

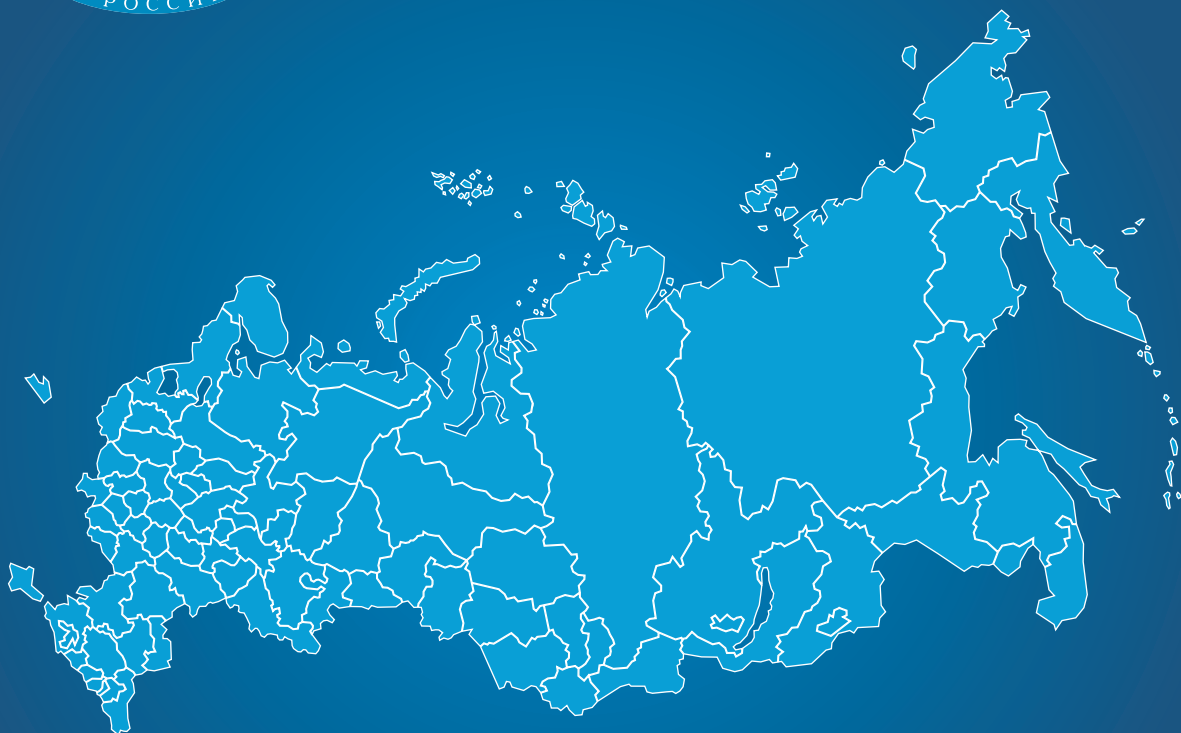
# ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

# 10/2020

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

декабрь 2019

По итогам международной профессионально-общественной аккредитации образовательные программы **Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва** по 7 направлениям подготовки 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  
akkreditsatsiya.rf

# ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

10/2020

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

## Содержание

Contents ..... 3

### *Направления модернизации высшего образования*

Е.А. ТЕРЕНТЬЕВ, Б.И. БЕДНЫЙ. Проблемы и перспективы развития  
российской аспирантуры: взгляд региональных университетов ..... 9

А.В. БЕРЕСТОВ, А.И. ГУСЕВА, В.М. КАЛАШНИК, В.И. КАМИНСКИЙ,  
С.В. КИРЕЕВ, С.М. САДЧИКОВ. Вклад в Проект 5-100 национальных  
исследовательских и федеральных университетов ..... 30

### *Высшее образование: критический дискурс*

К.А. MELEZHNIK, A.D. PETRENKO, D.M. KHRABSKOVA. Reflective  
Hyperconnectivity of Social Networks Virtual Space as a Factor in the Design  
of Distant Learning Environment ..... 46

О.А. ДОНСКИХ. Новая нормальность? ..... 56

О.В. МИХАЙЛОВ, Я.В. ДЕНИСОВА. Дистанционное обучение в российских  
университетах: «шаг вперед, два шага назад»? ..... 65

### *Академическое письмо*

L.M. BOLSUNOVSKAYA, I.E. RYMANOVA. Academic Writing: Difficulties  
and Possible Solutions for Engineering Students. .... 77

### *Актуальная тема*

И.А. АЛЕШКОВСКИЙ, А.Т. ГАСПАРИШВИЛИ, О.В. КРУХМАЛЕВА,  
Н.П. НАРБУТ, Н.Е. САВИНА. Студенты вузов России о дистанционном  
обучении: оценка и возможности ..... 86



Соучредители: Московский  
политехнический  
университет;

Ассоциация технических  
университетов

Главный редактор:  
М. Б. Сапунов

Зам. главного редактора:  
Е. А. Гогоенкова  
Н. П. Лябина

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

Ответственный секретарь:  
Д. В. Давыдова

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

Издатели:  
Московский политехнический  
университет  
Адрес: 107023, Россия, г. Москва,  
ул. Б. Семеновская, д. 38

Российский университет  
дружбы народов  
Адрес: 117198, Россия, Москва,  
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Подписано в печать с  
оригинал-макета 27.09.2020  
Выход в свет 25.10.2020.  
Усл. п. л. 11. Тираж 600 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии  
Издательско-полиграфического  
комплекса РУДН.

Адрес:  
115419, Москва, Россия,  
ул. Орджоникидзе, д. 3,  
тел.: (495) 952-04-41;  
e-mail: publishing@rudn.ru

© «Высшее образование  
в России»

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

И.Р. ГАФУРОВ, Г.И. ИБРАГИМОВ,  
А.М. КАЛИМУЛЛИН, Т.Б. АЛИШЕВ.  
Трансформация обучения в высшей школе  
во время пандемии: болевые точки .....101

## Социология высшего образования

- Социологические исследования в техническом  
университете ..... 113
- А.А. ПОЧЕСТНЕВ. Структурно-функциональный  
подход к оценке качества реализации образовательных  
программ .....114
- Е.В. ГРИБ, Е.Н. КОЛОМОЕЦ, В.В. ЛАТЫШЕВА.  
Игровые методы формирования компетенции  
«Командная работа и лидерство» в подготовке  
инженеров .....125
- Е.А. КОГАН, Д.И. ПОНОМАРЕВА. Опыт организации  
научно-исследовательских кружков в школах  
как направление профориентационной работы  
кафедры вуза. ....135
- Н.Д. СОРОКИНА. Историческая память современных  
студентов. Что происходит? .....144

## Научный дебют

- С.Г. ЛУКОВЕНКОВ. Политическая миссия  
университета: ретроспективный взгляд .....153
- И.И. СОШЕНКО. Университеты в условиях  
изменений: запрос на социальные инновации .....161



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ  
БИБЛИОТЕКА  
**LIBRARY.RU**

Пятилетний импакт-фактор  
РИНЦ-2019, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	2,423
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,004
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,707
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,359
<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ</b>	<b>1,240</b>
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,985
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,865
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,838
ПЕДАГОГИКА	0,666
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,452
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,268
ALMA MATER	0,266

**Contents**

**Areas of Higher Education Modernization**

E.A. TERENCEV, B.I. BEDNYI. Problems and Prospects for the Development of Doctoral Education in Russia: The View of Regional Universities. Pp. 9-28

A.V. BERESTOV, A.I. GUSEVA, V.M. KALASHNIK, V.I. KAMINSKY, S.V. KIREEV, S.M. SADCHIKOV. National Research and Federal Universities Contribution to the Project 5-100. Pp. 30-45

**Higher Education: Critical Discourse**

K.A. MELEZHNIK, A.D. PETRENKO, D.M. KHRABSKOVA. Reflective Hyperconnectivity of Social Networks Virtual Space as a Factor in the Design of Distant Learning Environment. Pp. 46-55  
O.A. DONSKIKH. The New Normal? Pp. 56-64  
O.V. MIKHAILOV, Ya.V. DENISOVA. Distance Learning at Russian Universities: "Step Forward, Two Steps Back"? Pp. 65-76

**Academic Writing**

L.M. BOLSUNOVSKAYA, I.E. RYMANOVA. Academic Writing: Difficulties and Possible Solutions for Engineering Students. Pp. 77-85

**Topical Theme**

I.A. ALESHKOVSKIY, A.T. GASPARISHVILI, O.V. KRUKHMALEVA, N.P. NARBUT, N.E. SAVINA. Russian University Students about Distance Learning: Assessments and Opportunities. Pp. 86-100  
I.R. GAFUROV, H.I. IBRAGIMOV, A.M. KALIMULLIN, T.B. ALISHEV. Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points. Pp. 101-112

**Sociology of Higher Education**

*Sociological Studies at Technical University.* P. 113  
A.A. POCHESTNEV. Structural and Functional Approach to the Assessment of the University Educational Programs Quality. Pp. 114-124  
E.V. GRIB, E.N. KOLOMOETS, V.V. LATYSHEVA. Game-based Methods for Competence "Teamwork and Leadership" Development: The Case of Engineering Students. Pp. 125-134  
E.A. KOGAN, D.I. PONOMAREVA. The Experience of University Department in Organizing Research Circles at Schools as a Direction of University Career Guidance Work. Pp. 135-143  
N.D. SOROKINA. What Influences the Historical Memory of Modern Students? Pp. 144-152

**Research Debut**

S.G. LUKOVENKOV. Political Mission of University: A Retrospective View. Pp. 153-160  
I.I. SOSHENKO. Universities in the Conditions of Change: Request for Social Innovation. Pp. 161-167



**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

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

The Certificate of Mass Media registration: No. FC 7754511

ISSN 0869-3617 (Print);

2072-0459 (Online)

11 issues per year

Languages: Russian, English

**Publishers:**

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

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

Printed at RUDN

Publishing House:

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

Copies printed – 600

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



# VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

*(Higher Education in Russia)*

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

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

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

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

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

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





*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 государственной университет); **ВЕРБИЦКИЙ А.А.** (проф., академик РАО, МПГУ); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ Л.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); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский государственный университет); **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 Филип** (проф., Университет Пердью, США)



# VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

*(Higher Education in Russia)*

## EDITORIAL BOARD

**Boris I. BEDNYI** – Dr. Sci. (Physics), Prof., Director of the Institute of Doctoral Studies, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, [bib@unn.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., Tomsk State University, [chai@tpu.ru](mailto:chai@tpu.ru)

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

**Igor B. FEDOROV** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAS, Bauman MSTU, [bauman@bmmstu.ru](mailto:bauman@bmmstu.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. IVAKHNENKO** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, [ivahnen@rambler.ru](mailto:ivahnen@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 “Vyshee 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, Peoples' 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, eterentev@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

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

### INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

**Anatoly A. ALEXANDROV** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., 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, VDNechev@sevsu.ru

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

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

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

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

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

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

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

## AUTHOR'S GUIDE

### Publishing Ethics

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

### Peer-review procedure

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

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

### Manuscript Submission

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

Manuscripts are submitted at email address: [vovrus@inbox.ru](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 websites 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.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28>

## Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов

**Терентьев Евгений Андреевич** – канд. социол. наук, ст. научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования. E-mail: [eterentev@hse.ru](mailto:eterentev@hse.ru)

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

**Бедный Борис Ильич** – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Института аспирантуры и докторантуры. E-mail: [bib@unn.ru](mailto:bib@unn.ru)

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Н. Новгород, Россия

Адрес: 603950, Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23, корп. 2

***Аннотация.** Концентрация бюджетных ресурсов в ведущих университетах страны актуализирует проблему воспроизводства корпуса научно-педагогических работников в региональных вузах, не входящих в число участников государственных программ поддержки академического развития. В статье на основе данных серии фокус-групповых интервью с руководителями аспирантур региональных университетов анализируются проблемы, возникающие при реализации действующей модели подготовки и аттестации аспирантов. Выделены четыре группы проблем, с которыми особенно часто сталкиваются региональные вузы: 1) жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной программы, 2) несовершенство системы аттестации аспирантов, наличие разрывов между аттестационными мероприятиями, 3) проблема «удержания» аспирантов после завершения образовательной программы, 4) проблемы сопряжения процессов подготовки диссертации и её защиты, особенно ярко выраженные при отсутствии в вузах диссертационных советов по соответствующим научным специальностям. Обсуждаются возможные пути преодоления выявленных проблем: предоставление университетам большей автономии в проектировании структуры и содержания образовательной составляющей аспирантских программ; синхронизация процедур проведения итоговой аттестации в аспирантуре и официального обсуждения диссертационных работ для их представления к защите; создание механизма сопровождения успешных выпускников аспирантуры на финальном этапе их подготовки к защите диссертации; развитие сетевых форм реализации аспирантских программ с ведущими вузами и научно-образовательными центрами страны.*

***Ключевые слова:** региональные университеты, аспирантура, итоговая аттестация аспирантов, эффективность аспирантуры, университетские сети*

***Для цитирования:** Терентьев Е.А., Бедный Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 9-28.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28>

### Введение

Снижение показателей результативности аспирантских программ является глобальной проблемой, которая широко обсуждается в академических кругах [1–7]. Доля аспирантов, завершающих диссертационные исследования с присуждением учёной степени, в разных странах варьируется в широких пределах: от 10% до 70% со средним значением около 50% [8; 9]. Россия относится к группе стран с низкими показателями результативности аспирантуры, причём выраженный в последние годы тренд на их дальнейшее снижение свидетельствует о наличии системных проблем в российской аспирантуре, требующих детального изучения [10].

