порядке финансирования образовательной и научно-исследовательской деятельности, а также сформулированы предложения по активизации участия бизнеса совместно с государством в финансировании госзаказа на подготовку кадров.

Е.Г. Чернова, Т.Д. Ахобадзе, А.С. Малова, А.А. Салтан в своём исследовании [11] рассматривают параметры эффективности деятельности университетов в зависимости от применяемой модели финансирования. Периодически проблемы финансирования высшего образования в сопоставлении с ситуацией в развитых странах рассматриваются в работах В.С. Сенашенко [12; 13].

Внимание специалистов и академической общественности было привлечено к пред-

ставленному 11 апреля 2018 г. Центром стратегических разработок и Высшей школой экономики экспертному докладу «12 решений для нового образования», который в ряде СМИ уже был назван проектом новой образовательной реформы. В докладе проблема «недофинансирования» образования определена как одна из главных причин снижающегося «качества человеческого капитала» в России. Предлагается перестройка основных направлений, содержания и инфраструктуры образовательной деятельности. Рассматриваются, в зависимости от масштаба привлекаемых на эти цели средств, три возможных сценария реализации озвученных проектов<sup>1</sup>.

Большое внимание в работах зарубежных авторов уделяется различным механизмам финансирования высшего образования в отдельных странах европейского региона [1; 14; 15]. Сопоставительный анализ соотношения расходов на образование и достигнутых результатов в странах ОЭСР представлен в обстоятельной работе Е.М. Волфа [16] и других американских исследователей, которые приходят к выводу об отсутствии линейной зависимости между расходами и результатами.

Следует признать, что проблематика государственного финансирования высшего образования как ключевого фактора его функционирования относительно редко становится предметом обсуждения в специализированных периодических изданиях. Между тем необходимость приведения высшего образования в соответствие с быстроменяющимися требованиями развития страны и положениями Приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»<sup>2</sup> и Приоритет-

ного проекта «Экспорт образования»<sup>3</sup> однозначно обуславливает актуальность данного исследования.

### Результаты исследования

Системы финансирования высших учебных заведений в Европе, как и во всём мире, чрезвычайно разнообразны. Это касается как доли государственного финансирования в общей структуре доходов высших учебных заведений, так и способов их распределения. Так, прямое государственное финансирование университетов составляет в Англии около 40% от их общего дохода, в то время как в Дании и Норвегии этот показатель достигает 90% [14]. Значительные различия в структуре доходов университетов существуют из-за различий как в самих системах финансирования, так и в методах их распределения, что затрудняет получение обоснованных сопоставимых данных.

Помимо прямого государственного финансирования основными дополнительными его источниками являются плата за обучение и различные административные сборы. Существуют значительные различия в относительной доле этих источников. Так, если в Англии на долю этих дополнительных источников приходится около 1/3 общих средних доходов университетов, то в Норвегии и Исландии эта доля снижается до нуля. Вместе с тем в условиях непрерывного увеличения спроса на высшее образование при одновременном повышении требований к его качеству получение дополнительного дохода из альтернативных источников становится всё более актуальной задачей. Её выполнение, однако, существенно тормозится по причине глобального замедления экономического роста. В этой связи повсеместно поощряется деятельность, ориентированная на получение университетами дохода в результате контрактов с бизнесом и предоставления разнообразных услуг. Во многих странах эти типы дополнительного дохода превышают

<sup>1</sup> URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf)

<sup>2</sup> Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». URL: [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/06/education\\_export.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/06/education_export.pdf)

<sup>3</sup> Приоритетный проект «Экспорт образования». URL: <http://government.ru/info/27864/>

10% от общих поступлений в университетские бюджеты.

Важную роль в обеспечении финансовой устойчивости университетов играет также структура расходов. Основную их долю (около 2/3) составляют расходы на персонал, при этом различия по странам и вузам весьма значительны – от 44 до 73% [14]. Важное место в структуре затрат занимают также расходы на обслуживание инфраструктуры и университетских зданий, которые существенно различаются между странами и вузами.

В большинстве стран Европы вузы получают базовое текущее государственное финансирование для покрытия расходов на основные виды деятельности через так называемый блочный грант. Обычно этот грант предоставляется для покрытия определённой части затрат, непосредственно обусловленных затратами на обучение, текущими эксплуатационными расходами и расходами на научные исследования. Общая сумма блочного гранта в разных странах формируется по-разному. При этом используются такие механизмы, как финансирование на базе соглашения между министерством и конкретным вузом, финансирование на основе сложившейся традиции, а также в соответствии со специальной формулой финансирования или на основе исполнительного контракта. Как правило, эти способы применяются комплексно и в разных комбинациях, что существенно затрудняет обоснованное сопоставление реальных механизмов финансирования высшего образования в разных странах.

В настоящее время государственное финансирование всё чаще предоставляется в рамках проектного финансирования, предусматривающего совместное участие различных субъектов, особенно в области научных исследований, а также в рамках целевого финансирования для достижения конкретных целей, для чего средства обычно выделяются на конкурсной основе.

На сегодняшний день основным способом государственного финансирования в боль-

шинстве стран являются блочные гранты, которые предоставляются на основе сложившегося традиционного способа распределения. Реализуемые повсеместно программы модернизации систем высшего образования предусматривают необходимость внедрения более эффективных механизмов финансирования, включающих в себя стимулирование конкурентоспособности образовательных организаций в развитых странах. Поддерживается внедрение механизмов, основанных на более гибких системах финансирования высших учебных заведений, стимулирующих конкуренцию между ними. Всё более проявляются тенденции разработки и внедрения механизмов финансирования высшего образования, опирающиеся на эффективные результаты деятельности университетов. На уровне Совета ЕС, Европейской Комиссии и на мероприятиях общеевропейского масштаба всё чаще принимаются рекомендации о целесообразности расширения финансирования высшего образования на основе достигнутых результатов.

### Основные механизмы финансирования высшего образования

Ниже приводится обзор основных механизмов финансирования европейских высших учебных заведений и указываются страны Европейского союза, в которых эти механизмы применяются [1].

Абсолютное большинство стран ЕС в качестве основного механизма используют так называемую *«формулу финансирования»*, конкретное содержание и способы использования которой, различающиеся в отдельных странах, рассмотрены ниже отдельно. Из 30 европейских стран только четыре страны (Германия, Испания, Мальта и Эстония) не используют указанный механизм.

*Бюджет по согласованию с финансирующим органом.* Выделяемая сумма определяется в результате согласования с финансирующим органом обоснованной заявки образовательной организации. Этот механизм используют указанные выше страны, не применяющие *«формулу финансирования»*

(Германия, Испания, Мальта и Эстония), а также Великобритания.

*Бюджет, выделяемый финансирующим органом на основе затрат за предыдущие периоды.* Этот механизм бюджетного финансирования применяется в Дании, Исландии, Норвегии и Португалии.

*Бюджет, формируемый в соответствии с исполнительным контрактом.* Соответствующие контракты в целях выполнения обоснованных стратегических целей заключаются между финансирующим органом и образовательной организацией. Данный механизм использует значительное число стран: Австрия, Бельгия, Болгария, Греция, Дания, Исландия, Румыния, Словакия, Финляндия, Франция, Чехия.

*Бюджет, формируемый в рамках контракта, заключаемого с учётом заранее определённого числа студентов по областям обучения.* Фактически речь идёт о бюджетном финансировании по аналогии с механизмом контрольных цифр приёма (КЦП). Этот механизм применяется в Болгарии, Эстонии, Латвии и Литве.

Что касается *бюджетного финансирования научных исследований*, то абсолютное большинство европейских стран за исключением Италии, Кипра, Латвии и Литвы используют в этих целях специально созданные фонды, которые выделяют соответствующие средства, как правило, на конкурсной основе.

Среди европейских стран особое место в использовании механизмов финансирования высшего образования занимает Испания. В этой стране финансирование высшего образования осуществляется преимущественно на региональном уровне. Органы управления образованием каждого региона самостоятельно устанавливают собственные механизмы финансирования.

*Структура «формулы финансирования» высшего образования.* В разных странах действуют различные алгоритмы распределения выделяемых государственных средств, однако в абсолютном большинстве стран основным механизмом распределения

средств по статьям расходов является так называемая «формула финансирования». В разных странах действие указанной формулы осуществляется по-разному. Её основой, как правило, служит некая специфическая для каждой страны модель, сложившаяся на основе существующих в каждой отдельной стране традиций, системы национального законодательства в сфере управления и финансирования высшего образования, а также имеющихся ресурсов.

«Формула финансирования», как правило, учитывает следующие основные показатели (параметры, критерии):

- 1) общая численность студентов в университете и их распределение по уровням подготовки;
- 2) общая численность выпускников университета и их распределение по уровням подготовки;
- 3) численность ППС;
- 4) исследовательский потенциал, наличие исследовательских контрактов, научная активность;
- 5) наличие иностранных студентов;
- 6) наличие иностранных НПР;
- 7) трудоустройство выпускников;
- 8) наличие и состояние учебных площадей;
- 9) общественная оценка (престиж, репутация);
- 10) наличие и использование патентов;
- 11) позиция в национальных рейтингах;
- 12) позиция в международных рейтингах.

Приведённый перечень составлен по результатам опросов в рамках проведения национальных конференций ректоров 21 страны ЕС [7]. По относительной шкале значимости приведённых показателей абсолютное первенство принадлежит первому показателю. Значимость последующих пяти показателей постепенно убывает, сократившись у шестого показателя примерно в два раза по сравнению с первым. Что касается показателей, связанных с рейтингами, то их значимость примерно в 10 раз ниже первого показателя.

*Новый подход – финансирование на основе результатов.* В настоящее время отсутствует однозначная интерпретация термина «финансирование на основе результатов». Имеется его широкое толкование, поскольку в качестве «результата», наряду с результатами на разных этапах обучения, принимаются также результаты исследований, результаты взаимодействия с бизнесом, окружающей социальной средой, результаты реализации целей образовательной политики и т.д. Во многих случаях этот термин используется в качестве синонима финансирования на основе формулы, которая не всегда учитывает особенности «входных» или «выходных» показателей, составляющих формулу. Часто выделенные средства распределяются на основании определения относительной эффективности по ряду показателей. В случае финансирования контрактов или соглашений, в соответствии с которыми согласовываются определённые цели между финансирующим органом и университетом, также имеет место финансирование на основе результатов. При этом данный вид финансирования может не оказывать непосредственного влияния на общий уровень финансирования образовательной деятельности.

Во многих странах государственное финансирование высших учебных заведений в связи с замедлением экономического роста за последние годы становится недостаточным. В этих условиях финансирование, основанное на результатах, всё чаще воспринимается в качестве рационального инструмента, с помощью которого можно увязать финансирование с конкретными показателями для существенного повышения прозрачности осуществляемых расходов, а также для поощрения за достижение заранее установленных целей. Показатели, ориентированные на результат обучения (например, количество выданных дипломов бакалавра и магистра), используются реже и зачастую имеют недостаточно высокий вес в используемой формуле.

*Системы финансирования высшего образования в отдельных странах.* Система

финансирования высшего образования в Германии прошла долгий путь – от детального государственного (на уровне земель) контроля к большей автономии университетов.

Основная часть государственного финансирования высшего образования в Германии выделяется из бюджетов соответствующих региональных земель. Доля средств из общего федерального бюджета составляет, как правило, не более 7% (в эту долю не входят федеральные ассигнования, предназначенные для финансирования общенациональных исследовательских и иных целевых программ, – 10%).

Средства, предоставленные землями из своих бюджетов, покрывают расходы на персонал, текущее функционирование и инфраструктуру. С 2006 г. строительство высших учебных заведений является исключительной ответственностью земель [17]. Практикуется совместное финансирование Федерацией и землями ряда проектов, осуществляемых на основе различных соглашений, в числе которых: «Стратегия совершенства», направленная на подготовку специалистов высшей квалификации и поощрение исследований на высшем уровне, программа «Инновационные высшие учебные заведения» и др. По сравнению с университетами других стран университеты Германии более ограничены в возможностях привлечения внебюджетных средств ввиду того, что даже иностранные студенты в Германии освобождены от платы за обучение. Дополнительные поступления вузы получают в основном за выполнение научно-исследовательских работ.

До недавнего времени государственные финансы поступали в университет в соответствии со следующей формулой: «фактический (достигнутый) результат расходования средств плюс дополнительные заранее обоснованные финансы». При этом земли осуществляли жёсткий контроль по всем основным утверждённым статьям расходов университетов, в число которых входила численность штатов профессорско-преподавательского состава.

Начиная с 2000 г. правительства многих земель запускают процесс по ослаблению тотального контроля над высшими учебными заведениями. С этого момента финансовая автономия вузов стала значительно расширяться. В первую очередь это отразилось на предоставлении возможности самостоятельного распределения бюджетных средств внутри каждого конкретного университета.

В январе 2007 г. был принят новый закон об образовании, который существенно расширил автономию вузов при сохранении их полной отчётности перед государством. Большое значение придаётся оценке деятельности вуза на основе достигнутых результатов, которые, согласно закону, должны соответствовать государственным интересам. Вузам вменяется обязанность отчитываться о положении своих выпускников на рынке труда, что рассматривается как показатель «качества продукции».

Особенностью организации высшего образования в Германии является наличие системы Numerus Clausus – NC (Ограниченный набор), которая заключается в регулировании приёма на первый курс посредством заранее установленного ограничения мест<sup>4</sup>. Наиболее жёстко эта система применяется в отношении приёма на востребованные специальности (медицина, стоматология, фармацевтика и ветеринарное дело). В условиях отсутствия платы за обучение основным механизмом приёма является конкурс аттестатов.

Финансирование высшего образования в Испании характеризуется большим разнообразием, поскольку каждый регион применяет собственную систему финансирования. В основной части государственного (регионального) финансирования берутся в расчёт в большей степени вводные показатели, такие как численность студентов, стоимость обучения по конкретным образовательным программам, и в меньшей мере – выходные показатели, которые основываются на ре-

зультатах. В ряде регионов финансирование высших учебных заведений напрямую связано с подобными показателями финансирования большинства университетов данного региона. В некоторых регионах каждое высшее учебное заведение подписывает соглашение с соответствующим региональным министерством в целях достижения конкретных запланированных целей при условии предоставления дополнительных бюджетных средств.

Если рассматривать общую картину, то доля целевых ассигнований в испанских вузах составляет около 10% от общего финансирования. Так, в регионе Валенсия, в котором сосредоточена значительная часть испанских вузов, модель финансирования основывается на пятнадцати индикаторах. Как правило, в соглашениях между университетом и региональным правительством применяется набор индикаторов, наиболее значимых для каждого конкретного университета [18].

Доход государственных университетов включает в себя государственные текущие и разовые (капитальные) ассигнования, академические и другие сборы, выплачиваемые студентами, и доходы от экономической деятельности. Основные расходы (около 3/4) – оплата персонала. Университеты обладают полной автономией в распоряжении своими финансовыми ресурсами.

Государственное финансирование университетов осуществляется фондами. Суммы, выделяемые каждому университету, ежегодно прописываются в государственном бюджете. Финансирование высшего образования в регионах осуществляется специально созданными фондами, расположенным на их территории. Соответствующие средства формируются за счёт налогов и государственных ассигнований, выделяемых на эти цели каждому региону. Региональные модели финансирования университетов, устанавливаемые самостоятельно в каждом регионе, опираются на показатели следующих видов деятельности: педагогическая деятельность; исследовательская деятельность; передача технологий и инновацион-

<sup>4</sup> URL: <https://www.dw.com/ru/как-немецкие-вузы-распределяют-учебные-места/a-43105775>

ная деятельность. Во всех случаях государственное финансирование в значительной мере определяется количеством студентов в конкретном вузе. За последние несколько лет была внедрена практика поощрения государственно-частного партнёрства в университетском образовании.

Региональные органы управления образованием устанавливают правила и процедуры контроля своих инвестиций, доходов и расходов отдельных вузов посредством аудиторских служб под надзором социальных советов. Университеты представляют бюджетное обоснование Совету управляющих каждого регионального правительства вместе со всеми документами, касающимися их годовой бухгалтерской отчётности.

В Италии основным источником финансирования высших учебных заведений является государственный бюджет. Традиционно сложившиеся затраты, то есть суммы, полученные в предыдущем году, являются основой для расчёта предстоящих бюджетных ассигнований каждому вузу. Государство в рамках средств, предусмотренных государственным бюджетом, распределяет финансы между отдельными университетами. За это распределение отвечают следующие государственные структуры:

- Фонд регулярного финансирования вузов;
- Фонд университетского строительства и крупного научного оборудования;
- Фонд планирования развития университетской системы.

Ассигнования, поступающие от первой структуры (ФФО), подразделяются на три части:

- базовая часть, соответствующая сумме, полученной университетами в предыдущие годы;
- часть, предназначенная для покрытия расходов на повышение квалификации и переподготовку;
- часть, предназначенная для реализации программных соглашений между университетами и министерством образования, уни-

верситетами и научными центрами, предприятиями и бизнесом.

В дополнение к этим поступлениям университеты финансируются за счёт обязательного взноса студентов в пределах, установленных действующими нормативными актами, и за счёт традиционных дополнительных источников финансирования. В целях поощрения университетов к повышению качества их услуг дополнительная часть средств от ФФО распределяется в соответствии с показателями эффективности, связанными с учебной деятельностью, исследовательской деятельностью и эффективностью организационной деятельности. Доля средств ФФО, распределённая по этим критериям, превышает 10%.

В Италии все государственные и юридически признанные университеты обладают финансовой автономией; как следствие, размер платы и взносов за каждый учебный курс устанавливается советом директоров конкретного университета.

Каждые три года правительство устанавливает критерии для оценки результатов учащихся и их финансового состояния, которые служат основой для обоснования количества выделяемых бюджетных мест («стипендий»). В Италии право на бесплатное высшее образование ассоциируется с предоставлением кандидату бюджетного места для обучения по выбранной программе в выбранном вузе. Эти так называемые «стипендии» обычно предоставляются на конкурсной основе лицам, демонстрирующим высокие академические достижения, или лицам с ограниченными финансовыми возможностями. Граждане могут получать бюджетное место посредством обращения в администрацию региона, в котором находится выбранный университет, или непосредственно через университет.

Согласно ст. 8 Законодательного декрета 68/2012, предоставление и распределение бюджетных мест в итальянских университетах обеспечивается всем учащимся, обладающим необходимыми для этого характеристиками, касающимися успеваемости и

экономического положения семьи, в пределах имеющихся для этого ресурсов, предусмотренных бюджетом. Соответствующие нормативы пересматриваются с периодичностью один раз в три года<sup>5</sup>.

Поскольку исключительная юрисдикция в сфере образования принадлежит отдельным регионам, то именно региональные органы власти устанавливают механизмы функционирования образовательных организаций и их финансирования.

Система высшего образования **Франции** финансируется практически на 90% из центрального бюджета. Примечательно, что каждый штатный сотрудник, задействованный во французской высшей школе, фактически является государственным служащим, потому что его нанимателем является не конкретно взятое высшее учебное заведение, а непосредственно министерство высшего образования. На заработную плату таких работников приходится ориентировочно 70% всех государственных ассигнований, выделяемых на сферу высшего образования. Около 10% распределяется на социальные студенческие сферы, такие как стипендии, различные студенческие льготы и медицинское страхование. На капитальный ремонт университетов выделяется 2–3% [19].

Французские высшие учебные заведения имеют автономию при использовании государственного финансирования. Они обладают полномочиями для самостоятельного управления полученными средствами в рамках основных расходов. Законодательство Франции обязует высшие учебные заведения отчитываться по финансовой деятельности только по завершении каждого финансового периода. За распределение государственных субсидий отвечает Министерство высшего образования и научных исследований, которое действует исходя из заранее утверждённых специальной финансовой службой

норм. Данные нормы являются регулятором распределения финансов по конкретным университетам в форме субсидий, которые, в свою очередь, распределяются по трём направлениям деятельности: функционирование высшего учебного заведения, расходы на инфраструктуру и обеспечение учебного процесса. Размеры субсидий вычисляются после тщательного анализа количественных параметров, которые характеризуют масштабы деятельности каждого конкретного университета. В этой связи следует обратить внимание на то, что хотя вышеуказанные нормы имеют решающее значение для рационального управления распределением государственных субсидий, они довольно часто противоречат реальным условиям функционирования отдельных вузов и поэтому нуждаются в постоянном пересмотре.

Национальные и иностранные студенты во Франции в государственных высших учебных заведениях обучение не оплачивают. Вместе с тем с них взимается фиксированная плата за поступление (вступительный взнос), а также определённая сумма за каждый получаемый документ об образовании. Размеры оплаты ежегодно определяются министерством.

Около 80% французских университетов финансируются посредством формулы, называемой «модель Сан-Ремо». В неё включены такие критерии, как количество обучающихся, площадь аудиторий, стоимость образовательных программ и др. В дополнение к распределению финансов по данной формуле некоторые государственные ресурсы распределяются на основе заключения четырёхлетних контрактов.

Обучение в высших учебных заведениях **Китая** является платным практически повсеместно [20]. Стоимость обучения, как правило, слишком высока для большинства китайских семей, поэтому многие родители вынуждены обращаться в банк с целью получения кредита. Однако, если выпускник вуза по окончании университета решает переехать в сельскую местность для работы

<sup>5</sup> URL: Decreto Legislativo 28 giugno 2012, n. 108. URL: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/92809/108287/F105884950/ITA92809.pdf>

по специальности в течение определённого времени, то кредит полностью обнуляется.

Несмотря на устоявшуюся практику платного высшего образования, Китайская Народная Республика предоставляет бюджетные места для обучения в некоторых вузах, которые осуществляют подготовку по приоритетным для государства направлениям (военные, педагогические, медицинские и аграрные университеты). Студенты, прошедшие обучение по программам, дотируемым государством, после окончания обучения направляются по распределению на работу по специальности продолжительностью, как правило, не менее 5–6 лет.

До 2002 г. в Китае бюджетное распределение средств для высших учебных заведений чаще всего осуществлялось методом, основанным на фиксированной численности работников и фиксированных бюджетных квотах, что на практике означало следующее: различное в разных вузах количество персонала, учебные площади, административные и эксплуатационные расходы, лабораторное оборудование и материалы должны были рационально перераспределяться в соответствии с масштабами или потребностями отдельных высших учебных заведений. Распределение бюджетных средств, как правило, осуществлялось также с использованием метода дополнительного финансирования. Это означало, что сумма, выделенная каждому университету на текущий год, основывалась на сумме ассигнований предыдущего года, а также на учёте государственных и местных интересов относительно дальнейшего развития конкретного вуза [21].