В данной статье на материалах серии фокус-групповых интервью с руководителями вузовских подразделений, ответственных за организацию подготовки и аттестации кадров высшей квалификации, мы обсуждаем практический опыт реализации аспирантских программ в рамках действующей сегодня модели аспирантуры. Новизна и значимость исследования определяются двумя его особенностями. Во-первых, мы опираемся на экспертные мнения широкого круга вузовских администраторов (26 университетов из 18 регионов страны), которые являются «проводниками» государственной образовательной политики и в силу этого на системном уровне сталкиваются с реализацией аспирантских программ в новых условиях. Во-вторых, в отличие от других эмпирических исследований в этой области [11–18], которые сфокусированы на аспирантурах ведущих российских научно-образовательных центров – федеральных университетов, национальных исследовательских университетов, вузов – участников программы повышения конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект «5-100»), институтов Российской академии наук, мы обращаемся к анализу аспирантур региональных вузов, не имеющих такого статуса и не входящих в число участников специальных государ-

ственных программ поддержки. Важность изучения именно этой категории вузов определяется тем, что в них осуществляется подготовка значительной части аспирантского контингента [19]. Кроме того, в связи с концентрацией государственных ресурсов на поддержке ведущих университетов, региональные вузы могут сталкиваться с рядом специфических проблем в подготовке и научной аттестации аспирантов.

Основная цель статьи состоит в выявлении системных барьеров на пути реализации аспирантских программ в региональных вузах и способах их преодоления.

Дальнейший текст имеет следующую структуру: во-первых, мы приводим краткий обзор литературы по оценкам действующей модели аспирантского образования; во-вторых, даём описание эмпирической базы и методов исследования; в-третьих, представляем основные результаты анализа текстов фокус-групповых интервью и, наконец, в заключительной части работы обсуждаем пути преодоления выявленных трудностей и актуальные направления дальнейших исследований российской аспирантуры.

### Оценка действующей модели аспирантской подготовки (обзор литературы)

Действующая сегодня в России модель подготовки аспирантов складывалась в течение двух лет после введения в декабре 2012 г. нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (первый набор аспирантов, которым предстояло обучаться по новым правилам, состоялся в 2014 г.). Основным нормативным отличием от прежней модели стало то, что аспирантура была выведена из системы послевузовского профессионального образования и отнесена к третьему уровню высшего образования. При этом, по аналогии с другими уровнями образования, произошёл переход к регулированию аспирантской подготовки нормами и правилами, основанными на Федеральных государственных образовательных стандартах. В результате существенно увеличился

объём образовательной составляющей аспирантских программ, а также осуществлён переход на двухступенчатую схему научной аттестации выпускников, предусматривающей защиту выпускной научно-квалификационной работы для присвоения квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» и в дальнейшем – уже за рамками аспирантской программы – возможность защиты диссертации на соискание учёной степени кандидата наук.

В целом реформа была призвана гармонизировать российскую систему образования с общеевропейской системой, в которой закреплены три уровня высшего образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура [20]. За образец была взята модель так называемых структурированных аспирантских программ, которая в противовес действовавшей ранее модели наставничества («учитель – ученик») ориентирована на комплексный подход к контролю учебной и научной работы аспирантов и развитие не только профессиональных, но и универсальных компетенций для подготовки выпускников к разным видам профессиональной деятельности [21; 22]. Развитие модели структурированной аспирантуры стало ответом на глобальные вызовы, с которыми в разных национальных контекстах столкнулось исследовательское образование: массовизация, интернационализация, востребованность выпускников за пределами академического рынка труда [23; 24]. Как показывает недавнее исследование, проведённое Европейской ассоциацией университетов, сегодня структурированные аспирантские программы доминируют на европейском образовательном пространстве [2].

В российском научно-педагогическом сообществе реформа института аспирантуры была воспринята критически и инспирировала появление большого числа публикаций, основанных на оценках экспертов. Критика наиболее общего плана сводится к тому, что аспирантура, являясь «зеркалом» науки, не может быть успешно реформирована без

существенного реформирования науки в целом. Слишком быстрое и экспериментально не обоснованное внедрение в российский контекст структурированных программ не в состоянии улучшить положение дел с кадровым обеспечением науки и высшей школы [25], поэтому отказ от традиционной модели наставничества негативно отражается на функционировании российской аспирантуры [26]. Кроме того, отмечается, что затратный для вузов переход на новый образовательный формат аспирантуры осуществлялся без финансовой поддержки со стороны государства, региональных бюджетов и научных фондов, что не могло не отразиться на качестве и результатах аспирантской подготовки [27–29].

Центральной темой дискурса стал вопрос о статусе диссертации. Институционально закреплённый разрыв между обучением в аспирантуре и защитой кандидатской диссертации признаётся основным недостатком новой модели, проявлением её концептуальной незавершённости [30]. Эксперты отмечают, что внедрение новой модели, нацеленной не на учёную степень, а на получение диплома с квалификацией «Исследователь. Преподаватель-исследователь», привело к ослаблению входного контроля при отборе кандидатов, поэтому в аспирантуру всё чаще попадают молодые люди, не обладающие базовыми навыками научной работы [31]. Высказываются опасения и относительно снижения ответственности аспирантов и их научных руководителей за подготовку и защиту диссертаций [32; 33], поскольку во многих случаях учёная степень воспринимается как желательный, но всё же «побочный продукт» обучения [29; 34].

К числу наиболее важных и широко обсуждаемых тем относится также вопрос об объёме и содержании образовательной составляющей аспирантских программ. Представляется очевидным, что объём, форма и содержание образовательной подготовки должны способствовать успеху в научно-исследовательской деятельности аспиранта,

результатом которой является защита кандидатской диссертации. По мнению ряда экспертов, подготовка диссертационного исследования входит в конфликт с моделью «обучающей» аспирантуры. Например, непреодолимым барьером для оптимизации аспирантских программ является установленный образовательными стандартами единый для всех научных специальностей объём образовательной составляющей. Отмечается, что перегруженность учебными дисциплинами сокращает время для проведения научных исследований и зачастую демотивирует аспирантов завершать работу над диссертацией: «аспиранты первого года, которые пришли в аспирантуру сразу со студенческой скамьи, снова погружаются в привычную образовательную среду, когда главным становится сдача зачётов и экзаменов» [31]. В итоге функция аспирантуры становится «аморфной» [35], а её главная цель – воспитание профессиональных исследователей – уходит на второй план. В связи с этим для повышения эффективности аспирантуры предлагается развивать академические магистерские программы, позволяющие разгрузить образовательные блоки аспирантуры за счёт некоторых дисциплин, которые переносятся в магистратуру [36], и обратить внимание на опыт создания сквозных академических треков «магистратура – аспирантура», нацеленных на адресную подготовку кадров высшей научной квалификации [37].

Наряду с работами, основанными на суждениях и оценках экспертов, за последние годы появился ряд публикаций, посвящённых эмпирическим исследованиям российской аспирантуры с опорой на социологические данные [5; 11; 15; 17; 18; 38–48]. Отчасти эти работы подтверждают опасения экспертов и дают схожую картину в отношении оценки действующей модели аспирантской подготовки. В частности, это касается сомнений в готовности университетов и научных организаций к качественной трансформации аспирантуры, а также в проработан-

ности предложенной модели [5; 15; 40]. Так, интервью с сотрудниками, ответственными за реализацию аспирантских программ в университетах-участниках Проекта «5-100», показали, что часть организаций не смогли справиться с качественной реализацией структурированной модели из-за нехватки финансовых и человеческих ресурсов, которые для этого требовались [5]. В этих условиях университеты пошли по пути имитации образовательной деятельности и стали дублировать в аспирантуре учебные курсы магистерских программ, что обострило проблему отсутствия преемственности между магистерскими и аспирантскими программами [37]. В наиболее уязвимом положении оказались научные организации, которые ранее практически не занимались образовательной деятельностью, но в новых условиях вынуждены были организовать учебный процесс и пройти государственную аккредитацию, сопряжённую с большим объёмом бюрократической нагрузки. Интервью с руководителями научных институтов показали, что новая модель аспирантуры породила проблемы организационного, институционального и содержательного характера, но не привела к решению проблем, характерных для старой модели [15].

Вслед за экспертными оценками данные социологических исследований также подсвечивают трудности, связанные с реализацией образовательной программы структурированного типа. Так, результаты опросов аспирантов показывают, что увеличение образовательной составляющей сокращает время на работу над диссертацией и зачастую препятствует завершению работы в срок [11]. Однако эта проблема не является общей для всех аспирантов: около трети из них не испытывают какого-либо дискомфорта, а у значительной части есть целевой запрос на обучение и развитие профессиональных навыков [11; 41; 46].

Важным источником эмпирических данных для обсуждения функций современной аспирантуры и содержания образовательной



подготовки служат исследования карьерных ожиданий и профессиональных траекторий аспирантов. Вопреки некоторым экспертным мнениям, социологические исследования фиксируют, что многие аспиранты не планируют академическую карьеру [17; 18; 44; 49; 50]. Это подтверждается также опросами выпускников и анализом их карьерных траекторий: фактически в науке и высшей школе закрепляются менее половины выпускников российских аспирантур [13; 38]. В целом такая картина соответствует международным трендам: аспирантура перестаёт рассматриваться исключительно как инструмент воспроизводства научно-педагогических кадров, при этом активно обсуждается её роль в подготовке специалистов высшей квалификации для наукоёмких секторов экономики [7].

Наконец, важной заслугой социологических исследований является то, что они помещают рассмотрение текущей модели аспирантской подготовки в более широкий контекст и показывают, что проблемы российской аспирантуры во многом обусловлены действием ряда системных факторов:

– недостатком мотивации молодых людей, поступающих в аспирантуру [18; 41; 46], и низким уровнем их базовой научной подготовки [43];

– недостаточностью финансовой поддержки аспирантов (это приводит к необходимости совмещения учёбы с работой, которая часто не связана с научной деятельностью) [5; 15; 39; 41; 42; 45; 50];

– низким качеством научного руководства и поддержки со стороны администрации вуза [41–43; 48];

– недостаточно эффективным использованием потенциала организаций, получивших право самостоятельного присуждения учёных степеней, в научной аттестации выпускников аспирантур сторонних вузов; существенными различиями между локальными моделями аттестации в этих организациях [51; 52].

Важно отметить, что все рассмотренные эмпирические исследования опираются на

данные по ведущим университетам. При этом отмечается дефицит исследований, где в фокус рассмотрения помещаются университеты из второго и третьего эшелонов. Между тем именно эти университеты готовят большую часть аспирантов и могут сталкиваться со специфическими проблемами либо отличаться уровнем выраженности тех или иных проблем. В этой статье мы пытаемся восполнить этот пробел и обращаемся к изучению региональных вузов, опираясь на данные фокус-групповых интервью с руководителями и сотрудниками структурных подразделений, ответственных за функционирование аспирантских программ. Далее мы представим эмпирическую базу исследования и полученные результаты.