В 2002 г. Министерство финансов разработало модель финансирования, основанную на «Бюджете основных расходов» и «Бюджете расходов проекта». Первый относится к годовому плану базовых расходов, составляемому высшими учебными заведениями в целях обеспечения условий для нормальной работы с учётом повседневных расходов, тогда как «бюджет расходов

по проекту» относится к годовым расходам по проекту, превышающим «бюджет основных расходов». Этот второй бюджет разрабатывается для выполнения задач и целей развития. Описанная модель фактически представляет собой попытку объединить финансирование на основе квот и проектное финансирование.

С 1990-х гг. система финансирования высшего образования Китая начала постепенно выходить из финансовой модели с единственным источником финансирования высшего образования. Была сформирована система, основанная на главном источнике финансирования – государственных ассигнованиях, а также на дополнительных источниках за счёт привлечённых средств. Вследствие этого КНР удалось сформировать диверсифицированный канал инвестиций в образование (плата за обучение, доходы от работы школ в сфере образования, социальные отчисления, пожертвование средств с рынка капитала, доходы от научных исследований и др.).

В результате введения обновлённой модели финансирования высшего образования и массированного увеличения спроса на высшее образование, которое остаётся преимущественно платным, в Китае в последние годы наметилась следующая тенденция: доля бюджетных ассигнований сокращается, в то время как доля доходов от высшего образования увеличивается.

### **Обсуждение и заключение**

В настоящей статье приведён аналитический обзор современных тенденций формирования и изменения государственного финансирования высшего образования на примере крупнейших стран Западной Европы и Азии: Германии, Испании, Италии, Франции и Китая. Разумеется, ситуация в данных странах не отражает всего многообразия политики и практики финансирования высшего образования в мире. Для решения подобной задачи потребовалось бы проведение системного анализа сопоставимых данных

по более чем 200 национальным системам образования, что предполагает другую цель и другой масштаб исследования.

Следует отметить, что в докладах о состоянии образования в мире, периодически издаваемых ЮНЕСКО и ОЭСР, регулярно приводятся основные статистические данные о финансировании образования по всем регионам и странам, а в отдельных выпусках этому вопросу посвящаются специальные аналитические разделы<sup>6</sup>. В этих материалах обычно содержатся данные о распределении и сопоставлении финансирования по разным уровням подготовки и по разным категориям получателей. Однако в них не проводится выявление или анализ самих механизмов финансирования и тенденций их изменения, что и составляет предмет нашего исследования. В этой связи ограниченный перечень стран, рассмотренных в данной статье, и сам их выбор представляются достаточно обоснованными для получения заслуживающих доверия выводов.

Действительно, мы рассмотрели механизмы финансирования в четырёх самых крупных странах континентальной Европы, из которых две – Германия и Франция – входят в пятёрку наиболее развитых стран мира и стран-лидеров на мировом рынке образования. Вместе с Италией и Испанией они в значительной мере определяют образовательную политику в Европейском союзе и формируют повестку Европейского пространства высшего образования в рамках Болонского процесса. Как показано в статье, в этих странах действуют разные механизмы государственного финансирования высшей школы, существенно различающиеся по степени централизации, по статусу финансирующих субъектов и особенно – по порядку начисления выделяемых средств их конкретным потребителям – вузам. Пятая из рассмотренных в ста-

тье стран – Китай представляет собой ведущую мировую державу, система высшего образования которой стремительно развивается, успешно усваивая зарубежный опыт и занимая всё более высокие позиции в мировых рейтингах. Таким образом, привлечённые для рассмотрения страны представляют в совокупности важный по содержанию и существенный по масштабам сегмент мирового образовательного пространства, что в известной мере позволяет достаточно широко интерполировать выводы, полученные в результате анализа действующих в этих странах систем финансирования высшего образования.

Основной общий вывод заключается в констатации устойчивого разнообразия действующих систем финансирования. В отличие от структуры уровней и квалификаций, которая в рамках реализации установок Болонского процесса относительно быстро была приведена к сопоставимым показателям почти в тридцати странах, никаких подобных преобразований систем финансирования образования ни в Европе, ни в других регионах мира не осуществлялось. Нигде и не ставилась подобная задача. Это свидетельствует прежде всего о том, что в отличие от структуры уровней, являющейся, при всей её социально-экономической значимости, всё-таки «внутренней» характеристикой системы образования, финансирование – это в основном «внешнее» по отношению к системе образования воздействие. Изменение механизма финансирования всегда выходит за пределы полномочий и возможностей системы образования.

В настоящее время повсеместно отмечается стагнация или даже относительное сокращение доли государственного финансирования высшего образования по отношению к общим бюджетным расходам или к национальному ВВП. Это побуждает правительства стран и сами вузы заниматься интенсивным поиском альтернативных источников финансирования. Следствием этого является обострение конкуренции как на

<sup>6</sup> Education at a Glance. OECD Indicators. URL: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

внутренних, так и на внешних рынках образовательных услуг. Правительства развитых стран активно поддерживают свои системы образования и отдельные вузы на внешних рынках, принимая специальные программы содействия академической мобильности, финансируя маркетинговые мероприятия и соответствующим образом изменяя иммиграционную политику.

Имеется значительное разнообразие действующих механизмов государственного финансирования высшего образования, общие схемы которых были обозначены выше. В большинстве стран распределение по вузам непосредственно выделяемых государством средств осуществляется в соответствии с так называемой «формулой финансирования». У каждой страны своя содержательная структура данной формулы, поскольку её формирование всегда происходит поэтапно, под влиянием разнородных внутренних факторов, включая сложившуюся практику и национальные особенности. В любом случае «формула финансирования» всегда учитывает численность студентов национальных вузов и численность штатного ППС.

В настоящее время всё большее внимание, особенно на уровне аналитического прогнозирования, привлекает вопрос о целесообразности «финансирования на основе результатов» учебной деятельности каждого конкретного вуза. Эта перспектива представляется особенно привлекательной в условиях сокращения государственного финансирования. Широкое практическое воплощение «финансирование на основе результатов» пока не получило, хотя данный подход находит поддержку со стороны деловых кругов. Причина этого заключается не только в неоднозначности термина «результаты» и трудностях его введения в качестве основного показателя учебного процесса, но и в том, что подобный показатель будет восприниматься обществом как ограничительный фактор, в то время как спрос на высшее образование в мире продолжает расти.

Необходимо на основе широкого обсуждения с привлечением всех стейкхолдеров выработать и ввести в действие такие императивные «результаты обучения», которые будут не только поняты и приняты академическим сообществом, но и соответствовать неотложным потребностям социально-экономического развития. Это может стать основой для выработки эффективной «формулы финансирования», а также для обоснованного принятия решений об оптимальном соотношении «бесплатного» и «платного» обучения, об алгоритме обязательного распределения выпускников, об оценке реальных трудозатрат ППС, о нормативах учебной нагрузки и других решений внутрисистемного характера.

### Литература

1. Gherghina R., Cretan G.C. Education Funding Methods in European States, 2012. URL: [http://www.scientificpapers.org/wp-content/files/1326\\_Gherghina\\_Cretan\\_Education\\_funding\\_methods\\_in\\_European\\_states.pdf](http://www.scientificpapers.org/wp-content/files/1326_Gherghina_Cretan_Education_funding_methods_in_European_states.pdf)
2. Education at a Glance 2018: OECD Indicators. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
3. Индикаторы образования: 2018: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, Н.В. Ковалева и др. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 400 с.
4. Аналитический доклад по высшему образованию в Российской Федерации. Тематический обзор ОЭСР / Под ред. М.В. Ларионовой и Т.А. Мешковой. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 317 с.
5. Лукичев Г.А., Филиппов В.М. Системы финансирования высшего образования в зарубежных странах: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 194 с.
6. Абанкина И.В., Винарик В.А., Филатова Л.М. Государственная политика финансирования сектора высшего образования в условиях бюджетных ограничений // Журнал Новой Экономической Ассоциации. 2016. № 3 (31). С. 111–143. DOI: 10.31737/2221-2264-2016-31-3-5
7. Балацкий Е.В. Синдром аритмии реформ в системе высшего образования // Журнал Новой Экономической Ассоциации. 2014. № 4 (24). С. 111–140.

8. Клячко Т.А. Высшее образование в России: доступность, стоимость, мотивация // Экономика образования. 2007. № 4. С. 15–22.
9. Романов Е.В. Высшее образование: состояние и перспективы развития // Экономическая политика. 2018. Т. 13. № 3. С. 182–205. DOI: 10.18288/1994-5124-2018-3-08
10. Абанкина И.В. Финансирование образования: тренд на персонализацию // Журнал Новой Экономической Ассоциации. 2019. № 1 (41). С. 216–225. DOI: 10.31737/2221-2264-2019-41-1-11
11. Чернова Е.Г., Ахобадзе Т.Д., Малова А.С., Салтан А.А. Модели финансирования высшего образования и эффективность деятельности университетов. Эмпирическое исследование Европейского опыта и отечественная практика // Вопросы образования. 2017. № 3. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-37-82
12. Сенашенко В.С., Халин В.Г. Об эффективном контракте в высшей школе России // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 27–36.
13. Сенашенко В.С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы» // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 36–44.
14. Claeys-Kulik A.L., Estermann T. Define Thematic Report: Performance-Based Funding of Universities in Europe // European University Association. Sept 22, 2015. URL: <https://eua.eu/resources/publications/361:define-thematic-report-performance-based-funding-of-universities-in-europe.html>
15. Funding Higher Education: A View Across Europe / Ben Jongbloed Center For Higher Education Policy Studies, University of Twente, the Netherlands. Lifelong Learning Project N° 142354-LLP-1-2008-1-BE-ERASMUS-ENW 2010. ESMU, 2010. URL: [https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=4488\\_DE\\_O&cs=8E8B](https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=4488_DE_O&cs=8E8B)
16. Wolff E.N., Baumol W.J., Saini A.N. A Comparative Analysis of Education Costs and Outcomes: The United States vs. Other OECD Countries // Economics of Education Review. Vol. 39, 2013 January. DOI: 10.1016/j.econedurev.2013.12.002
17. Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems Country Study – Germany // OECD. URL: <https://www.oecd.org/germany/38308008.pdf>
18. Education Policy Outlook Spain // OECD 2014. URL: [https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20SPAIN\\_EN.pdf](https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20SPAIN_EN.pdf)
19. Ткач Г.Ф., Филиппов В.М., Чистохвалов В.Н. Тенденции развития и реформы образования в мире: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 303 с.
20. A Brief Overview of Chinese Higher Education System. China. British Council 2014. URL: [https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/higher\\_education\\_system\\_of\\_china.pdf](https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/higher_education_system_of_china.pdf)
21. Wenli L., Qiang L. Selected Papers of Beijing Forum 2010 Chinese Higher Education Finance: Changes over Time and Perspectives to the Future // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. No. 77. P. 388–411. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.03.095

Статья поступила в редакцию 28.10.19

После доработки 06.12.19; 08.01.20

Принята к публикации 15.02.20

### Modern Trends in Public Funding of Higher Education

**Mario De Martino** – Cand. Sci. (Political), Assistant, Department of Marketing, Faculty of Economics, Project Manager, University of Siena (Italy); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3903-6532>, e-mail: [mario.demartino@gmail.com](mailto:mario.demartino@gmail.com)

**Gennady F. Tkach** – Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Assoc. Prof., Department of Comparative Educational Policy, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6156-5377>, e-mail: [gftkach@yandex.ru](mailto:gftkach@yandex.ru)

**Sergey A. Kovalenko** – Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., Director of the Center for Comparative and International Education, Department of Comparative Education Policy, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8885-6775>, e-mail: [sergeirudn@gmail.com](mailto:sergeirudn@gmail.com)

People's Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

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

**Abstract.** Public funding currently plays a key role in the stability and success of higher education systems in the world leading countries. As governments are often the main sources of funding for higher education, the effectiveness of public policies in allocating financial flows is a matter of concern. This paper discusses the main mechanisms of financing higher education systems and analyzes the structures and features of these mechanisms using the examples of the largest countries of Western Europe and Asia – Germany, Spain, Italy, France, and China.

**Materials and methods.** In order to identify current trends in public funding of higher education, the authors used two main groups of materials, which can be conditionally divided into official regulatory documents and statistical (analytical) reviews. Systemic-structural and statistical data analysis methods were applied in the research.

**Results.** The study of trends in public funding of higher education revealed their great diversity not only in terms of the share in the overall structure of university income, but also in the mechanisms of distribution of financial flows. Nevertheless, this study presents the main groups of these mechanisms, structured according to the methods of their implementation.

**Discussion and Conclusion.** In the course of the study, the authors concluded that the existing diversity of the world's higher education financing systems is primarily due to the sustainability of traditions that have developed in national education systems, and the lack of international initiatives aimed at unifying the mechanisms of education financing, as was done earlier on the structure, levels and qualifications in the implementation of the Bologna Process. In addition, the constantly changing financial situation in the world encourages states to look for alternative sources of support for higher education, which leads to the creation of new independent financing mechanisms.

**Keywords:** higher education funding, funding mechanisms, public policy, public funding, education system, funding formula, performance-based funding

**Cite as:** De Martino, M., Tkach, G.F., Kovalenko, S.A. (2020). Modern Trends in Public Funding of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 136-152. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-136-152>

## References

1. Gherghina, R., Crețan, G.C. (2012). Education Funding Methods in European States. Available at: [http://www.scientificpapers.org/wp-content/files/1326\\_Gherghina\\_Cretan\\_Education\\_funding\\_methods\\_in\\_European\\_states.pdf](http://www.scientificpapers.org/wp-content/files/1326_Gherghina_Cretan_Education_funding_methods_in_European_states.pdf)
2. Education at a Glance 2018: OECD Indicators Available at: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
3. Bondarenko, N., Gokhberg, L., Kovaleva, N., Kuznetsova, V., Ozerova, O., Sautina, E., and Shugal, N. (2018). Indicators of Education in the Russian Federation: 2018: Data Book; National Research University Higher School of Economics. Moscow: HSE Publ., 2018., 400 p. (In Russ.)
4. Larionova, M.V., Meshkova, T.A. (Eds) (2007) *Analiticheskiy doklad po vysshemu obrazovaniyu v Rossiyskoy Federatsii. Tematicheskiy obzor OESR* [Analytical Report on Higher Education in the Russian Federation Thematic Review of the OECD] HSE, 317 p. (In Russ.)
5. Lukichev, G.A., Filippov, V.M. (2008). *Sistemy finansirovaniya vysshego obrazovaniya v zarubezhnykh stranakh: Ucheb. posobie* [Financing Systems of Higher Education in Foreign Countries: Training Manual]. Moscow: RUDN Publ., 194 p. (In Russ.)
6. Abankina, I.V., Vinarik, V.A., Filatova, L.M. (2016). State Policy of Higher Education Sector Financing under the Budgetary Constraints. *Zhurnal Novoi Ekonomicheskoi Assotsiatsii = Journal of the New Economic Association*. No. 3 (31), pp. 111-143. DOI: 10.31737/2221-2264-2016-31-3-5 (In Russ., abstract in Eng.)

7. Balatsky, E.V. (2014). Syndrome of Reform's Arrhythmia in the Higher Education. *Zhurnal Novoi Ekonomicheskoi Assotsiatsii = Journal of the New Economic Association*. No. 4 (24), pp. 111-140. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Klyachko, T.L. (2007). Higher Education in Russia: Accessibility, Cost, Motivation. *Ekonomika obrazovaniya* [Economics of Education]. No. 4, pp. 15-22. (In Russ.)
9. Romanov E.V. (2018). Higher Education: State and Development Prospects. *Ekonomicheskaya politika = Economic Policy*. Vol. 13, no. 3, pp. 182-205. DOI: 10.18288/1994-5124-2018-3-08 (In Russ., abstract in Eng.)
10. Abankina, I.V. (2019). Financing of Education: Trend on Personalization. *Zhurnal Novoi Ekonomicheskoi Assotsiatsii = Journal of the New Economic Association*. No. 1 (41), pp. 216-225. DOI: 10.31737/2221-2264-2019-41-1-11 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Chernova, E.G., Akhobadze, T.D., Malova, A.S., Saltan, A.A. (2017) Higher Education Funding Models and Institutional Effectiveness: Empirical Research of European Experience and Russian Trends. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-37-82 (In Russ., abstract in Eng.)
12. Senashenko, V.S., Khalin, V.G. (2015). On the Effective Contract in a Higher School of Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 27-36. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Senashenko, V.S. (2017). On the Prestige of the Profession "Teacher of Higher Education". *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 36-44. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Claey's-Kulik, A.L., Estermann, T. (2015). Define Thematic Report: Performance-Based Funding of Universities in Europe. *European University Association*. Sept 22. Available at: <https://eua.eu/resources/publications/361:define-thematic-report-performance-based-funding-of-universities-in-europe.html>
15. *Funding Higher Education: A View Across Europe*. Ben Jongbloed Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente, the Netherlands. Lifelong Learning Project N° 142354-LLP-1-2008-1-BE-ERASMUS-ENW 2010. Available at: [https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=4488\\_DE\\_O&cs=8E8B](https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=4488_DE_O&cs=8E8B)
16. Wolff, E.N., Baumol, W.J., Saini, A.N. A Comparative Analysis of Education Costs and Outcomes: The United States vs. Other OECD Countries. *Economics of Education Review*. Vol. 39, 2013 January. DOI: 10.1016/j.econedurev.2013.12.002
17. Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems Country Study – Germany. *OECD*. Available at: <https://www.oecd.org/germany/38308008.pdf>
18. Education Policy Outlook Spain. *OECD* 2014. Available at: [https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20SPAIN\\_EN.pdf](https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20SPAIN_EN.pdf)
19. Tkach, G.F., Filippov, V.M., Chistokhvalov, V.N. (2008). *Tendentsii razvitiya i reformy obrazovaniya v mire: Ucheb. posobie* [Trends in Education Development and Reform in the World. Training Manual]. Moscow: RUDN Univ. Publ., 303 p. (In Russ.)
20. A Brief Overview of Chinese Higher Education System. China. British Council 2014. Available at: [https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/higher\\_education\\_system\\_of\\_china.pdf](https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/higher_education_system_of_china.pdf)
21. Wenli, L., Qiang, L. Selected Papers of the Beijing Forum 2010 Chinese Higher Education Finance: Changes over Time and Perspectives to the Future. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. No. 77. P. 388–411. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.03.095

*The paper was submitted 28.10.19*

*Received after reworking 06.12.19; 08.01.20*

*Accepted for publication 15.02.20*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-153-167>

## О содержании программ высшего технического образования за рубежом: современные тенденции (обзор)

Топоркова Ольга Викторовна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой. E-mail: [toporkova.vstu@gmail.com](mailto:toporkova.vstu@gmail.com)

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия

Адрес: 400005, Волгоград, проспект Ленина, 28

**Аннотация.** *Общей проблемой высшего технического образования на современном этапе считается несоответствие вузовских образовательных программ инженерной практике. В статье представлены результаты исследования инновационных изменений, имеющих место в содержании программ высшего технического образования за рубежом на современном этапе. Эмпирической базой послужили статьи в рецензируемых журналах, входящих в базу данных Scopus, опубликованные за период с 2009 по 2018 гг., материалы конференций, проводимых международными инженерными сообществами. Фактологической основой исследования стали также учебные планы подготовки специалистов инженерно-технического профиля ряда ведущих зарубежных вузов. В ходе исследования были выявлены следующие инновационные аспекты содержания программ высшего технического образования: 1) внедрение в образовательные программы подготовки будущих инженеров принципов устойчивого развития; 2) включение в учебные планы подготовки специалистов инженерно-технических профилей модулей по основам менеджмента, предпринимательства и инновациям, открытие междисциплинарных программ, ведущих к получению двойных степеней в области инженерного дела и управления; 3) кооперация университетов с предприятиями-партнёрами в вопросах разработки учебных планов; 4) интернационализация учебных планов подготовки специалистов инженерно-технических профилей, подготовка будущих инженеров к глобальной инженерной деятельности. Рассмотрен подход CDIO как предпосылка проектирования образовательных программ будущих инженеров. Выявленные изменения направлены на преодоление разрыва между содержанием инженерных образовательных программ и инженерной практикой, формирование компетенций, необходимых для успешной профессиональной инженерной деятельности в современных условиях.*

**Ключевые слова:** *высшее техническое образование, инженерное образование за рубежом, инновации, содержание образовательной программы, устойчивое развитие, сотрудничество с предприятиями, компетенции, интернационализация учебных планов, международная инициатива CDIO*

**Для цитирования:** Топоркова О.В. О содержании программ высшего технического образования: современные тенденции (обзор) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 153-167.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-153-167>

### Введение

Анализ отечественных и зарубежных научных публикаций на тему развития инженерного образования показывает, что общей

проблемой последних десятилетий исследователи, профессиональные организации, а также представители промышленности считают несоответствие университетских

образовательных программ подготовки инженерных кадров современной инженерной практике. Стимулируемая глобальными событиями модернизация инженерного образования актуализирует необходимость подготовки инженерных кадров «с новыми профессионально значимыми функциями, новыми компетенциями, новыми целями и задачами» [1, с. 33]. Поэтому содержание образовательных программ подготовки будущих инженеров должно быть максимально приближено к реальной инженерной деятельности, что будет способствовать достижению выпускниками необходимых профессиональных компетенций. Инновационные изменения, происходящие в высшей технической школе за рубежом, демонстрируют поиск путей решения указанной проблемы. Понимание смысла современных тенденций трансформации содержания программ высшего технического образования в развитых странах мира, очевидно, будет способствовать поиску наиболее эффективных способов решения общих проблем инженерного образования.

*Цель данной статьи* – выявить инновационные аспекты совершенствования предметного содержания инженерных образовательных программ на современном этапе. Для достижения цели исследования представляется целесообразным найти ответы на следующие вопросы.

1. Какие изменения в содержании образовательных программ высшего технического образования рассматриваются зарубежными исследователями как педагогические инновации?

2. Каковы причины происходящих изменений?