### **Методы и данные**

Эмпирическую базу исследования составили данные трёх фокус-групповых интервью с руководителями структурных подразделений, ответственных за подготовку и аттестацию аспирантов в региональных российских вузах. Интервью проведены в декабре 2019 г. в рамках программы повышения квалификации административно-управленческих и научно-педагогических работников российских вузов «Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы развития», реализуемой Нижегородским государственным университетом им. Н.И. Лобачевского. В интервью приняли участие 43 вузовских администратора, которые были разделены на три группы по 13–15 человек. Участники представляли 26 университетов из 18 регионов России (9 классических университетов, 10 университетов технического профиля, 6 – социально-гуманитарного и 1 – медицинского).

Участие в интервью было добровольным: рекрутирование осуществлялось среди всех участников программы повышения квалификации на основании желания информантов. Интервью проводились на условиях конфиденциальности, поэтому цитаты из интервью приводятся в анонимизированном виде.

Гайд для проведения интервью состоял из четырёх ключевых блоков: 1) знакомство (информация об участнике и организации, которую он/она представляет); 2) установки в отношении сложившейся модели государственной итоговой аттестации в аспирантуре (организация итоговой аттестации в вузе, отношение к присвоению квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь», представления о том, кого должна готовить аспирантура); 3) установки в отношении системы государственной научной аттестации (организация работы диссертационных советов в вузе, барьеры при представлении диссертации в диссертационные советы, отношение к идее присуждения организациями собственных учёных степеней); 4) мнения о мерах повышения эффективности аспирантуры.

Работа всех фокус-групп сопровождалась аудио- и видеозаписями, которые для удобства анализа результатов были расшифрованы. При изучении текстов использовалась стратегия тематического анализа [53]. Единицей анализа выступали отдельные высказывания участников. Все интервью независимо кодировались двумя экспертами. При появлении расхождений в интерпретации эксперты согласовывали приписывание итогового кода в ходе совместных обсуждений. Все расшифровки кодировались по ключевым содержательным блокам вопроса в гайде интервью.

#### **Барьеры на пути реализации действующей модели аспирантуры: результаты анализа фокус-групповых интервью**

В результате анализа текстов фокусированных интервью мы выявили четыре ключевые проблемы, с которыми сталкиваются региональные университеты при реализации действующей модели аспирантской подготовки: 1) неопределённость цели аспирантской подготовки, жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной составляющей программы, 2) несовершенство модели аттестации аспирантов, наличие

разрывов между аттестационными мероприятиями, 3) проблема закрепления аспирантов в вузе после завершения образовательной программы, 4) проблема сопряжения процесса подготовки диссертации в аспирантуре и её защиты при отсутствии в вузе диссертационного совета. Далее мы остановимся на каждой из этих проблем, а также обсудим возможные пути решения, представленные в практике некоторых университетов.

#### **1. Жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной составляющей аспирантской программы**

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами выпускник аспирантуры при условии успешного освоения программы и прохождения государственной итоговой аттестации получает диплом государственного образца с присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Именно этим определяется содержание образовательной подготовки, которая должна включать в себя дисциплины, модули, практики, нацеленные на развитие у аспирантов компетенций и в исследовательской, и в преподавательской деятельности. Кроме того, это задаёт и целевую ориентацию аспирантских программ на профессиональные траектории выпускников – работу на исследовательских и преподавательских должностях в вузах и научных организациях. В ходе фокус-групповых интервью руководители аспирантских программ отмечали ряд проблем, которые возникают в связи с реализацией образовательной программы по такой модели.

Во-первых, отмечалось, что попытка «упаковки» в образовательную часть двух разных сущностей приводит к «размыванию» целей подготовки. Как следствие, диплом об окончании аспирантуры плохо выполняет «сигнальную функцию», не давая потенциальным работодателям ясного понимания ключевой зоны компетентности выпускника: *«Очевидно, что та квалификация, которую получают аспиранты, она обо всём и ни о чём. И не даёт никому чётких сигналов, что это за*

специалист» (директор Центра подготовки кадров высшей квалификации, муж.).

Во-вторых, такая жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной программы может создавать трудности для самих аспирантов, которые вынуждены значительную часть времени тратить на приобретение тех навыков и компетенций, которые слабо или вовсе не связаны с их планируемой профессиональной траекторией. Это приводит к повышению уровня отсева из-за излишней образовательной нагрузки, которая воспринимается как «неполезная»: *«То же самое академическое письмо – прекрасная дисциплина. Но если человек планирует работать в государственных органах, то зачем ему это? Поэтому цели должны быть разные. А у нас получается, что, независимо от того, кем ты будешь дальше, у тебя единая квалификация “Исследователь. Преподаватель-исследователь”. А что с этим дальше делать?»* (начальник отдела подготовки научно-педагогических кадров и координации деятельности диссертационных советов, жен.).

В этом же контексте высказывалось мнение о необходимости введения более гибкой системы аспирантской подготовки, которая могла бы учитывать вариативность профессиональных планов аспирантов и адаптироваться под них. Вузы должны иметь возможность самостоятельно выстраивать различные треки внутри аспирантских программ, которые были бы приближены по содержанию к реалиям различных карьерных траекторий, а обучение содействовало бы развитию необходимых для профессиональной деятельности знаний и навыков: *«С искомой квалификацией “Исследователь. Преподаватель-исследователь” тоже всё интересно. Это как та самая морская свинка – ни к морю, ни к свиным, а зверёк этот есть. Ну а почему другие квалификации не будут рассмотрены? Давайте рассмотрим какую-то поливариативность этих траекторий. Не только исследовательская и преподавательская, возможны другие траектории. Допустим, изучает он дисциплины – пусть он их изучает, но толь-*

*ко те, которые действительно ему нужны. Например, будет у него педагогическая траектория – пусть это будет набор, близкий к педагогической деятельности»* (начальник управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

Участники интервью отмечали также необходимость обеспечения индивидуализации выбора профессиональных дисциплин внутри разных треков – так, чтобы у аспиранта была возможность посещать курсы и семинары, которые наилучшим образом соответствуют его научной тематике и способствуют работе над диссертацией: *«Наверное, индивидуальные образовательные траектории тоже нужны, которые должны быть приближены к исследованию. Какие-то дисциплины должны выбираться, которые востребованы аспирантом, которые ближе к его исследованию, а не как обычно бывает, что мы формально навязываем, потому что под них формируется нагрузка под конкретную профессию»* (зам. начальника управления аспирантуры и ординатуры, жен.).

Вместе с тем некоторые руководители аспирантур выражали скептическое отношение к возможности массового внедрения системы индивидуальных образовательных траекторий, полагая, что это возможно лишь при работе с целеустремлёнными и высокомотивированными аспирантами, которые уверены в своих предпочтениях и могут оптимально спроектировать образовательную траекторию: *«Если мы говорим о высокомотивированном сознательном аспиранте, который сразу знает, какой перечень дисциплин ему желательно изучить, то это одно. Это да, он говорит: дайте мне побольше, я везде буду ходить. Но всё-таки не все такие»* (специалист по учебно-методической работе отдела аспирантуры, докторантуры и научно-исследовательской работы студентов, жен.).

**2. Несовершенство системы итоговой аттестации аспирантов, наличие разрывов между аттестационными мероприятиями.**

В качестве одного из недостатков действующей модели аспирантуры участники

интервью отмечали несовершенство нормативно установленной процедуры организации и проведения государственной итоговой аттестации аспирантов (ГИА). Во-первых, появляются затруднения в содержательном разведении итоговой аттестации и кандидатского экзамена по специальности (в ныне действующей модели этот экзамен аспиранты сдают на этапе промежуточной аттестации), поскольку обе процедуры предполагают оценку профессиональной квалификации по направлению подготовки аспиранта. В связи с этим нередко возникает ситуация дублирования содержания этих аттестационных мероприятий. Кроме того, непростой задачей оказывается включение в систему итогового оценивания выпускников проверки сформированности двух разных типов компетенций – исследовательской и преподавательской.

Одним из возможных решений, представленных в практике университетов, является использование портфолио достижений аспиранта (в том числе – в области педагогической деятельности) в качестве части ГИА в дополнение к проверке знаний по направленности: *«Нам было трудно развести оценку компетенций по профилю, по направленности, и педагогических компетенций, которые также должны быть оценены в ходе ГИА. Мы выбрали из этой ситуации с помощью портфолио. Все педагогические и научно-исследовательские практики сшивались в одну толстую папочку, и все достижения, в том числе, рабочие программы дисциплин или какие-то блоки фондов оценочных средств, были вложены туда вместе со статьями. Пока ребята готовились к тем билетам, которые, опять-таки, в основном были по знаниям по направленности (условно, по кандидатскому экзамену), комиссия оценивала педагогические компетенции по портфолио»* (начальник управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

Другая проблема, с которой сталкиваются региональные университеты при проведении ГИА, касается формирования экзамен-

национных комиссий. В соответствии с действующими нормативными правовыми документами в состав комиссии должны входить представители работодателей. Многие руководители аспирантур отмечали, что в регионах не всегда удаётся найти высококвалифицированных специалистов, которые могли бы на должном профессиональном уровне оценить итоги работы аспирантов. В некоторых случаях ситуация осложняется наличием внутривузовских требований, согласно которым в качестве работодателей, например, не могут рассматриваться представители академического сообщества: *«Когда мы первый раз делали (ГИА. – Прим. авт.), то подразумевали, что работодатели – это как раз-таки заведующие кафедрами других вузов, которые возможно очаруются нашим аспирантом и скажут: “Боже мой, я всегда хотел такого на кафедру, потому что вы великопены!”*. Но нет. Нам не разрешили использовать эту модель. И теперь мы вынуждены искать практиков... Таким образом, в политологах у нас депутаты, в экономистах какие-то корпорации, которые мы нашли дружественные, в социологии – слава Богу, есть у нас региональный ВЦИОМ, и так далее» (начальник отдела аспирантуры, жен.).

Наконец, третьим важным сюжетом является институционально закреплённый разрыв между итоговой аттестацией в аспирантуре и защитой кандидатской диссертации, которая, как правило, проходит после завершения аспирантской программы. Отмечалось, что разведение ГИА и предварительного обсуждения диссертационной работы профильными специалистами на кафедре (в лаборатории), где она выполнялась, приводит к дополнительной нагрузке на аспиранта и существенно удлинит сроки выхода на защиту. Для решения этой проблемы и сближения двух аттестационных мероприятий некоторые университеты идут по пути дублирования требований к научному докладу по результатам научно-квалификационной работы аспиранта (вторая часть ГИА) и



автореферату диссертации, а также, по сути, превращают ГИА в предварительное обсуждение диссертации с участием рецензентов и широкого круга сотрудников. «На этапе ГИА представление доклада у нас происходит по процедуре защиты. Это очень близко, очень похоже. Также рекомендуется присутствие руководителя, рецензентов, вопросы и прочее. <...> ... Когда писались все локальные акты, мы по существу выстроили аналог варианту защиты. То есть требования к научному докладу аналогичны требованиям к автореферату диссертации. По результатам, конечно, даём заключение, но при условии, что есть представленная диссертация» (директор Центра подготовки кадров высшей квалификации, муж.).

### **3. Барьеры на пути к диссертации после завершения аспирантской программы.**

По мнению участников фокус-групп, одной из ключевых является проблема удержания выпускников аспирантуры на завершающем (постаспирантском) этапе работы над диссертацией и их «сопровождения» до защиты диссертации. Кроме того, трудной задачей может стать и мотивирование научных руководителей к продолжению работы с аспирантом из-за отсутствия каких-либо дополнительных стимулов вовлечённости в эту работу, кроме научного интереса, ответственности за судьбу соискателя и возможных репутационных рисков. На «финишной прямой» роль научного руководителя становится особенно важной, поскольку именно на этом этапе обычно проходит «огранка» текста диссертации, доработка положений, характеризующих её новизну и вклад в развитие научного знания, подбор оппонентов и ведущей организации. Однако в условиях, когда у научных руководителей много других должностных обязанностей, наряду с внутренними мотивациями, нужны и внешние: «Вот я сталкивался с ситуацией в нашем университете, когда профессор, прощаясь со своими аспирантами, поздравляя их с защитой квалификационной работы, сказал: “Ну всё, теперь вы уже не мои”.

<...> Никаких формальных оснований продолжать работу с аспирантом у человека нет. И это был некий намёк, что, если вы хотите, то тогда думайте, как это обеспечить. И здесь возникает вопрос о формализации этой процедуры, статуса человека, который вчера закончил, а вообще-то его рекомендовали, у него уже почти готовая диссертация» (начальник отдела подготовки научно-педагогических кадров, муж.).