3. Какие инновации в содержании образовательных программ подготовки инженерно-технических кадров выходят за границы учебных заведений и переходят на национальный и международный уровень?

Материалами для исследования послужили статьи из базы данных Scopus. Для анализа были выбраны статьи из рецензируемых

журналов, опубликованные за десятилетие с 2009 по 2018 гг., в которых хотя бы один из авторов был из стран Евросоюза, США, Канады, Японии. Поиск проводился в электронном режиме по ключевым словам: «инженерное образование» (*engineering education*), «учебный план» (*curriculum* или *curricula*), «курс обучения» (*course*) или «программа обучения» (*program* или *programme*), «инновация» (*innovation*) или «инновационный» (*innovative*), «университет» (*University*). В выборку вошли 370 статей.

Далее были изучены аннотации выбранных текстов с целью выявления связи их содержания с инновационными изменениями в учебных планах технических вузов. В итоге были отобраны около 100 статей. Первостепенное значение для нашего исследования имели статьи в журналах *Journal of Engineering Education*, *Advances in Engineering Education*, *International Journal of Engineering Pedagogy*, *The European Journal of Engineering Education*, *IEEE Transactions on Education*, *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice* и других, издаваемых международными инженерными сообществами и ассоциациями, активно содействующими повышению качества инженерного образования во всём мире, развитию и распространению инновационных подходов в высшем техническом образовании, такими как Международное общество по инженерной педагогике IGIP (*Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik*), педагогическое сообщество Института инженеров по электротехнике и электронике (*IEEE Education Society*), Европейское общество инженерного образования SEFI (*The European Society for Engineering Education*), Американское общество инженерного образования ASEE (*The American Society for Engineering Education*), Американское общество инженеров гражданского строительства ASCE (*The American Society of Civil Engineers*). Представленная выборка, конечно, не является репрезентативной и, очевидно, не все инновационные

аспекты совершенствования содержания образовательных программ были нами охвачены. Поэтому для уточнения предварительных выводов относительно особенностей внедрения инноваций в содержание образовательных программ важное значение для нас имели также материалы ежегодных конференций, организуемых вышеупомянутыми международными инженерными сообществами, и учебные планы подготовки специалистов инженерно-технических профилей ряда ведущих зарубежных университетов (Массачусетский технологический институт, Виргинский университет, Королевский колледж в Лондоне, Великобритания, Эколь Политекник в Париже и др.).

#### **Инновации в содержании образовательных программ высшего технического образования**

В ходе анализа отобранных статей, а также учебных планов подготовки будущих инженеров ряда ведущих зарубежных университетов был выявлен ряд инноваций в содержании программ высшего технического образования за рубежом.

**Внедрение в инженерные образовательные программы принципов устойчивого развития.** Зарубежные учёные подчёркивают, что на современном этапе необходим новый тип инженера, который понимает, что происходит в обществе, и имеет необходимые навыки для решения вопросов, возникающих в связи с социальными аспектами технологий [2]. Современному обществу нужны специалисты, которые будут поддерживать, а не разрушать окружающую среду. Поэтому выпускники технических вузов должны не только обладать необходимыми техническими знаниями, но также иметь сформированные морально-этические представления, чтобы их будущая деятельность способствовала обеспечению качества жизни будущих поколений.

Десятилетие с 2005 по 2014 гг., объявленное Организацией Объединённых Наций десятилетием образования в интересах

устойчивого развития, целью которого стала «интеграция ценностей, присущих устойчивому развитию, во все аспекты обучения для стимулирования изменений в поведении, которые обеспечивают более устойчивое и справедливое общество для всех» [3, р. 5], дало толчок к введению принципов устойчивости в учебные планы высшего технического образования. Этой теме были посвящены конференция SEFI «Превосходство в образовании для устойчивого развития» в 2017 г. в Португалии, доклады на международных конференциях и симпозиумах, организованных с участием IGIP [4; 5], секции ежегодных конференций, проводимых ASEE, доклады на конференциях, посвящённых проблемам устойчивого развития, организуемых IEEE и ASCE.

Зарубежные учёные выделяют четыре основных подхода к внедрению принципов устойчивости в учебный план университета:

- 1) освещение экологических проблем в традиционном модуле или курсе;
- 2) специальный курс или модуль по устойчивому развитию;
- 3) интеграция концепции устойчивого развития в преподаваемые курсы с учётом специфики конкретного вуза;
- 4) возможность получения новой специализации по проблемам устойчивого развития [6; 7].

Примеры первого и второго подходов можно найти в статьях [8–10], третьего и четвёртого – в статьях [7; 8; 11]. В одних вузах используется один из указанных подходов, в других возможна их комбинация. По опубликованным данным, всё большее количество зарубежных университетов присоединяются к реализации «зелёных» инициатив [2; 6; 12]. При этом следует подчеркнуть, что их претворение в жизнь вуза является комплексным: помимо изменений в учебных планах, реализуется концепция «зелёного университета», внедряются новые технологии обучения, проводится соответствующая работа с преподавателями, привлекаются для сотрудничества внешние участники

(представители бизнеса, промышленности, общественных организаций), ведётся работа с населением и др.

Требования к выпускникам вузов по инженерно-техническим специальностям, представленные в европейских стандартах EUR-ACE, в критериях аккредитации инженерных образовательных программ аккредитационных агентств ABET и CEAB, а также в Специальных профессиональных дополнительных указаниях ASIIN в Германии, требованиях СТІ во Франции, Инженерно-технического совета Великобритании, включают следующие планируемые результаты обучения, относящиеся к компетенциям для устойчивого развития.

*В области знаний:* 1) понимание широкого междисциплинарного контекста инженерной деятельности; 2) понимание нетехнических (социальных, экологических, экономических, для устойчивого развития и др.) последствий инженерной деятельности, влияния инженерных решений на глобальные, экологические и социально-экономические процессы; 3) знание социальных, экологических и этических проблем; 4) знание основ устойчивого развития; 5) знание требований к инженерной деятельности для обеспечения устойчивого развития.

*В области умений:* 1) умение принимать решения, разрабатывать и реализовывать проекты с учётом нетехнических требований (социальных, экологических, требований безопасности и т.п.) и проблем устойчивого развития; 2) критическое и системное мышление; 3) способность работать в междисциплинарном и интернациональном окружении; 4) способность к самостоятельному обучению в течение всей жизни.

*В области личностных ценностей:* 1) понимание роли инженера в обществе; 2) ответственность за свои решения; 3) приверженность нормам профессиональной этики; 4) осознание рисков, включая проблемы охраны здоровья, безопасности, экологии.

Следует подчеркнуть, что не только междисциплинарность, но и трансдисципли-

нарность рассматриваются зарубежными учёными как важнейшие компетенции для устойчивого развития в программах подготовки инженеров за рубежом [2; 10; 13]. Ведь очевидно, что для решения глобальных проблем инженер должен быть способен выйти за границы технических дисциплин. Кроме того, как отмечается в докладе Национальной академии наук США, взаимопроникновение естественных, гуманитарных и технических наук является ключевой стратегией для решения сложных задач и достижения новых инновационных решений [14]. При этом специалисты в области инженерного образования «вступают на незнакомую почву при переходе к трансдисциплинарному подходу, поскольку он включает в себя социальные и гуманитарные аспекты» [2, р. 30]; транс- и междисциплинарная подготовка проходит в форме обязательных курсов или модулей в программах бакалавриата, а также в магистратуре и докторантуре [2; 10; 15].

Примерами инновационных курсов, использующих трансдисциплинарный подход, могут служить учебные модули для развития эмпатии у студентов, обучающихся на инженерно-технических программах, разработанные совместно преподавателями инженерных и общественных наук в Университете Джорджии [16]; курс Союза Купера «Робототехника для театра» для студентов инженерных специальностей, который посвящён планированию и созданию робота для театральных постановок в Нью-Йорке [17]; междисциплинарный курс «концептуального проектирования» по разработке совместного проекта для студентов-инженеров и искусствоведов в Токийском технологическом институте и университете искусств Мусасино (Япония) [15]; трансдисциплинарная программа для студентов-биоинженеров и студентов-экономистов по проектированию медицинского оборудования в университете Алабамы в Бирмингеме (США) [18]; практикум в университете Аликанте (Испания) для объединённой группы будущих мультимедийных инженеров и учителей начальной

школы по разработке веб-продукта для когнитивного развития детей [10], междисциплинарная и мультикультурная программа 18 европейских инженерных школ по разработке устойчивых систем выращивания продуктов питания [19]. В основе трансдисциплинарной образовательной программы обычно лежит проблема, которую необходимо решить, или проект, который должен быть разработан с применением знаний из разных дисциплин.

Приверженность будущих инженеров нормам профессиональной этики также является важным результатом обучения, относящимся к формируемым компетенциям для устойчивого развития, поэтому их формированию, как показал проведённый анализ, также уделяется большое внимание как в модулях, так и в интегрированных программах [19–21]. Мы полагаем, что предпочтительным должно быть глубокое интегрирование этики в учебные планы будущих инженеров, поскольку нравственное воспитание в таком случае осуществляется в течение всего периода обучения. Как было отмечено нами ранее, «тогда оно не воспринимается студентами как нечто факультативное и необязательное, не имеющее прямого отношения к инженерной деятельности», а «приводимые примеры и задачи, соответствующие проходимой теме, лучше усваиваются обучающимися» [22, с. 72]. Необходимо учитывать, что кодекс инженера носит междисциплинарный характер, а значит, и обучение студентов в данном контексте должно вестись не только в рамках социально-гуманитарного блока: соответствующие темы должны найти своё место и в системе общетехнических, и в блоке специальных дисциплин [Там же, с. 74].

Зарубежные учёные справедливо подчёркивают, что в рамках этического образования будущих инженеров необходимо уделять особое внимание воспитанию социальной ответственности, под которой понимается «принятие обязательства о социально справедливом и устойчивом мире» [23,

р. 151]. Во многих странах понимание роли и ответственности инженера в обществе является планируемым результатом обучения, закреплённым в требованиях к выпускникам вузов, представленных в стандартах национальных аккредитационных агентств. Для развития социальной ответственности у будущих инженеров ирландский исследователь Э. Конлон предлагает решить ряд первоочередных задач:

«1. Инженеры и инженеры-педагоги должны демонстрировать приверженность социальной справедливости, равенству, гуманизации труда и принципам устойчивого развития, которые составляют основу всех инженерных программ. Студенты должны быть ознакомлены с этими принципами в первый год обучения для понимания того, что они присущи инженерному делу как социальному процессу.

2. Важно сформулировать чёткие критерии, по которым будут оцениваться все студенческие проектные работы.

3. Студентам-инженерам могут быть предложены модули по общественным наукам, включая «исследования науки и технологий», для понимания ими общественной природы технологий.

4. Модули по организации труда и управлению должны учитывать принципы гуманизации профессии с целью устранения возможных дисбалансов власти, присущих трудовым отношениям.

5. Модули по инженерной этике должны в обязательном порядке рассматривать возможные препятствия для этической инженерной деятельности, а также общественно-политическую роль инженерной профессии» [23, р. 156–157].

Отметим также, что, по мнению зарубежных исследователей, интеграция терминальных ценностей в учебные планы будущих инженеров содействует привлечению к профессии женщин и представителей национальных меньшинств [24]. В свою очередь, это способствует реализации принципа многообразия инженерного образования.

Для достижения целей устойчивого развития в практике высшей технической школы за рубежом, помимо технологий проектного и проблемного обучения, применяется также технология «перевёрнутый класс» [25; 26].

*Обучение будущих инженеров основам менеджмента и предпринимательства.* Современный инженер, наряду с профессиональными умениями, должен владеть деловыми и управленческими навыками. Он также должен обладать лидерскими качествами, знаниями в области финансов, предпринимательства и инноваций. Важным представляется знакомство студентов с экономическими законами, на которых основывается инженерное проектирование, что должно способствовать пониманию ими общей картины жизненного цикла проектируемого продукта – от возникновения потребности в нём до момента её удовлетворения, а также осознанию последствий его использования как для общества в целом, так и для конкретного предприятия вплоть до этапа утилизации.

Обучение предпринимательству стало темой первостепенной важности в политике зарубежных технических университетов, при этом предпринимательская деятельность трактуется и как важный аспект мировой экономики [27], и как движущая сила инноваций [28]. Соответствующие навыки помогают превращать идеи в продукты. Причинами введения курсов по предпринимательству называют: 1) расширение ролей и обязанностей инженера в современном мире; 2) повышение ответственности университетов за трудоустройство выпускников; 3) изменения в стандартах аккредитации и требований к результатам обучения выпускников инженерных специальностей; 4) финансирование соответствующих программ для студентов инженерных специальностей [29–31].

Важность данной темы обсуждалась на конференции SEFI «Творчество, инновации и предпринимательство для совершенства

инженерного образования» в 2018 г. в Копенгагене, на специальной сессии «Предпринимательство в инженерном образовании (EiEE)», на последних конференциях, организованных с участием IGIP, – в 2016 г. в Белфасте, в 2017 г. – в Будапеште, в 2018 г. – в Косе и в 2019 г. – в Бангкоке. Исполнительный комитет IGIP также сформировал одноимённую рабочую группу EiEE, задачи которой состоят в том, чтобы «содействовать обсуждению целей и опыта по усилению предпринимательского образования в инженерных учебных заведениях (высших технических колледжах, технологических университетах, университетах прикладных наук) и созданию международной сети с особым акцентом на предпринимательском образовании для инженеров» [32].

В высшей технической школе за рубежом практикуются различные подходы к формированию предпринимательских компетенций у студентов-инженеров, среди которых исследователи выделяют выполнение реальных проектов от промышленности (capstone projects); основанные на проектировании «традиционные» инженерные курсы; ориентированные на предпринимательство внеклассные мероприятия; дополнительные программы обучения с акцентом на предпринимательстве и/или инновациях [27, р. 5]. При обучении навыкам предпринимательства могут также использоваться игровые методы и массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs) [33; 34].

Содержание курсов обучения предпринимательству различается в зависимости от решаемых задач. Некоторые курсы ставят целью получение студентами общего представления о предпринимательстве или развитие у студентов предпринимательского мышления. Ряд других решают задачу разработки инновационных продуктов и технологий, а также новых бизнес-моделей [30; 35]. Существуют также междисциплинарные программы по подготовке инженеров-управленцев, ведущие к получению степени. К ним относятся, например, про-

граммы Массачусетского технологического института «Системное проектирование и управление» и «Лидеры для глобальных операций»; последняя ведёт к получению сразу двух степеней – магистра бизнес-администрирования и магистра инженерного дела; а также программы обучения бакалавров и магистров электротехники с управленческой подготовкой и магистров инженерного дела с управленческой подготовкой в Королевском колледже Лондона. В некоторых вузах создаются новые кафедры: например, в Эколь Политекник был открыт департамент инновационного менеджмента и предпринимательства. Теперь все студенты на третьем году обучения должны освоить по крайней мере два курса из предлагаемых данным департаментом.

Как отмечают эксперты, «обучение предпринимательству можно считать частью инновационного образовательного континуума, который варьируется от темы творчества, с одной стороны, до развития новых предприятий и управления предприятием – с другой» [30, р. 6]. Неудивительно, что оно часто сопровождается целенаправленным развитием творческого мышления будущих инженеров и других инновационных компетенций, хотя возможны и специальные курсы. Исследования показывают, что креативность и инновации являются ключевыми составляющими успеха и жизнеспособности компаний [36]. В то же время творческое мышление выступает главным источником инновационных идей [37]. Следует подчеркнуть, что креативность не является неким «от природы данным» качеством, присущим индивиду, напротив, творческие способности и навыки студентов должны быть сформированы и развиты у студентов именно во время обучения. Как отмечает Ш. Дали с соавторами, «университетский курс обучения может улучшить творческие навыки студентов при условии согласования содержания курса обучения, преподавания, оценки, учебной среды с творческими целями обучения» [37, р. 419]. Наиболее распространён-

ным способом развития творческих навыков у студентов инженерных специальностей является проектное обучение [37; 38]. Часто это открытые проекты, в которых конечный продукт не является заданным, что стимулирует творческую активность обучающихся, а также проекты, включающие решение реальных проблем командой студентов. Иногда студенты имеют возможность сами определить тему своего проекта.

*Проектирование учебных планов на основе сотрудничества с предприятиями-партнёрами.* Как известно, показатель трудоустройства выпускников является важным критерием оценки качества работы образовательного учреждения. Этот факт стимулирует сотрудничество университетов с предприятиями, способствует включению в учебные планы подготовки будущих инженеров новейших теоретических и практических разделов в областях специализации. Программы обучения строятся с учётом пожеланий работодателей. Кооперация с предприятиями-партнёрами включает в себя не только разработку учебных планов и образовательных программ, но также и ведение занятий преподавателями, работающими на производстве. Надо отметить, что существуют определённые сложности в совместной работе университетов и предприятий-партнёров по внесению изменений в программы обучения. Как отмечают исследователи, одним из барьеров является «академическая свобода» преподавателей в преподавании своих курсов, которая «может работать против целостной программы, где целое (программа) является более важным, чем сумма отдельных частей (курсов)» [39, р. 11]. Да и сам процесс согласования новой программы на различных уровнях может занять долгое время. Кроме того, ведущие инженеры предприятий, принимающие участие в разработке новых учебных планов, не всегда могут делиться новейшими технологиями, представляющими собой коммерческую тайну. В свою очередь, преподаватели часто недооценивают инженеров в качестве экспертов

при составлении программ обучения, несмотря на то что последние могут иметь степени магистра и PhD и постоянно повышают свой уровень в процессе инженерной деятельности [39].

Как бы то ни было, в результате сотрудничества университетов и предприятий-партнёров всё чаще появляются совместно разработанные программы обучения инженерно-технических кадров, удовлетворяющие запросам работодателей и соответствующие современному уровню развития науки и техники [39; 40]. Примером успешного партнёрства может служить многолетний опыт сотрудничества университета Детройт Мерси и компании Форд [39]. В конце 1980-х гг. были разработаны специальные программы обучения инженеров в соответствии с ключевыми компетенциями, требуемыми компанией-работодателем. Они включали в себя программы для получения степени бакалавра в области машиностроения, производственной инженерии и в компьютерных науках, которые содержали индивидуальные кейсы и проекты, согласованные с техническим руководством компании. Позже, в 1990-е гг., университет заключил партнёрские отношения и с другими международными корпорациями, а также с Массачусетским институтом технологий с целью подготовки инженеров для компаний Детройта в магистратуре. В своей статье Ш. Дас с соавторами подробно описывают все стадии совместной работы компании и университета по разработке новой программы обучения. К ним относятся: 1) определение целевой аудитории; 2) выявление требуемых компетенций; 3) определение результатов обучения по программе, соответствующих требуемым компетенциям; 4) совместные инвестиции, включающие обязательства университета и компании по предоставлению финансовой поддержки и времени для разработки программы; 5) знакомство профессоров университета с ведущими специалистами компании Форд в соответствующих областях; 6) ведение переговоров и подпи-

сание соглашений об интеллектуальной собственности, необходимых для защиты компании от разглашения засекреченных технологий или плана выпуска продукции; 7) работа преподавателей университета в компании Форд совместно с инженерами по соответствующим направлениям, во время которой происходят открытые обсуждения трудностей и перспектив развития программы; 8) разработка полного учебно-методического и программного обеспечения для каждого курса; 9) запуск программы; 10) разработка лабораторных занятий и оборудования [39].

Таким образом, к особенностям процесса совместной разработки образовательной программы можно отнести участие отраслевых экспертов на разных этапах этого процесса, тесное сотрудничество и координацию между преподавателями и экспертами, интеграцию знаний из различных источников, которая способствует соответствию содержания программы новейшим технологическим разработкам.

*Интернационализация учебных планов, подготовка к глобальной инженерной деятельности.* Международная экономическая интеграция оказывает влияние на инженерную деятельность, которая приобретает глобальный характер. Многие исследователи подчёркивают, что современный инженер должен обладать не только техническими, но и глобальными компетенциями [41; 42].

Различные подходы к определению глобальной компетенции специалистов инженерно-технических профилей и её составляющие проанализированы нами в статье [43]. В ней мы приходим к выводу, что инженер должен владеть иностранным языком, «уважать другие культуры, уметь общаться с представителями различных культур и работать с ними в команде, при необходимости эффективно решая возникающие этические проблемы, осознавать значение глобальных вызовов и, будучи гражданином своей страны, быть “человеком мира”, понимать процессы глобальной экономики,

обладать системным и глобальным мышлением» [43, с. 66].

Создание необходимых условий для формирования глобальной компетенции будущих специалистов инженерно-технических профилей требует интернационализации высшего технического образования. Она включает в себя целенаправленное интегрирование международных и межкультурных аспектов в процесс обучения, таких как:

1) введение в учебные планы соответствующих предметов, например, «Глобальные вызовы человеческой цивилизации», «Глобальные проблемы для инженерной деятельности», «Проблемы устойчивого развития» и т.п.;

2) расширение содержания традиционных учебных предметов за счёт включения в них тем и проектов, имеющих международное значение (например, глобальные тенденции в инженерной деятельности, межкультурные проблемы в профессиональной практике, стандарты и обычаи, касающиеся ведения профессиональной практики в различных национальных условиях и т.д.);

3) включение в учебные планы иностранных языков;

4) разработка образовательных программ с обязательным обучением за рубежом, когда студенты часть обучения проходят в университете другой страны (это могут быть как краткосрочные курсы, так и полный год обучения);

5) обучение на иностранном языке, что способствует развитию межкультурных компетенций, умения работать в интернациональных командах, в международных компаниях;

6) разработка образовательных программ, ведущих к присуждению квалификаций, признаваемых на международном уровне [44–47].

Интернационализация учебных планов и образовательных программ также подразумевает использование соответствующих учебно-методических материалов: книг и статей, написанных учёными из других

стран, тематических исследований, которые проводятся за рубежом или посвящены международным темам и проблемам, статей из международных журналов и газет, зарубежных фильмов, теле- и радиопередач, международных и зарубежных сайтов и т. п. [46].