Дополнительные трудности с завершением диссертационных работ и получением учёной степени появляются и у иностранных аспирантов – в связи со сложностями, возникающими при продлении виз, и отчётностью перед государством, оплатившим их обучение: «Особая проблема у нас оказалась с иностранными аспирантами, которые отучились в аспирантуре и получили квалификацию, но им квалификация не нужна, им нужна степень. Есть государство, которое отправляет его, а потом, когда он возвращается, требует отчитаться. Вот у нас прецедент был. Либо плати, возвращая эти деньги, которые за тебя заплатило государство, либо вплоть до уголовного наказания. И он говорит: “Я не хочу этого, мне это не нужно”. Другая проблема возникла. Допустим, руководитель говорит, что ему ещё полгода надо, но у аспиранта нет оснований оставаться в Российской Федерации, нет оснований для продления визы» (зам. начальника управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

Все участники интервью солидарны в том, что в рамках действующей модели аспирантуры нет универсального рецепта для оптимальной организации завершающего этапа работы над диссертацией после окончания аспирантуры. Отмечалось, что единственным фактором успеха является внутренняя мотивация аспиранта и его руководителя, связанная с интересом к тематике исследования и желанием завершить начатую работу: «Какого-то универсального рецепта не существует. Во-первых, есть мотивированные ребята, которые видят цель и идут

к ней. Даже если им будут мешать, они ещё активнее пойдут. Есть руководители, которые говорят: “Ну давай доведём, да, уже многое сделано и прочее”. Если неинтересно ни руководителю, ни аспиранту, то работа не состоится вообще, ни при каких условиях, даже если их теребить, подталкивать и прочее. Поэтому здесь должен быть определённый интерес» (специалист по учебно-методической работе отдела подготовки научно-педагогических кадров, жен.).

При отсутствии внешнего административного давления зачастую решением становится то, что руководитель аспирантуры принимает на себя роль «кризисного менеджера», который в переговорах пытается «по-хорошему» уговорить аспиранта и научного руководителя продолжить работу над диссертацией, указывая на репутационные или иные риски остановки работы на текущем этапе: «Я подключала репутационные риски. Когда мне научный руководитель про иностранца говорил: “А какие последствия? Я выполнил обязательства. Вы договор заключали? Образовательная программа – квалификация – всё, до свидания! Какие у меня, говорит, риски?” А я отвечаю: “Для вас – репутационные. Для вас и для вуза”. Он мне в трубку там на эмоциях тоже что-то выдал. Потом подумал, осмыслил, и всё-таки он его (аспиранта. – Прим. авт.) довёл. Сейчас результат есть» (начальник управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

#### **4. Проблема сопряжения процессов подготовки диссертации и её защиты.**

Значительное число региональных российских вузов сегодня готовят аспирантов по научным специальностям, которые не представлены в их диссертационных советах<sup>1</sup>. Зачастую аспирант вынужден искать другой университет для представления и защиты своей работы. Во-первых, это при-

водит к дополнительным финансовым и организационным издержкам, обусловленным перемещениями между городами, логистической соответствующей документацией. Во-вторых, могут возникать трудности в связи наличием разрывов в требованиях разных диссертационных советов и особенностями взглядов разных научных коллективов на структуру и содержание диссертационных работ [52]. Кроме того, это накладывается на рассмотренную выше проблему институционализации порядка доработки диссертации выпускником после окончания аспирантуры.

Перечисленные факторы существенно снижают шансы выхода на защиту или увеличивают время, необходимое для представления и защиты диссертации: «У нас диссоветы по двадцати трём научным специальностям, а аспирантских программ – шестьдесят восемь. Простой арифметический подсчёт показывает, что сорок пять программ у нас выпадает. И они, как странички, идут скитаться по советам. <...> Интересный прецедент был, когда в Высшей школе экономики наша аспирантка собралась защищаться. Она приходит представлять свой перечень публикаций, а ей говорят: “Нет, у нас другой перечень, у Вас перечень не совсем из белых источников”. В РАНХиГС подались – приняли, защитилась. Получается, вот это время всех научных скитаний, оно, независимо от аспиранта и руководителя, увеличивается, или вообще получается так, что защита диссертации становится на уровне “возможно и невозможно» (начальник управления подготовки кадров высшей квалификации, жен.).

Некоторые информанты отмечали, что важнейшей проблемой в этом отношении является фрагментация российской науки, сопряжённая с замыканием на собственной повестке и стратегией удержания своих границ, которая препятствует свободной академической дискуссии и мобильности. На теоретическом языке этот феномен характеризуется понятиями «академических племён» [54] или «туземной науки» [55], когда

<sup>1</sup> Согласно данным, приведённым в работе [52], доля «внешних» защит кандидатских диссертаций, то есть работ, подготовленных в сторонних организациях, в 2018 г. составила 30%.



стратегией функционирования научных коллективов становится вытеснение альтернативных представлений и позиционирование собственной исключительной ценности: *«Понимаю, что есть определённые внутренние требования к диссертационным работам и так далее. Это создаёт трудности. <...> Мне, честно сказать, кажется, что реально ограничивающим элементом модернизации всей этой системы, является то, что образовательная деятельность и традиционно устоявшиеся научные тематики, они замыкаются в рамках одного подразделения. То есть нет перемешивания даже внутри организации аспирантами, проектами и так далее»* (директор Центра подготовки кадров высшей квалификации, муж.).

#### Заключение и дискуссия

Представленные в статье данные вносят вклад в развитие эмпирической базы для продолжающихся дискуссий о реформировании российской аспирантуры [10; 31; 33; 56]. Опираясь на данные фокус-групповых интервью с руководителями аспирантур региональных вузов, мы акцентировали внимание на системных барьерах при реализации действующей модели аспирантской подготовки. В результате анализа выделены четыре ключевые проблемы: 1) жёсткость требований к структуре и содержанию образовательной программы, 2) несовершенство системы аттестации аспирантов, наличие разрывов между аттестационными мероприятиями, 3) проблема удержания выпускников на завершающем (постаспирантском) этапе работы над диссертацией, их сопровождения до защиты диссертации, 4) проблемы сопряжения процессов подготовки диссертации в аспирантуре и её защиты в диссертационном совете, особенно ярко выраженные при отсутствии в вузах советов по соответствующим научным специальностям.

Новизна полученных результатов определяется тем, что, в отличие от других исследований российской аспирантуры, сфокуси-

рованных на ведущих университетах страны, мы провели анализ, опираясь на суждения административных работников региональных вузов, не участвующих в специальных программах поддержки ведущих российских университетов. Хотя выявленные проблемы во многом носят универсальный характер, их «градус» в регионах существенно выше из-за более ограниченной ресурсной базы как в финансовом, так и в инфраструктурном и кадровом аспектах [57]. Выделение «особых проблемных зон» позволяет сформулировать направления развития государственной образовательной политики, которые позволили бы повысить эффективность российской аспирантуры.

Во-первых, отметим, что проблема единых требований к структуре функционально и тематически различающихся аспирантских программ может быть решена предоставлением университетам большей автономии в части установления таких требований. По сути, движение в сторону отказа от федеральных государственных образовательных стандартов заложено в законопроекте «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».

Во-вторых, важной задачей является сближение ряда аттестационных процедур в рамках аспирантской программы, а после её завершения – при подготовке к защите кандидатской диссертации. Возможным решением здесь является синхронизация проведения итоговой аттестации в аспирантуре и предварительного обсуждения результатов диссертационного исследования и, возможно, объединение этих процедур.

В-третьих, крайне важной задачей является поиск институциональных механизмов «удержания» аспирантов и их научных руководителей для доведения диссертационных работ до защиты. Решением здесь может быть создание государственной системы сопровождения успешных выпускников аспирантуры на финальном постаспирантском

этапе завершения диссертационной работы, её окончательной экспертизы и представления в диссертационный совет. Эта система на период подготовки к защите диссертации должна обеспечить сохранение аффилиации выпускника аспирантуры с организацией, в которой выполнена диссертационная работа (например, в статусе «стажера-исследователя» или путём зачисления на временные позиции научных, преподавательских или административных работников).

Наконец, важной задачей является разработка правовых механизмов сопряжения аспирантуры с государственной системой научной аттестации (диссертационными советами). Наличие таких механизмов особенно актуально в тех случаях, когда защита диссертации проводится в диссертационном совете сторонней организации. Возможное решение может состоять в создании научно-образовательных консорциумов, нацеленных на развитие межвузовских партнёрских отношений, предусматривающих сетевые формы реализации аспирантских программ. Такие программы должны обеспечить возможность проведения научных стажировок аспирантов в организациях, на базе которых действуют диссертационные советы, привлечение специалистов этих организаций в качестве консультантов (рецензентов) по диссертационным работам аспирантов, участие членов диссертационных советов в экспертизе научно-квалификационных работ выпускников аспирантуры.

Результаты проведённого исследования вносят вклад и в более широкие дискуссии о роли и функциях аспирантуры в России и за рубежом. В частности, поднимаемые в интервью вопросы целевой ориентации и функционального назначения аспирантских программ сегодня являются предметом дискуссий по всему миру [3; 58; 59]. Хотя в России традиционно аспирантура рассматривается как институт воспроизводства кадров для науки и высшей школы, руководители региональных аспирантур отмечают важность проектирования иных профессиональных

траекторий, что соответствует общемировым трендам. Это ставит аспирантуру перед необходимостью пересмотра сложившихся подходов к содержанию и способам реализации аспирантских программ.

Отметим ряд ограничений представленного исследования, которые нужно учитывать для корректной интерпретации полученных результатов. Во-первых, в данной статье мы не касаемся вопросов, связанных с реализацией аспирантских программ в научных институтах. Это тема требует особого внимания ввиду специфики научных организаций и тех трудностей, с которыми они сталкиваются при реализации аспирантских программ [15]. Во-вторых, мы представили взгляд только одного из участников образовательного процесса – административных работников, ответственных за функционирование аспирантских программ. Для получения полной картины необходимо изучить восприятие региональных проблем со стороны других стейкхолдеров: выпускников аспирантур, их научных руководителей, работодателей. В-третьих, необходимо учитывать, что полученные данные касаются модели аспирантуры, которая сегодня пересматривается в рамках Законопроекта «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)». Предлагаемые в нём изменения нацелены на преодоление части выделенных нами проблем. В этом контексте особую важность представляет дальнейшее доказательное изучение развития аспирантуры с опорой на эмпирические данные.

#### Литература

1. Van Der Haert M., Arias Ortiz E., Emplit P., Halloin V., Debon C. Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of research? // *Studies in Higher Education*. 2014. No. 39 (10). P. 1885–1909. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806458>
2. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman J. (Doctoral

- Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures. European University Association (Council for Doctoral Education). University Gent. 2019. 35 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>
3. Bao Y., Kebm B.M., Ma Y. From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China // *Studies in Higher Education*. 2018. No. 43(3). P. 524–541. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>
  4. Skakni I. Doctoral studies as an initiatory trial: expected and taken-for-granted practices that impede PhD students' progress // *Teaching in Higher Education*. 2018. Vol. 23. No. 8. P. 927–944. DOI: [10.1080/13562517.2018.1449742](https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449742)
  5. Malosbonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // *Higher Education*. 2019. Vol. 77. No. 2. P. 195–211. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0267-9>
  6. Van Rooij E., Fokkens-Bruinsma M., Jansen E. Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics // *Studies in Continuing Education*. 2019. DOI: [10.1080/0158037X.2019.1652158](https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158)
  7. Nerad M. Governmental Innovation Policies, Globalization, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programs Converging? Trends and Tensions // Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. P. 43–84. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3)
  8. Ali A., Kobun F. Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs // *International Journal of Doctoral Studies*. 2006. No. 1(1). P. 21–33. URL: <http://ijds.org/Volume1/IJDSv1p021-033Ali13.pdf>
  9. Wollast R., Boudrenghien G., Van der Linden N., Galand B., Roland N., Devos C., Frenay M. Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities // *International Journal of Higher Education*. 2018. No. 7(4). P. 143–156. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>
  10. Бедный Б.И., Чутрунов 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>
  11. Груздев И.А., Терентьев Е.А. Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // *Высшее образование в России*. 2017. № 7. С. 89–97.
  12. Ходырева Е.А. Программы PhD в российских вузах: опыт и перспективы реализации // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2018. № 10. С. 843–854. URL: <http://e-concept.ru/2018/181070.htm>
  13. 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. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>
  14. Маличенко И.П. Проблемы воспроизводства человеческого капитала в высшей школе и пути их решения // *Вопросы инновационной экономики*. 2019. Т. 9. № 4. С. 1585–1599. DOI: <http://doi.org/10.18334/vinec.9.4.41478>
  15. Нефедова А.И., Дьяченко Е.А. Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов // *Мир России: Социология, этнология*. 2019. Т. 28. № 4. С. 92–111. DOI: [10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111](https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111)
  16. Ablazbey A.M. What means to be a leader in modern science? The view of young scientists // *Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication: Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA), Institute of Foreign Languages RUDN University, Moscow, 24-26 July 2019. Moscow: RUDN*. P. 570–576. DOI: [10.22363/09669-2019-570-576](https://doi.org/10.22363/09669-2019-570-576)
  17. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. О выборе карьерных стратегий аспирантами федеральных университетов // *Проблемы развития территории*. 2019. № 6 (104). С. 151–172. DOI: [10.15838/ptd.2019.6.104.10](https://doi.org/10.15838/ptd.2019.6.104.10)
  18. Gerasimova O.Ya., Kryachko V.I. Academic career of young scientists: Motivations and professional roles // *Управленец*. 2019. № 10(6). P. 77–87. DOI: [10.29141/2218-5003-2019-10-6-7](https://doi.org/10.29141/2218-5003-2019-10-6-7)
  19. Бережная Ю.Н., Гуртов В.А. Аспирантура в новых реалиях // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21. № 3. С. 57–65. DOI: [10.15826/umpa.2017.03.037](https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.037)
  20. Kebm B.M. Quality in European higher education: The influence of the Bologna Process // *Change: The magazine of higher learning*. 2010. No. 42(3). P. 40–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091381003704677>

21. *Kehm В.М.* Quo vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes // *European Journal of Education*. 2007. No. 42(3). P. 307–319. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00308.x>
22. *Nerad M., Heggelund M.* (Eds.). *Toward a global PhD: Forces and forms in doctoral education worldwide*. University of Washington Press, 2011. 344 с.
23. *Nerad M.* Increase in PhD production and reform of doctoral education worldwide // *Higher education forum*. Research Institute for Higher Education Hiroshima University. 2010. № 7. P. 69–84. URL: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Increase-in-PhD-Production-and-Reform-of-Doctoral-Education-Worldwide.pdf>
24. *Nerad M., Evans B.* (Eds.). *Globalization and its impacts on the quality of PhD education: forces and forms in doctoral education worldwide*. Springer, 2014. 236 с.
25. *Душина С.А., Ащеулова Н.А.* Аспирантура в национальных академических системах (опыт Германии и США) // *Вестник МГИМО-Университета*. 2013. № 2 (29). С. 170–177.
26. *Шестак В.П., Шестак Н.В.* Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // *Высшее образование в России*. 2015. № 12. С. 22–34.
27. *Вершинин И.В.* Развитие аспирантуры в России: решения в области адресности отбора поступающих по программам подготовки кадров высшей квалификации // *Наука. Инновации. Образование*. 2015. Вып. 18. С. 61–72.
28. *Бедный Б.И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // *Высшее образование в России*. 2017. № 4. С. 5–16.
29. *Тезиел А.Х.* Российская аспирантура после её реформирования: сравнительный анализ и оценка результатов // *Государственное управление: Электронный вестник*. 2018. Вып. № 68, июнь. С. 493–511. URL: [http://ee-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2018/issue\\_68\\_june\\_2018/education\\_management/tezyelah.pdf](http://ee-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2018/issue_68_june_2018/education_management/tezyelah.pdf)
30. *Карабаева Е.В., Маландин В.В., Пилитенко 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.
31. *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>
32. *Марголин А.М., Мельников Р.М.* Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 12. С. 9–19. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19>
33. *Кашина М.А.* Негативные последствия реформирования российской аспирантуры: анализ и пути минимизации // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70>
34. *Маркин В.В., Воронов В.В., Илишко Д.* Инновации в подготовке научных кадров высшей квалификации: международный опыт и российские реалии (экспертное мнение) // *Инноватика и экспертиза: Научные труды*. 2019. Вып. 2 (27). С. 121–134. DOI: [10.35264/1996-2274-2019-2-121-135](https://doi.org/10.35264/1996-2274-2019-2-121-135)
35. *Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А.* Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // *Социологические исследования*. 2016. № 9. С. 117–125.
36. *Маркин В.В., Воронов В.В.* Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // *Интеграция образования*. 2016. Т. 20. № 2. С. 164–175. DOI: [10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175](https://doi.org/10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175)
37. *Бедный Б.И., Кузенков О.А.* Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21. № 4. С. 637–650. DOI: [10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650](https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650)
38. *Mironos A.A., Bednyi B.I., Ostapenko L.A.* Employment of PhD program graduates in Russia: a study of the University of Nizhni Novgorod graduates' careers // *SpringerPlus*. 2015. Vol. 4. No. 230. P. 1–15. DOI: [10.1186/s40064-015-1003-x](https://doi.org/10.1186/s40064-015-1003-x)
39. *Бояркина С.И., Иванова Е.А.* Аспиранты Санкт-Петербурга: сравнительный анализ научных специальностей // *Социология науки и технологий*. 2015. Т. 6. № 3. С. 50–65.
40. *Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сатунов М.Б.* Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // *Социологические исследования*. 2017. № 9. С. 125–134. DOI: [10.7868/S0132162517090148](https://doi.org/10.7868/S0132162517090148)
41. *Шафранов-Куцев Г.Ф., Ефимова Г.З., Булашева А.А.* Тенденции и факторы эффектив-



- ности подготовки аспирантов российских вузов в условиях реформирования высшего образования // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 135–144.
42. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22. С. 54–66. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.05.049>
  43. Резник С.Д., Чемезов И.С. Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 159–168. DOI: [10.17223/15617793/430/22](https://doi.org/10.17223/15617793/430/22)
  44. Михалкина Е.В., Скачкова А.С., Герасимова О.Я. Академическая или неакадемическая карьера: какой выбор делают аспиранты федеральных университетов? // Terra Economicus. 2019. № 17(4). С. 148–173. DOI: [10.23683/2073-66062019-17-4-148-173](https://doi.org/10.23683/2073-66062019-17-4-148-173)
  45. Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №. 7. С. 86–95.
  46. Терентьев Е.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Зачем сегодня идут в аспирантуру: типологизация мотивов российских аспирантов // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 40–69. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69>
  47. Bekova S. Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? // Studies in Higher Education. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672648>
  48. Gruzdev I., Terentev E., Dzhabfarova Z. Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities // Higher Education. 2020. No. 79. P. 773–789. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
  49. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. No. 3 (9). P. 20–21.
  50. Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А. Портрет современного российского аспиранта. Сер.: Современная аналитика образования. 2017. Вып. 7(15). М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.
  51. Пахомов С.И. Система государственной научной аттестации: состояние и перспективы развития // Юридическое образование и наука. 2019. №. 7. С. 3–9. DOI: [10.18572/1813-1190-2019-7-3-9](https://doi.org/10.18572/1813-1190-2019-7-3-9)
  52. Пахомов С.И., Мацкевич И.М., Гуртов В.А., Мелех Н.В., Зауольникова Е.И. Результативность деятельности организаций, получивших право самостоятельного присуждения учёных степеней // Интеграция образования. 2020. Т. 24. №. 1 (98). С. 111–143. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.111-143>
  53. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл. 2003. 301 с.
  54. Trowler Paul R. Academic tribes and territories. McGraw-Hill Education (UK), 2001. 238 с.
  55. Соколов М.М., Тимаев К.Д. Провинциальная и туземная наука // Антропологический форум. 2013. № 19. С. 239–275.
  56. Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А. На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 8–42. DOI: [http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-8-42](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-8-42)
  57. Таловская Б.М., Лисюткин М.А. О ресурсной стратификации российских университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 6. С. 24–35. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.06.055>
  58. Deem R. Rethinking Doctoral Education: University Purposes, Academic Cultures, Mental Health, and the Public Good // Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds.) Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. P. 13–42.
  59. Yudkevich M., Altbach P.G., de Wit H. Doctoral Education Worldwide. Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective, Sage, 2020. 528 с.
- Благодарности.** Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (госзадание, проект № 730000Ф.99.1.БВ16АА02001). Авторы выражают благодарность научным сотрудникам Института аспирантуры и докторантуры ННГУ Н.В. Рыбакову и Т.В. Салахетдиновой за помощь в организации и проведении фокус-групповых интервью.

Статья поступила в редакцию 26.08.20  
Принята к публикации 10.09.20

Problems and Prospects for the Development of Doctoral Education in Russia:  
The View of Regional Universities

*Evgeniy A. Terentev* – Cand. Sci. (Sociology), Senior Research Fellow in the Center for Sociology of Higher Education, e-mail: eterentev@hse.ru

National University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Address: 16, bld. 10, Potapovskiy alley, Moscow, 101000, Russian Federation

*Boris I. Bednyi* – Dr. Sci. (Phys. and Math.), Prof., Director of the Institute for Postgraduate and Doctoral Studies, e-mail: bib@unn.ru

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (UNN), Nizhny Novgorod, Russia

Address: 23, Gagarin ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

**Abstract.** The concentration of state resources in the leading universities poses the problem of reproduction of the scientific and pedagogical personnel in regional universities that do not participate in state-funded academic excellence programs. Based on the data from three focus group interviews with heads of doctoral studies offices at regional universities, the article analyzes problems arising in the implementation of the current model of training and certification of doctoral students. Four following groups of problems are identified: 1) the rigidity of requirements for the structure and content of the educational programs, 2) the imperfection of the system of attestation, gaps between attestation activities, 3) the problem of “retention” of doctoral students after the completion of the educational program, 4) the problems of conjugation of the processes of preparing a dissertation and its defense. The authors discuss possible ways to overcome the identified problems through providing universities with greater autonomy in designing the structure and content of the educational programs; synchronization of the procedures of the final state attestation and dissertation defense; creation of mechanisms for supporting successful doctoral graduates at the final stage of their preparation for the defense of a dissertation; development of network forms for implementation of doctoral programs with leading universities and research institutes.

**Keywords:** regional universities, doctoral studies, state attestation of doctoral students, efficiency of doctoral studies, university networks

**Cite as:** Terentev, E.A., Bednyi, B.I. (2020). Problems and Prospects for the Development of Doctoral Education in Russia: The View of Regional Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 9-28. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28>

### References

1. Van Der Haert, M., Arias Ortiz, E., Emplit, P., Halloin, V., Dehon, C. (2014). Are Dropout and Degree Completion in Doctoral Study Significantly Dependent on Type of Financial Support and Field of Research? *Studies in Higher Education*. No. 39(10), pp. 1885-1909. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806458>
2. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., Huisman, J. (2019). *Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures*. European University Association (Council for Doctoral Education). University Gent. 35 p. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>
3. Bao, Y., Kehm, B.M., Ma, Y. (2018). From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China. *Studies in Higher Education*. No. 43(3), pp. 524-541. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>



4. Skakni, I. (2018). Doctoral Studies as an Initiatory Trial: Expected and Taken-for-Granted Practices that Impede PhD Students' Progress. *Teaching in Higher Education*. No. 23(8), pp. 927-944. DOI: 10.1080/13562517.2018.1449742
5. Maloshonok, N., Terentev, E. (2019). National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities. *Higher Education*. No. 77(2), pp. 195-211. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0267-9>
6. Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E. (2019). Factors that Influence PhD Candidates' Success: The Importance of PhD Project Characteristics. *Studies in Continuing Education*. DOI: 10.1080/0158037X.2019.1652158
7. Nerad, M. (2020). Governmental Innovation Policies, Globalization, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programs Converging? Trends and Tensions. In: Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 43-84. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3)
8. Ali, A., Kohun, F. (2006). Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs. *International Journal of Doctoral Studies*. 2006. No. 1(1), pp. 21-33. Available at: <http://ijds.org/Volume1/IJDSv1p021-033Ali13.pdf>
9. Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*. No. 7(4), pp. 143-156. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>
10. 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.)
11. 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 (214), pp. 89-97. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Khodyreva, E.A. (2018). PhD Programs in Russian Universities: Experience and Prospects for Implementation. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyi zbornik "Konsept" = Scientific-Methodological Electronic Journal "Konsept"*. No. 10, pp. 843-854. Available at: <http://e-koncept.ru/2018/181070.htm>
13. 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.)
14. Malichenko I.P. (2019). [The Problems of Human Capital Reproduction at the Higher School and Ways of their Solution]. *Russian Journal of Innovation Economics*. No. 9(4), pp. 1585-1599. DOI: <http://doi.org/10.18334/vinec.9.4.41478>
15. Nefedova, A., Dyachenko, E. (2019). The Reform of Postgraduate Education in Russia in the Context of Global Trends. *Mir Rossii: Sotsiologiya, etnologiya = Universe of Russia. Sociology. Ethnology*. No. 28(4), pp. 92-111. DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111 (In Russ., abstract in Eng.)
16. Ablazhey, A.M. (2019). What Means to Be a Leader in Modern Science? The View of Young Scientists. In: *Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication: Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA)*, Institute of Foreign Languages RUDN University, Moscow, 24-26 July 2019. Moscow: RUDN Publ., pp. 570-576. DOI: 10.22363/09669-2019-570-576
17. Mikhalkina, E.V., Skachkova, L.S. (2019). Career Strategies Chosen by Postgraduate Students of Federal Universities. *Problemy razvitiya territorii = Problems of Territory's Development*. No. 6(104), pp. 151-172. DOI: 10.15838/ptd.2019.6.104.10 (In Russ., abstract in Eng.)