*Проектирование образовательных программ на основе CDIO.* На сокращение разрыва между теорией и практикой в инженерном образовании направлена всемирная инициатива CDIO, запущенная в 2000 г. в результате сотрудничества Массачусетского технологического института и трёх шведских университетов: Технического университета Чалмерса, Линчёпингского университета и Королевского технологического института в Стокгольме. В настоящее время к инициативе CDIO присоединились более 120 вузов во всём мире. Данная инициатива представляет собой комплексную методологию реформирования существующих программ высшего технического образования и разработки новых программ. Присоединение к инициативе таких вузов, как Университет Ольборга в Дании, Университет штата Аризона и Университет штата Пенсильвания в США, Технический университет Эйндховена в Нидерландах, Ланкастерский университет и Университет Ливерпуля в Великобритании, ряда ведущих вузов в нашей стране свидетельствует о растущем влиянии подхода CDIO во всём мире и о признании его эффективности в вопросах повышения качества образовательных программ будущих инженеров.

В рамках инициативы были приняты 12 стандартов образовательных программ CDIO, регулирующих их проектирование и разработку, и утверждён перечень планируемых результатов обучения выпускников образовательных программ по инженерно-техническим направлениям (CDIO Syllabus). Как справедливо отмечают основатели подхода, «контекст современной инженерной деятельности включает ряд новых элементов, таких как устойчивое развитие, глобализа-

ция, инновации, лидерство и предпринимательство» [48, с. 95]. Неудивительно, что в CDIO Syllabus нашли отражение компетенции, соответствующие современному контексту инженерной деятельности [48–51].

Применение подхода CDIO в инженерном образовании не только обосновывает включение рассмотренных аспектов в содержание образовательных программ при их проектировании, но и предоставляет возможности для их успешной реализации «в интересах студентов», с соблюдением «университетских и государственных стандартов», «требований промышленности и профессиональных сообществ» [48, с. 86], что показано в ряде публикаций [52; 53].

#### Заключение

Инновационные аспекты развития содержания образовательных программ подготовки будущих инженеров, выявленные в

исследовании, демонстрируют общие векторы развития высшего технического образования за рубежом. Изменения в учебных планах направлены на преодоление разрыва между содержанием инженерных образовательных программ и инженерной практикой, формирование компетенций, необходимых для успешной профессиональной инженерной деятельности в современных условиях и, как следствие, способствуют подготовке инженерных кадров нового типа и повышению качества высшего технического образования.

*Благодарности.* Автор выражает признательность рецензенту и редактору журнала за важные замечания, интересные идеи, позволившие доработать содержание статьи.

*Статья поступила в редакцию 07.10.19*

*После доработки 15.11.19*

*Принята к публикации 10.02.20*

#### On the Content of higher technical education curricula abroad: Current Trends (Review)

*Olga V. Toporkova* – Ph.D. (Education), Assoc. Prof., Head of the Foreign Languages Department, e-mail: toporkova.vstu@gmail.com

Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

Address: 28, Lenin ave., Volgograd, 400005, Russian Federation

**Abstract.** Researchers consider the discrepancy between university educational programs and engineering practice to be the common problem of higher technical education today. The changes taking place at higher technical school abroad demonstrate the search for solutions of engineering education problems in developed countries. Understanding current trends in the content of higher technical education curricula in those countries will help to identify the most effective ways to solve common problems of engineering education.

The article presents the results of the analysis of innovative changes taking place in the higher technical education curricula content abroad nowadays. The research materials were articles in peer-reviewed journals included in the SCOPUS database published from 2009 to 2018, proceedings of conferences held by international engineering communities. The factual basis of the study was the curricula for training engineers at a number of foreign leading universities. As a result of the research, the following innovations in the content of higher technical education curricula were identified: 1) introduction of sustainable development principles into the engineering curricula; 2) the inclusion of modules on the basics of management, entrepreneurship and innovation into the curricula, the creation of interdisciplinary programs leading to double degrees in engineering and management; 3) cooperation of universities with partner enterprises in the development of curricula; 4) the internationalization of engineering curricula, the training of future engineers for glob-

al engineering activities. The CDIO approach is considered as an innovative basis for the design of educational programs for future engineers. Those changes in the engineering curricula are aimed at bridging the gap between the contents of engineering educational programs and industrial practice, the development of competencies necessary for successful professional engineering activities, and, as a result, they contribute to improving the quality of higher technical education.

**Keywords:** engineering education abroad, innovation, curriculum content, higher technical education, sustainable development, cooperation with enterprises, competencies, internationalization of curricula, CDIO approach

**Cite as:** Toporkova, O.V. (2020). On the Content of Higher Technical Education Curricula Abroad: Current Trends (Review). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 153-167. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-153-167>

### Литература / References

1. Иванов В.Г., Сазонова З.С., Сапунов М.Б. Инженерная педагогика: попытка типологии // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 32–42. [Ivanov, V.G., Sazonova, Z.S., Sapunov, M.B. (2017). Engineering Pedagogy: Facing Typology Challenges. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8/9, pp. 32-42. (In Russ., abstract in Eng.)]
2. Tejedor, G., Segalàs, J., Rosas-Casals, M. (2018). Transdisciplinarity in Higher Education for Sustainability: How Discourses Are Approached in Engineering Education. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 175, pp. 29-37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.085>
3. United Nation (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014. International Implementation Scheme*. Draft. Available at: <http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf>
4. Приходько В.М. Особенности подготовки современного преподавателя инженерного вуза (по итогам 42-го международного симпозиума IGIP) // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 45–50. [Prihodko, V.M. (2013). Features of the Preparation of a Modern Teacher of an Engineering University (based on the results of the 42nd IGIP international symposium). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 45-50. (In Russ., abstract in Eng.)]
5. Solovyev, A.N., Prihodko, V.M., Polyakova, T.Yu., Sazonova, Z.S. (2018). Russian Engineering Teachers as an Important Part of IGIP. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 1, pp. 38-45.
6. Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F.J., Huisingh, D., Lambrechts, W. (2013). Declarations for Sustainability in Higher Education: Becoming Better Leaders, through Addressing the University System. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 48, pp. 10-19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
7. Watson, M.K., Lozano, R., Noyes, C., Rodgers, M. (2013). Assessing Curricula Contribution to Sustainability More Holistically: Experiences from the Integration of Curricula Assessment and Students' Perceptions at the Georgia Institute of Technology. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 61, pp. 106-116. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.09.010>
8. Kolmos, A., Hadgraft, R.G., Holgaard, J.E. (2016). Response Strategies for Curriculum Change in Engineering. *International Journal of Technology and Design Education*. Vol. 26, issue 3, pp. 391-411. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9319-y>
9. Dancz, C.L.A., Bilec, M.M., Landis, A.E. (2018). Active Experiential Sustainable Engineering Module for Engineering Education. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*. Vol. 144, issue 1. DOI: [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000345](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000345)

10. Marcos-Jorquera, D., Pertegal-Felices, M.L., Jimeno-Morenilla, A., Gilar-Corbí, R. (2017). An Interdisciplinary Practical for Multimedia Engineering Students. *IEEE Transactions on Education*. Vol. 60, issue 1, pp. 8-15. DOI: <https://doi.org/10.1109/TE.2016.2566606>
11. Ketchman, K., Dancz, C.L.A., Burke, R.D., Parrish, K., Landis, A.E., Bilec, M.M. (2017). Sustainable Engineering Cognitive Outcomes: Examining Different Approaches for Curriculum Integration. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*. Vol. 143, issue 3. DOI: [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000324](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000324)
12. Гаврильева Т.Н., Сугимото А., Фуджи М., Яманака Р., Павлов Г.Н., Кириллин Д.А. Устойчивое развитие университетов: мировые и российские практики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 52–65. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65> [Gavrilyeva, T.N., Sugimoto, A., Fujii, M., Yamanaka, R., Pavlov, G.N., Kirillin, D.A. (2018). Sustainable Development of Universities: International and Russian Practices. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 52-DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65> (In Russ., abstract in Eng.)]
13. Kohn, C., Wiser, M.J., Pennock, R.T., Smith, J.J., Mead, L.S. (2018). A Digital Technology-based Introductory Biology Course Designed for Engineering and Other Non-Life Sciences STEM Majors. *Computer Applications in Engineering Education*. Vol. 26, issue 5, pp. 1227-1238. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.21986>
14. National Research Council. (2014). *Convergence: Facilitating Transdisciplinary Integration of Life Sciences, Physical Sciences, Engineering, and Beyond*. Washington, DC: The National Academies Press. DOI: <https://doi.org/10.17226/18722>
15. Nohara, K., Norton, M., Kawano, E. (2017). Imparting Soft Skills and Creativity in University Engineering Education through a Concept Designing Short Course. *International Journal of Engineering Education*. Vol. 33, no. 2, pp. 538-547.
16. Walther, J., Miller, S.E., Kellam, N.N. (2012). Exploring the Role of Empathy in Engineering Communication through a Transdisciplinary Dialogue. In: *119th ASEE Annual Conference and Exposition*. American Society for Engineering Education. Available at: <https://peer.asee.org/exploring-the-role-of-empathy-in-engineering-communication-through-a-transdisciplinary-dialogue.pdf>
17. Del Cerro Santamaría, G. (2015). Transdisciplinary Technological Futures: An Ethnographic Research Dialogue between Social Scientists and Engineers. *Technology in Society*. Vol. 40, pp. 53-63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.10.005>
18. Eberhardt, A.W., Johnson, O.L., Kirkland, W.B., Dobbs, J.H., Moradi, L.G. (2016). Team-Based Development of Medical Devices: An Engineering-Business Collaborative. *Journal of Biomechanical Engineering*. Vol. 138, issue 7. DOI: <https://doi.org/10.1115/1.4032805>
19. Silva, M.F., Malheiro, B., Guedes, P., Duarte, A., Ferreira, P. (2018). Collaborative Learning with Sustainability-driven Projects: A Summary of the EPS@ISEP programme. *International Journal of Engineering Pedagogy*. Vol. 8, no. 4, pp. 106-130. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijep.v8i4.8260>
20. Hess, J.L., Strobel, J., Brightman, A.O. (2017). The Development of Empathic Perspective-taking in an Engineering Ethics Course. *Journal of Engineering Education*, Vol. 106, issue 4, pp. 534-563. DOI: <https://doi.org/10.1002/jee.20175>
21. Ocone, R. (2013). Engineering Ethics and Accreditation. *Education for Chemical Engineers*. Vol. 8, issue 3, pp. e113-e118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2013.07.002>
22. Петрунева Р.М., Топоркова О.В., Васильева В.Д. Профессионально-нравственное воспитание студентов инженерно-технического вуза в России и за рубежом // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Серии «Педагогические науки», «Филологические науки», «Исторические науки». 2015. № 3. С. 70–76. [Petruneva, R.M., Toporkova, O.V., Vasilyeva, V.D. (2015). Professional and Moral Education of Students at an Engineering and Technical Higher School in

- Russia and Abroad. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serii «Pedagogicheskie nauki», «Filologicheskie nauki», «Istoricheskie nauki»* = *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences", "Philological Sciences", "Historical Sciences"*. No. 3, pp. 70-76. (In Russ., abstract in Eng.)]
23. Conlon, E. (2008). The New Engineer: Between Employability and Social Responsibility. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 33, issue 2, pp. 151-159. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043790801996371>
24. Tucker, J., Ferguson, D. (2007). Work in Progress – Incorporating Ethics and Social Responsibility in Undergraduate Engineering Education. In: *Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE. 2007*. DOI: <https://doi.org/10.1109/FIE.2007.4418080>
25. McWhirter, N., Shealy, T. (2020). Case-Based Flipped Classroom Approach to Teach Sustainable Infrastructure and Decision-Making. *International Journal of Construction Education and Research*. Vol. 16, issue 1 pp. 3-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/15578771.2018.1487892>
26. Quadrado, J.C., Zaitseva, K.K. (2019). New Pedagogical Approaches to Induce Sustainable Development Goals. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 50-56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-50-56>
27. Bosman, L.B., Duval-Couetil, N., Mayer, B., McNamara, P. (2019). Using Online Discussions to Develop the Entrepreneurial Mindset in Environmental Engineering Undergraduates: A Case Study. *International Journal of Engineering Pedagogy*. Vol. 9, no. 3, pp. 4-19. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijep.v9i3.9491>
28. Drucker, P.F. (2014). *Innovation and Entrepreneurship*. London: Routledge. 368 p.
29. National Science Foundation. (2011). *Engineering Innovation Center Brings Together Tools to Launch Future Entrepreneurs*. Available at: [http://www.nsf.gov/news/news\\_summ.jsp?cntn\\_id=121178](http://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=121178)
30. Duval-Couetil, N., Shartrand, A., Reed, T. (2016). The Role of Entrepreneurship Program Models and Experiential Activities on Engineering Student Outcomes. *Advances in Engineering Education*. Vol. 5, issue 1, 27 p. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090582>
31. Ortiz-Medina, L., Fernández-Ahumada, E., Lara-Vélez, P., Garrido-Varo, A., Pérez-Marín, D., Guerrero-Ginel, J.E. (2014). Assessing an Entrepreneurship Education Project in Engineering Studies by Means of Participatory Techniques. *Advances in Engineering Education*. Vol. 4, issue 2, 30 p. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1076130>
32. IGIP Working Group. *Entrepreneurship in Engineering Education (EiEE)*. Available at: [http://www.igip.org/IGIP\\_working-groups\\_EiEE.php](http://www.igip.org/IGIP_working-groups_EiEE.php)
33. Барабанова С.В., Кайбияйнен А.А., Крайсман Н.В. Цифровизация инженерного образования в глобальном контексте // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 94–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-94-103> [Barabanova, S.V., Kaybiyaynen, A.A., Kraysman, N.V. (2019). Digitalization of Education in the Global Context. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 94-103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-94-103> (In Russ., abstract in Eng.)]
34. Vorbach, S., Poandl, M.E., Korajman, I. (2019). Digital Entrepreneurship Education: The Role of MOOCs. *International Journal of Engineering Pedagogy*. Vol. 9, no. 3, pp. 99-111.
35. Besterfield-Sacre, M., Zappe, S., Shartrand, A., Hochstedt, K. (2016). Faculty and Student Perceptions of the Content of Entrepreneurship Courses in Engineering Education. *Advances in Engineering Education*. Vol. 5, issue 1, 27 p. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090562>
36. Millet, C., Oget, D., Cavallucci, D. (2016). Open the “Black box” Creativity and Innovation: A Study of Activities in R&D Departments. Some Prospects for Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 42, issue 6, pp. 1000-1024. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1249341>

37. Daly, S.R., Mosyjowski, E.A., Seifert, C.M. (2014). Teaching Creativity in Engineering Courses. *Journal of Engineering Education*. Vol. 103, issue 3, pp. 417-449. DOI: <https://doi:10.1002/jee.20048>
38. Zhou, C. (2012). Integrating Creativity Training into Problem and Project-Based Learning Curriculum in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 37, issue 5, pp. 488-499. DOI: <https://doi:10.1080/03043797.2012.714357>
39. Das, S., Hanifin, L.E., Newell, S. (2010). A New Responsive Model for Educational Programs for Industry: The University of Detroit Mercy Advanced Electric Vehicle Graduate Certificate Program. *SAE International Journal of Passenger Cars – Electronic and Electrical Systems*. Vol. 3, issue 2, pp. 10-18. DOI: <https://doi:10.4271/2010-01-2303>
40. Baladrón, C., Jiménez, M.I., Aguiar, J.M., Carro, B., Sánchez-Esguevillas, A.J. (2013). Improving Teaching in Engineering Education: Adjunct Enterprise Professors Programme. *Journal of Intelligent Manufacturing*. Vol. 24, issue 3, pp. 495-499. DOI: <https://doi:10.1007/s10845-011-0546-0>
41. Parkinson A., Harb J., Magleby S. (2009). Developing Global Competence in Engineers: What Does It Mean? What Is Most Important? In: *2009 Annual Conference & Exposition, Austin, Texas*. June 14-17 2009, pp. 14.455.1–14.455.13. Available at: <https://peer.asee.org/4846>
42. Chan, A.D., Fishbein, J. (2009). A Global Engineer for the Global Community. *The Journal of Policy Engagement*. Vol. 1, no. 2, pp. 4-8.
43. Топоркова О.В. О глобальной компетенции современного специалиста в области техники и технологий // PRIMO ASPECTU. 2016. № 1. С. 64–67. [Toporkova, O.V. (2016). On Global Competency for Modern Technology Specialists and Engineers. *PRIMO ASPECTU*. No. 1, pp. 64-67. (In Russ., abstract in Eng.)]
44. Bremer, D. (2008) Engineering the World. *Online Journal for Global Engineering Education*. Vol. 3, issue 2, article 2. Available at: <https://digitalcommons.uri.edu/ojgee/vol3/iss2/2>
45. Gopakumar, G. (2014). Teaching Global Engineering in Canada, Learning Informality of the Global South. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 39, issue 4, pp. 349-364. DOI: <https://doi:10.1080/03043797.2013.867314>
46. Helms, R.M., Tukibayeva, M. (2013) Internationalization in Action: Internationalizing the Curriculum, Part 1 – Individual Courses. *American Council on Education*. Available at: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Intlz-in-Action-2013-December.aspx>
47. Wobbe, K., & Vaz, R. (2015). Engaging Students with Global Challenges Across the Curriculum. *Diversity and Democracy*. Vol. 18, issue 3, pp. 15-17.
48. Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S., Brodeur, D., Edström, K. (2014). *Rethinking Engineering Education, the CDIO Approach*. 2<sup>nd</sup> ed. Springer. 286 p. (Russian translation: Moscow: HSE Publ., 2015, 504 p.)]
49. Campbell, D., Beck, H. (2010) Toward Internationalized Engineering Curriculum and Student Mobility *CDIO Knowledge Library*. Cambridge, MA; Worldwide CDIO Initiative. Available at: [http://www.cdio.org/files/document/file/T2A\\_Paper\\_3.pdf](http://www.cdio.org/files/document/file/T2A_Paper_3.pdf)
50. Чучалин А.И. Модернизация трёхуровневого инженерного образования на основе ФГОС 3++ и CDIO++ // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 22–32. [Chuchalin, A.I. (2018). Modernization of the Three-Cycle Engineering Education Based on FSES 3++ and CDIO++. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 22-32. (In Russ., abstract in Eng.)]
51. Chuchalin, A. (2020): Evolution of the CDIO Approach: BEng, MSc, and PhD Level. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 45, issue 1, pp. 103-112. DOI: <https://doi:10.1080/03043797.2017.1422694>
52. Fan, Y., Zhang, X., Xie, X. (2015). Design and Development of a Course in Professionalism and Ethics for CDIO Curriculum in China. *Science and Engineering Ethics*. Vol. 21, issue 5, pp. 1381-1389. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11948-014-9592-2>

53. Ismail, M.H., Salleh, N.A. (2018). Green CDIO Project Based Learning (PBL). In: *2017 7th World Engineering Education Forum (WEEF)*, pp. 777-781. DOI: 10.1109/weef.2017.8467046

**Acknowledgement.** The author expresses gratitude to the reviewer and the editor for comments, interesting ideas and advice which enabled to improve the manuscript.

*The paper was submitted 07.10.19  
Received after reworking 15.11.19  
Accepted for publication 10.02.20*



**Валентин Иванович БАЙДЕНКО**  
**15.22.1941–11.11.2019**

11 ноября 2019 года после тяжелой продолжительной болезни скончался В.И. Байденко, доктор педагогических наук, профессор, иностранный член Национальной академии педагогических наук Украины, сертифицированный международный эксперт в области европейского высшего образования.

Валентин Иванович Байденко родился 15 сентября 1941 года в городе Темрюк Краснодарского края. В 1969 г. окончил философский МГУ им. М.В. Ломоносова, а в 1974 г. – аспирантуру философского факультета. С 1999 по 2011 гг. – зав. кафедрой системных исследований образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС». С 1999 по 2005 гг. участвовал в вы-

полнении Европейского исследовательского проекта «Развитие образовательных связей и инициатив в области высшего и профессионального образования». Как научный руководитель В.И. Байденко обеспечил успешное выполнение ряда исследовательских проектов по актуальным проблемам высшего образования.

Его жизнь и служение делу – пример высочайшей общей и профессиональной культуры, образец педагога и учёного с большой буквы, достойный глубокого уважения и подражания.

Ушёл из жизни большой человек, красивый духовно, глубоко проникающий в существо проблем, которые становились предметом его исследований. Память о Валентине Ивановиче будет благодарно храниться в наших сердцах.

В.Д. Шадриков, действительный член РАО, И.А. Зимняя, действительный член РАО, А.А. Вербицкий, действительный член РАО, А.Г. Асмолов, действительный член РАО, Н.Н. Нечаев, действительный член РАО, Н.Н. Кузьмина, член-корр. РАО, В.А. Зернов, профессор, Ю.Г. Татуф, профессор, Г.К. Шестаков, профессор, Ш.М. Каланова, профессор (Республика Казахстан), А.В. Макаров, профессор (Республика Беларусь), В. Ройтер, европейский эксперт (Германия), Д. Зантворт, европейский эксперт (Нидерланды), В.А. Петров, профессор, Н.М. Розина, профессор, С.В. Коршунов, профессор, Е.В. Караваева, профессор, Н.И. Максимов, профессор, В.Ф. Пугач, профессор, А.И. Субетто, профессор, Н.А. Селзнёва, профессор и многие другие.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей ([rasep.ru](http://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 приема рукописей

К публикации принимаются статьи с учётом профиля и рубрик журнала объёмом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: [vovrus@inbox.ru](mailto:vovrus@inbox.ru). Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (\*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторе (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 (15–20). 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).

# ВЕСЕННИЙ ЭТАП НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Примите участие в проектах  
и будьте уверены в качестве  
подготовки Ваших студентов!



## ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ- ЭКЗАМЕН В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- » возможность получения 2 сертификатов качества
- » преимущество при процедуре профессионально-общественной аккредитации
- » учет результатов в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России»
- » получение педагогического анализа результатов тестирования

## ИНТЕРНЕТ-ТРЕНАЖЕРЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

- » оценка прочности усвоения учебного материала в преподавательском режиме «Текущий контроль»
- » осмысление и закрепление пройденного материала в студенческих режимах «Обучение» и «Самоконтроль»
- » проведение тестирования в режиме «Текущий контроль» по заданиям, разработанным преподавателями вуза в модуле «Тест-конструктор»

Старт проектов –  
3 марта 2020 года!

НИИ мониторинга качества образования



[www.i-exam.ru](http://www.i-exam.ru)  
[nii.mko@gmail.com](mailto:nii.mko@gmail.com)  
(8362) 42-24-68, 64-16-88