18. Gerasimova, O.Ya., Kryachko, V.I. (2019). Academic Career of Young Scientists: Motivations and Professional Roles. *Upravlenets = The Manager*. No. 10(6), pp. 77-87. DOI: 10.29141/2218-5003-2019-10-6-7
19. Berezhnaya, Yu.N., Gurtov, V.A. (2017). Postgraduate Studies in a New Reality. *Universitetskoye upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 21(3), pp. 57-65. DOI: 10.15826/umpa.2017.03.037 (In Russ., abstract in Eng.)
20. Kehm, B.M. (2010). Quality in European Higher Education: The Influence of the Bologna Process. *Change: The Magazine of Higher Learning*. No. 42(3), pp. 40-46. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091381003704677>
21. Kehm, B.M. (2007). Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes. *European Journal of Education*. No. 42(3), pp. 307-319. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00308.x>
22. Nerad, M., Heggelund, M. (Eds.). (2011). *Toward a Global PhD: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. University of Washington Press, p. 344.
23. Nerad, M. (2010). Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide. *Higher Education Forum*. Research Institute for Higher Education Hiroshima University. No. 7, pp. 69-84. Available at: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Increase-in-PhD-Production-and-Reform-of-Doctoral-Education-Worldwide.pdf>
24. Nerad, M., Evans, B. (Eds.). (2014). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Springer. 236 p.
25. Dushina, S.A., Ashcheulova, N.A. (2013). Postgraduate Study in National Academic Systems (Experience of Germany and USA). *Vestnik MGIMO-Universiteta = MGIMO Review of International Relations*. No. 2(29), pp. 170-177. (In Russ., abstract in Eng.)
26. 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. 12, pp. 22-34. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Vershinin, I.V. (2015). The Development of Postgraduate Studies in Russia: The Solutions to Improve the Targeting of Screened Applicants to Training of Highly Qualified Personnel. *Nauka. Innovatsii. Obrazovanie = The Science. Innovations. Education*. No. 18, pp. 61-72. (In Russ., abstract in Eng.)
28. 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.)
29. Tezyel, A.H. (2018). Russian Post-Graduate Study after its Reform: The Comparative Analysis and the Evaluation of Results. *Gosudarstvennoe upravlenie: Elektronnyj vestnik = Public Administration: E-journal*. No. 68, pp. 493-512. Available at: [http://ee-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2018/issue\\_\\_68\\_\\_june\\_2018\\_/education\\_management/tezyelah.pdf](http://ee-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2018/issue__68__june_2018_/education_management/tezyelah.pdf) (In Russ., abstract in Eng.)
30. 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.)
31. 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. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73> (In Russ., abstract in Eng.)
32. 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.

- DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19> (In Russ., abstract in Eng.)
33. Kashina, M.A. (2020). Negative Effects of Reforming Russian Graduate School: Analysis and Ways to Minimize. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8/9, pp. 55-70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70> (In Russ., abstract in Eng.)
  34. Markin, V.V., Voronov, V.V., Ilishko, D. (2019). Innovations in Training Scientific Personnel of Higher Qualification: International Experience and Russian Realities (Expert Opinion). *Innovatika i ekspertiza: Nauchnye trudy = Innovatics and Expert Examination*. No. 2 (27), pp. 121-134. DOI: 10.35264/1996-2274-2019-2-121-135 (In Russ., abstract in Eng.)
  35. Kliucharev, G.A., Savenkov, A.I., Baklanov, P.A. (2016). Russian Science Personnel: Issues and Methods to Solve them. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 117-125. (In Russ., abstract in Eng.)
  36. Markin, V.V., Voronov, V.V. (2016). The Training of Highly Qualified Personnel in the Discourse of the Bologna Process: Highway Versus Roadside. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 20, no. 2, pp. 164-175. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175 (In Russ., abstract in Eng.)
  37. Bednyi, B.I., Kuzenkov, O.A. (2017). Integrated Programmes for Master's Degree and PhD Students. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 21, no. 4, pp. 637-650. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650 (In Russ., abstract in Eng.)
  38. Mironos, A.A., Bednyi, B.I., Ostapenko, L.A. (2015). Employment of PhD Program Graduates in Russia: A Study of the University of Nizhni Novgorod Graduates' Careers. *SpringerPlus*. No. 4 (230), pp. 1-15. DOI: 10.1186/s40064-015-1003-x
  39. Boyarkina, S.I., Ivanova, E.A. (2015). St. Petersburg Postgraduates: A Comparative Analysis of Scientific Specialities. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science & Technology*. Vol. 6, no. 3, pp. 50-65. (In Russ., abstract in Eng.)
  40. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Sapunov, M.B. (2017). Doctoral Education in Russia in the Educational Field: An Interdisciplinary Discourse. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 125-134. DOI: 10.7868/S0132162517090148 (In Russ., abstract in Eng.)
  41. Shafranov-Kutsev, G.F., Efimova, G.Z., Bulasheva, A.A. (2017). Tendencies and Factors of Efficiency of the Training of Graduate Students of the Russian Higher Education Institutions in the Conditions of Reforming of Higher Education. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 135-144. (In Russ., abstract in Eng.)
  42. Terentiev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: What Bears Problems and How to Overcome them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 22(5), pp. 54-66. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.049> (In Russ., abstract in Eng.)
  43. Reznik, S.D., Chemezov, I.S. (2018). Postgraduate Education in Russian Universities: State, Problems and Prospects of Development. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 430, pp. 159-168. DOI: 10.17223/15617793/430/22 (In Russ., abstract in Eng.)
  44. Mikhalkina, E.V., Skachkova, L.S., Gerasimova, O.Y. (2019). Academic or Non-Academic Career: What Choice Do Graduates of Federal Universities Make? *Terra Economicus*. No. 17(4), pp. 148-173. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-4-148-173 (In Russ., abstract in Eng.)
  45. Rybakov, N.V. (2018). A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Generation of PhD Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 86-95. (In Russ., abstract in Eng.)
  46. Terentev, E., Rybakov, N., Bednyi, B. (2020). Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1,

- pp. 40-69. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69> (In Russ., abstract in Eng.)
47. Bekova, S. (2019). Does Employment During Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? *Studies in Higher Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672648>
48. Gruzdev, I., Terentev, E., Dzhafarova, Z. (2020). Superhero or Hands-Off Supervisor? An Empirical Categorization of PhD Supervision Styles and Student Satisfaction in Russian Universities. *Higher Education*. No. 79, pp. 773-789. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
49. Gruzdev, I., Terentev, E. (2016). Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? *Higher Education in Russia and Beyond*. No. 3 (9). P. 20-21.
50. Bekova, S.K., Gruzdev, I., Dzhafarova, Z.I., Maloshonok, N.G., Terentev, E.A. (2017). *Portret sovremennogo rossiiskogo aspiranta* [The Portrait of a Russian Doctoral Student]. Series: *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Contemporary Educational Analytics]. No. 7(15). (In Russ., abstract in Eng.)
51. Pakhomov, S.I. (2019). The System of State Scientific Qualification: Issues and Development Prospects. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka = Juridical Education and Science*. No. 7, pp. 3-9. DOI: [10.18572/1813-1190-2019-7-3-9](https://doi.org/10.18572/1813-1190-2019-7-3-9) (In Russ., abstract in Eng.)
52. Pakhomov, S.I., Matskevich, I.M., Gurtov, V.A., Melekh, N.V., Zaugolnikova, E.I. (2020). Efficiency of Organizations Entitled to Award Academic Degrees. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol 24, no. 1 (98), pp. 111-143. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.111-143> (In Russ., abstract in Eng.)
53. Kvale, S. (2003). *Issledovatel'skoe intervyyu* [Research Interview]. Moscow: Smysl Publ., 301 p. (In Russ.)
54. Trowler, Paul R. (2001). *Academic tribes and territories*. McGraw-Hill Education (UK). 238 p.
55. Sokolov, M.M., Titaev, K.D. (2013). "Provincial" and "Indigenous" Scholarship in the Humanities and Social Sciences. *Antropologicheskii forum = Anthropological Forum*. No. 19, pp. 239-275. (In Russ., abstract in Eng.)
56. Maloshonok, N., Terentev, E. (2019). Towards the New Model of Doctoral Education: The Experience of Enhancing Doctoral Programs in Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 8-42. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-8-42>
57. Talovskaya, B.M., Lisyutkin, M.A. (2018). On the Resource Stratification of Russian Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 22(6), pp. 24-35. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.06.055> (In Russ., abstract in Eng.)
58. Deem, R. (2020). Rethinking Doctoral Education: University Purposes, Academic Cultures, Mental Health, and the Public Good. In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds.) *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 13-42.
59. Yudkevich, M., Altbach, P.G., de Wit, H. (2020). *Doctoral Education Worldwide. Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective*. Sage. 528 p.

**Acknowledgements.** This work was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (project No. 730000F.99.1.BV16AA02001). The authors express their gratitude to the research fellows of the NNSU Institute of Doctoral Studies N.V. Rybakov and T.V. Salakhedinova for their help in organizing and conducting focus group interviews.

*The paper was submitted 26.08.20  
Accepted for publication 10.09.20*



Позиции российских университетов в рейтинге THE World University Rankings  
(<https://www.timeshighereducation.com/>)

Университет	2020	2019
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	174	189
Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)	201–250	201–250
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	251–300	251–300
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	301–350	501–600
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	401–500	401–500
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)	401–500	801–1000
Санкт-Петербургский горный университет	401–500	801–1000
Национальный исследовательский Томский государственный университет	501–600	501–600
Национальный исследовательский университет ИТМО	501–600	401–500
Санкт-Петербургский государственный университет	601–800	601–800
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	601–800	501–600
Казанский (Приволжский) федеральный университет	601–800	601–800
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	601–800	601–800
Российский университет дружбы народов	801–1000	801–1000
Национальный исследовательский Томский политехнический университет	801–1000	601–800
Волгоградский государственный технический университет	801–1000	1001+
Башкирский государственный университет	1001+	1001+
Белгородский государственный национальный исследовательский университет	1001+	1001+
Дальневосточный федеральный университет	1001+	1001+
РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина	1001+	1001+
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта	1001+	–
Иркутский государственный университет	1001+	–
Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева	1001+	–
Казанский национальный исследовательский технологический университет	1001+	1001+
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского	1001+	1001+
Российский технологический университет	1001+	1001+
Московский авиационный институт	1001+	1001+
Московский энергетический институт	1001+	1001+
Московский институт электронной техники	1001+	–
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова	1001+	–
Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского	1001+	1001+
Новосибирский государственный технический университет	1001+	1001+
Омский государственный технический университет	1001+	–
Пермский национальный исследовательский политехнический университет	1001+	1001+
Пермский государственный университет	1001+	1001+
Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова	1001+	1001+
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации	1001+	–
Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева	1001+	1001+
Самарский государственный технический университет	1001+	–
Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова	1001+	1001+
Сибирский федеральный университет	1001+	1001+
Южный федеральный университет	1001+	1001+
Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)	1001+	1001+
Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина)	1001+	1001+
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники	1001+	–
Уфимский государственный авиационный технический университет	1001+	1001+
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина	1001+	1001+
Воронежский государственный университет	1001+	1001+

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-30-45>

## Вклад в Проект 5-100 национальных исследовательских и федеральных университетов

**Берестов Александр Васильевич** – канд. социол. наук, доцент, зам. директора Института физико-технических интеллектуальных систем. E-mail: AVBerestov@mephi.ru

**Гусева Анна Ивановна** – д-р техн. наук, проф., кафедра экономики и менеджмента промышленности. E-mail: AIGuseva@mephi.ru

**Калашник Вячеслав Михайлович** – ведущий аналитик Центра мониторинга и рейтинговых исследований. E-mail: VMKalashnik@mephi.ru

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

**Киреев Сергей Васильевич** – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Центра мониторинга и рейтинговых исследований, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров. E-mail: SVKireyev@mephi.ru

**Садчиков Сергей Михайлович** – канд. техн. наук, доцент, зам. директора Центра мониторинга и рейтинговых исследований. E-mail: SMSadchikov@mephi.ru

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Адрес: 115409, Москва, Каширское ш., 31

*Аннотация.* В статье изложены результаты исследования вклада в проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект 5-100) национальных исследовательских (НИУ) и федеральных (ФУ) университетов. Анализировались публикационная активность университетов в изданиях, индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus, доля иностранных студентов и преподавателей, доля молодых сотрудников и сотрудников, имеющих учёные степени, вхождение в международные рейтинги и др. Анализ проводился по 41 количественному и 11 качественным показателям. При анализе использовались доступные источники данных – статистические формы отчётности 1-Мониторинг, информация рейтинговых агентств и др. Установлено, что наибольшее влияние на повышение конкурентоспособности российского образования в мире показали ведущие НИУ-участники Проекта 5-100. Рассмотрено и проанализировано участие федеральных университетов в реализации Проекта 5-100.

*Ключевые слова:* национальный проект «Образование», национальные исследовательские университеты, Проект 5-100, федеральные университеты, анализ результативности, системы показателей, международные рейтинги THE, QS, ARWU

*Для цитирования.* Берестов А.В., Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М. Вклад в Проект 5-100 национальных исследовательских и федеральных университетов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 30-45.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-30-45>



### Введение

В 2020 г. завершается реализация Проекта 5-100, который начался в 2013 г. в соответствии с постановлением Правительства РФ от 16.03.2013 N 211 «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». В нём принимает участие 21 университет (15 – с 2013 г., шесть – с 2015 г.). За эти годы достигнуты значительные успехи в повышении узнаваемости в мире не только самих участников Проекта 5-100, но и всего российского образования. Этого удалось достичь во многом благодаря проведённой трансформации научно-образовательной, международной и управленческой сфер деятельности вузов-участников. Важно отметить, что за эти годы в вузах произошло кратное увеличение количества научных статей, индексируемых в международных базах Web of Science и Scopus, и их цитируемости, заметно выросло число иностранных студентов и др. Эти позитивные изменения нашли отражение в ведущих глобальных институциональных (общих) и предметных рейтингах – QS, THE, ARWU. В состав участников Проекта 5-100 входят 12 (из 29) национальных исследовательских университетов (НИУ): НИТУ «МИСиС», НИЯУ МИФИ, НИУ ВШЭ, МФТИ, ННГУ, НГУ, Самарский университет, СПбПУ, ИТМО, ТПУ, ТГУ и ЮУрГУ и пять (из 10) федеральных университетов: ДВФУ, КФУ, УрФУ, БФУ и СФУ.

В преддверии нового конкурса, направленного на повышение конкурентоспособности российского образования, который будет проведён в 2020 г. в рамках национального проекта «Образование» (федеральный проект «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)»), представляется важной и актуальной задачей выполнить анализ деятельности тех категорий вузов, которые вносят наибольший вклад в результативность Проекта 5-100. Как показывают

проведённые нами исследования, такими вузами являются ведущие национальные исследовательские и федеральные университеты. Именно этим вопросам посвящена настоящая статья.

### Проект 5-100, «национальный исследовательский университет» и «федеральный университет»

*Проект 5-100.* Проект 5-100 представляет собой государственную программу поддержки ведущих российских вузов, направленную на формирование группы университетов, обладающих глобальной конкурентоспособностью среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Цель проекта – максимизировать конкурентную позицию группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ и вывести не менее пяти университетов из числа участников проекта в сотню лучших вузов трёх авторитетных мировых рейтингов (QS, THE и ARWU).

Основные задачи, которые решают участники Проекта 5-100:

- интернационализация всех областей деятельности, развитие инфраструктуры для привлечения лучших учёных, преподавателей, менеджеров и студентов;
- активное продвижение российской системы высшего образования на ключевых рынках, наращивание позиций и авторитета в мировых сообществах, в том числе в рейтингах;
- формирование выдающейся академической репутации ведущих университетов за счёт ведения прорывных исследований и привлечения ведущих мировых учёных.

Все вузы-участники относятся к группе лучших отечественных университетов, неоднократно подтверждавших свой статус, имеющих потенциальные возможности достижения целей и задач проекта, в частности, выполнения таких важных показателей, как вхождение в общие и предметные глобальные рейтинги. Следует сказать, что

Проект 5-100, особенно в начальный период его реализации, был неоднозначно воспринят вузовским сообществом. В некоторых исследованиях предпринимались попытки оценить Проект 5-100, основываясь во многом не на объективном анализе влияния проекта на систему образования, а исходя из субъективных суждений. Однако нельзя не учитывать того, что негативное отношение к реализации проекта несёт в себе значительные риски, основным из которых является подрыв доверия к стратегическим инициативам по развитию науки и образования в России. Недостаток доверия может нанести существенный репутационный урон российской системе высшего образования как внутри страны, так и за рубежом [1–5].

**Национальные исследовательские университеты (НИУ).** Сеть НИУ начала формироваться с 2008 г. Первыми, в соответствии с Указом Президента РФ «О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов», были созданы НИТУ «МИСиС» и НИЯУ МИФИ. В целом сеть из 29 НИУ – университетов, ориентированных на реализацию приоритетных направлений развития науки, технологий и техники, научного и кадрового обеспечения потребностей отраслей экономики и социальной сферы, была сформирована по результатам двух конкурсных отборов в 2009–2010 гг. Целью государственной поддержки института НИУ является вывод на мировой уровень образовательных организаций, способных взять на себя ответственность за сохранение и развитие кадрового потенциала науки, высоких технологий и профессионального образования, развитие и коммерциализацию высоких технологий в РФ. Существенно повысило статус и роль НИУ внесение категории «национальный исследовательский университет» в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Среди основных задач НИУ можно выделить следующие:

- интеграция университета в мировое научно-образовательное пространство, улучшение его позиционирования на международном уровне;
- совершенствование и модернизация образовательной деятельности;
- совершенствование и модернизация научно-исследовательской и инновационной деятельности.

Процессу формирования и развития сети НИУ посвящено значительное количество исследований. Контекстный поиск по [elibrary.ru](http://elibrary.ru) за период с 2008 по 2020 гг. даёт более 3,5 тысяч научных статей, связанных с НИУ. Большая часть этих публикаций посвящена рассмотрению отдельных аспектов функционирования НИУ. В ряде статей, например [6–9], проанализированы системные эффекты сети НИУ для развития отечественной высшей школы.

**Федеральные университеты (ФУ).** Создание федеральных университетов началось в 2006 г. в соответствии с распоряжениями Правительства РФ № 1518-р и № 1616-р, и первыми такими университетами стали Сибирский федеральный университет и Южный федеральный университет. Дальнейшее формирование сети федеральных университетов – высших учебных заведений, обеспечивающих высокий уровень образовательного процесса, исследовательских и технологических разработок, осуществлялось во исполнение Указа Президента РФ от 7 мая 2008 г. № 716 «О федеральных университетах». В настоящее время функционируют 10 федеральных университетов.

Создание каждого федерального университета проходило в два этапа. На первом проводилась реорганизация уже существующего вуза путём изменения его типа на автономное учреждение, предоставляющего большие возможности для университета по реализации планов развития по сравнению с бюджетными учреждениями. На втором этапе осуществлялось присоединение к реорганизованному учреждению других образовательных учреждений, которые на-

ходятся в ведении Российской Федерации. Целью государственной поддержки федеральных университетов является выведение на высокий качественный уровень деятельности образовательных организаций, способных взять на себя ответственную роль в организации, координации и методическом развитии систем профессионального образования в регионах, за сохранение и развитие их кадрового потенциала. Способствует развитию федеральных университетов и то, что в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» установлена категория «федеральный университет».

Среди основных задач федеральных университетов следует выделить:

- формирование и развитие конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах;
- обеспечение программ социально-экономического развития территорий и регионов в составе федеральных округов квалифицированными кадрами;
- интегрированное кадровое и научное обеспечение масштабных проектов и программ федерального и/или регионального уровня.

Созданию и развитию сети федеральных университетов посвящено много работ. В частности, поиск по [elibrary.ru](http://elibrary.ru) контекста «федеральный университет» даёт более 6,5 тысяч научных статей за период с 2006 по 2020 г. В подавляющей части из них, таких как [10], на примере конкретного федерального университета показана роль вуза в развитии региона. Часть статей посвящена результатам формирования сети федеральных университетов за конкретный временной период и их вкладу в социально-экономическое развитие регионов (например, [11]). Рассматриваются некоторые системные проблемы российского высшего образования и предложены варианты их решения, для того чтобы на деле превратить сильные федеральные университеты в центры развития регионов [12].

Несмотря на то, что различным аспектам реализации рассмотренных выше стратеги-

ческих инициатив посвящено значительное количество работ, комплексная оценка их деятельности и сравнительный анализ между группами университетов до сих пор не проводились.

В ряде научных публикаций проводится сравнительный анализ отдельных аспектов деятельности федеральных, национальных исследовательских и университетов-участников Проекта 5-100. Например, на основе ряда наукометрических показателей, таких как индексы Хирша, цитируемости и т.д., проанализированы итоги научной деятельности 10 ФУ и 29 НИУ России [13]. Работа [14] посвящена рассмотрению публикационной активности национальных исследовательских и федеральных университетов в журналах и трудах конференций, индексируемых в международной базе данных Scopus. В ней приводится сравнительный анализ публикационной активности ведущих российских университетов с университетами, входящими в ТОП-100 рейтингов QS и THE. Работа [15] посвящена выявлению скрытых факторов, влияющих на международную конкурентоспособность российских университетов и национальной образовательной системы РФ в целом. Анализировались федеральные и национальные исследовательские университеты, а также университеты-участники Проекта 5-100. Среди наиболее значимых факторов отмечены: географическое расположение университета, уровень его годового дохода и эффективность управления. Работа [16] посвящена анализу вклада университетов в национальные проекты.

В нашей статье [17] изложены результаты анализа реализации программ развития национальных исследовательских университетов за период 2008–2018 гг. Проведён анализ деятельности национальных исследовательских университетов (НИУ) в сравнении с другими стратегическими инициативами в области высшего образования в России. На основе анализа различных источников установлено, что реализация программ развития сети НИУ в целом успешна и позитивно вли-

яет на развитие российского образования. Наибольшее влияние на повышение его конкурентоспособности в мире показали участники Проекта 5-100.

Следует отметить, что, несмотря на наличие работ, посвящённых сравнению отдельных аспектов функционирования ФУ и НИУ, комплексный анализ деятельности сети этих университетов в целом, сопоставление полученных результатов и оценка их вклада в Проект 5-100 проводится впервые.

### Сравнительный анализ деятельности университетов

Комплексный анализ деятельности университетов – участников вышеназванных проектов проводился нами по девяти видам деятельности (образовательная деятельность, научно-исследовательская деятельность, международная деятельность, финансово-экономическая деятельность, развитие инфраструктуры, развитие персонала, инновационная деятельность, позиционирование, развитие кооперации), 41 количественному и 11 качественным показателям. Источниками данных явились статистические формы отчётности 1-Мониторинг, данные рейтинговых агентств<sup>1</sup> и др.

Анализ деятельности вузов – участников проектов по развитию российской системы высшего образования показал, что важнейшие направления деятельности, позволяющие выявить закономерности выполнения проектов, можно агрегированно представить как:

- повышение качества образования для кадрового обеспечения социально-экономического, научно-технологического и инновационного развития страны и регионов;
- повышение вклада вузов в научное, научно-технологическое и инновационное развитие страны, отраслей и регионов;

- повышение конкурентоспособности вузов в соответствии с их спецификой и позиционированием на различных уровнях (мировом, российском, региональном, отраслевом), в частности, по рейтингам разного уровня и направленности.

Проведённый анализ выявил положительные тенденции в развитии университетов в период 2012–2018 гг., общие для проектов 5-100, НИУ и ФУ. Эти положительные тенденции показывают повышение востребованности университетов, активное формирование кадрового потенциала для научных исследований и разработок, дальнейшее развитие интернационализации, значительное повышение научной продуктивности и достаточную финансовую устойчивость. Результаты представлены в *таблице 1*.

Проведённый анализ позволил выявить и общие проблемы для университетов – участников исследуемых проектов: сокращение доли молодых сотрудников и доли сотрудников, имеющих учёные степени, устаревание оборудования (*Табл. 2*).

Важным показателем независимой оценки Проекта 5-100 являются международные рейтинги. С начала реализации Проекта 5-100 (2013 г.) возросло количество вхождений российских университетов в ведущие международные рейтинги – как в общие, так и предметные/отраслевые. В 2012 г. в общие рейтинги QS, THE, ARWU входило 15 российских университетов, а в 2018 г. – уже 39 (из них участников Проекта 5-100 – 19 вузов). Увеличилось число университетов в ТОП-500 общих рейтингов QS, THE, ARWU. Так, в 2012 г. их было семь, а в 2018 г. – 15 (11 участников Проекта 5-100).

В *таблице 3* показан вклад НИУ и ФУ, участвующих в Проекте 5-100 по вхождению в ТОП-500 общих рейтингов QS, THE, ARWU, в 2019 г. Для ТОП-500 QS – это НИЯУ МИФИ, НИТУ «МИСиС», НИУ ВШЭ, МФТИ, НГУ, ИТМО, ТПУ, СПбПУ, ТГУ, КФУ и УрФУ. В ТОП-500 THE входят НИЯУ МИФИ, НИУ ВШЭ, МФТИ, ИТМО. В ТОП-500 ARWU входят МФТИ и НГУ.

<sup>1</sup> Сайт QS. URL: <https://www.topuniversities.com/>; Сайт THE. URL: <https://www.timeshigher-education.com/>; Сайт ARWU. URL: <http://www.shanghai ranking.com/index.html/>

Таблица 1

Динамика развития университетов-участников проектов 5-100, НИУ и ФУ

Table 1

Development dynamics of Project 5-100, NRU, FU universities-participants

Показатель	Проект 5-100		НИУ		ФУ	
	2012 г. (2015 г.)	2018 г.	2012 г. (2015 г.)	2018 г.	2012 г. (2015 г.)	2018 г.
<i>Повышение востребованности университетов</i>						
Средний балл ЕГЭ студентов, принятых на обучение по очной форме по программам бакалавриата и специалитета за счёт бюджетной системы РФ	71,9*	79,2***	68,4*	77,3***	64,8*	70,9***
Удельный вес численности обучающихся по программам магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры-стажировки, имеющих дипломы бакалавра, специалиста или магистра <i>других</i> организаций в общей численности обучающихся по программам магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры-стажировки	39,8%**	48,5%***	34,4%**	41,2%***	32,4%**	54,1%***
<i>Формирование кадрового потенциала для научных исследований и разработок</i>						
Удельный вес численности обучающихся по программам магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры-стажировки в общей численности приведённого контингента обучающихся по основным образовательным программам высшего образования	21,4%**	25,0%***	21,2%**	25,0%***	17,0%**	21,6%***
<i>Интернационализация</i>						
Удельный вес численности иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов (приведённый контингент)	7,1%*	14,1%***	5,3%*	10,5%***	1,7%*	8,8%***
Удельный вес численности иностранных граждан из числа НПП в общей численности НПП	1,2%*	6,1%***	0,9%*	4,4%***	1,1%*	2,7%***
<i>Научная продуктивность</i>						
Число публикаций организации, индексируемых в информационно-аналитических системах научного цитирования, в расчёте на 100 НПП						
Scopus	23,8*	139,7***	21*	119,5***	9,8*	50,9***
Web of Science		111,3***		88,1***		39,2***
Количество цитирований публикаций, изданных за последние пять лет, индексируемых в информационно-аналитических системах научного цитирования, в расчёте на 100 НПП						
Scopus	146,1*	1763,7***	117,6*	1777,5***	46,4*	299,4***
Web of Science		1459,3***		1250,7***		226,0***
<i>Финансовая устойчивость</i>						
Доходы образовательной организации из средств от приносящей доход деятельности в расчёте на одного НПП, тыс. руб.	3050,4*	5564,7***	3209,7*	5323,5***	2872,6*	3676,6***
Доходы от НИОКР (за исключением средств бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, государственных фондов поддержки науки) в расчёте на одного НПП, тыс. руб.	612,6*	1248,7***	767,8*	1382,5***	229,4*	360,1***

\* средние значения рассчитаны на основании данных 1-мониторинг за 2012 г.

\*\* средние значения рассчитаны на основании данных 1-мониторинг за 2015 г.

\*\*\* средние значения рассчитаны на основании данных 1-мониторинг за 2018 г.



Таблица 2

Показатели участников проектов 5-100, НИУ и ФУ с отрицательной динамикой

Table 2

Indicators of universities-participants of Project 5-100, NRU and FU with a negative trend

Показатель	Проект 5-100		НИУ		ФУ	
	2012 г. (2013 г.)	2018 г.	2012 г. (2013 г.)	2018 г.	2012 г. (2013 г.)	2018 г.
Доля молодых сотрудников	23,1%*	21,7%***	23,4%*	21,3%***	24,8%*	18,0%***
Число НПП, имеющих учёную степень кандидата и доктора наук, в расчёте на 100 студентов	7,1%**	6,2%***	9,0%**	8,2%***	5,9%**	5,5%***
Удельный вес нового, не старше пяти лет, оборудования, к общей стоимости оборудования	51,3%*	34,2%***	55,1%*	27,8%***	54,6%*	43,7%***

\* средние значения рассчитаны на основании данных 1-Мониторинг за 2012 г.

\*\* средние значения рассчитаны на основании данных 1-Мониторинг за 2013 г.

\*\*\* средние значения рассчитаны на основании данных 1-Мониторинг за 2018 г.

Таблица 3

Вклад НИУ и ФУ в ТОП-500 общих глобальных рейтингов QS, THE, ARWU (2019 г.)

Table 3

Contribution of NRU and FU in TOP-500 of QS, THE, ARWU World University Rankings (2019)

Рейтинги ТОП-500	Участники Проекта 5-100	Из них НИУ	Из них ФУ	Вклад НИУ и ФУ
QS	12	9	2	92%
THE	4	4	0	100%
ARWU	2	2	0	100%

На рисунках 1–5 представлены данные сравнительного анализа групп вузов по пяти показателям.

На рисунках 1а и 1б представлены данные о публикациях в Web of Science на 100 НПП. Значение данного показателя для НИУ, входящих в Проект 5-100, в четыре раза больше, чем у остальных НИУ и федеральных университетов. При этом количество публикаций в Web of Science в расчёте на 100 НПП у ФУ, участвующих в Проекте 5-100, составляет 59, что в два с половиной раза выше, чем у остальных федеральных университетов, и в пять с половиной раз выше, чем у группы государственных вузов, не участвующих в стратегических инициативах. Из этих рисунков видно, что вклад НИУ и ФУ в публикационную активность университетов – участников Проекта 5-100 является преобладающим. Следует отметить, что намечается тенденция к снижению публикационной активности участников Проекта 5-100.

На рисунке 2а представлены данные по количеству цитирований публикаций, издан-

ных за последние пять лет, в журналах, индексируемых в Web of Science, на 100 НПП. Значение данного показателя для НИУ, участвующих в Проекте 5-100, в полтора раза выше, чем среднее значение показателя университетов Проекта 5-100, и в пять раз выше, чем среднее значение показателя НИУ без университетов, входящих в Проект 5-100. Для федеральных университетов, входящих в Проект 5-100, значения показателя по цитируемости в журналах Web of Science в расчёте на 100 НПП составляет 295, что почти в два раза выше, чем у оставшихся пяти ФУ (156). Для группы государственных вузов, не участвующих в стратегических инициативах, значение этого показателя составляет 88 (Рис. 2б). Из рисунков видна тенденция существенного возрастания цитирования публикаций университетов-участников Проекта 5-100. Это указывает на эффективное развитие исследований по актуальным направлениям современной науки.

По данным Scopus (SciVal), вклад НИУ в общее количество статей по Проекту 5-100

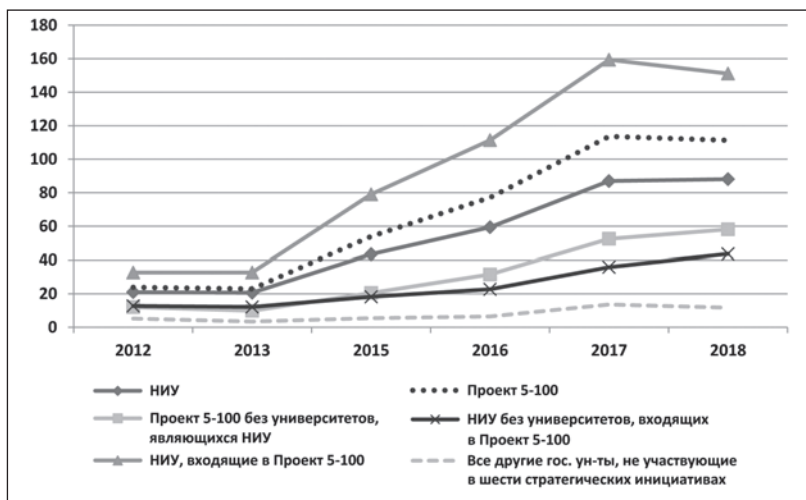


Рис. 1а. Число публикаций, индексируемых в Web of Science, на 100 НПР, анализ вклада НИУ  
 Fig. 1a. Number of publications, indexed in Web of Science, per 100 academic staff, NRU contribution analysis

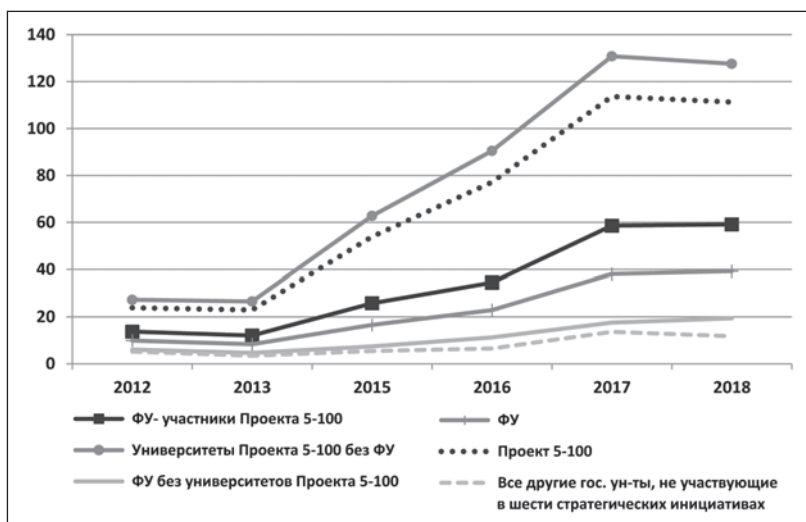


Рис. 1б. Число публикаций, индексируемых в Web of Science, на 100 НПР, анализ вклада ФУ  
 Fig. 1b. Number of publications indexed in Web of Science, per 100 academic staff, FU contribution analysis

на 2018 г. составлял 63,6%, количество цитирований статей – 73,7%. Вклад НИУ в общее количество статей в журналах первого квартала по Проекту 5-100 составлял 72,6%, а в журналах второго квартала – 67,5%.

Рисунок 3а демонстрирует данные о доходах от НИОКР на 1 НПР (тыс. руб.), которые показывают значительное превосходство НИУ, входящих в Проект 5-100, и

сети НИУ в целом над остальными группами университетов. Сеть из 17 НИУ (1786 тыс. руб.) по значению показателя в три раза опережает университеты Проекта 5-100 без учёта университетов, являющихся НИУ (532 тыс. руб.). Значение данного показателя для пяти федеральных университетов, не участвующих в Проекте 5-100, и группы государственных вузов составляет 260 тыс. руб.

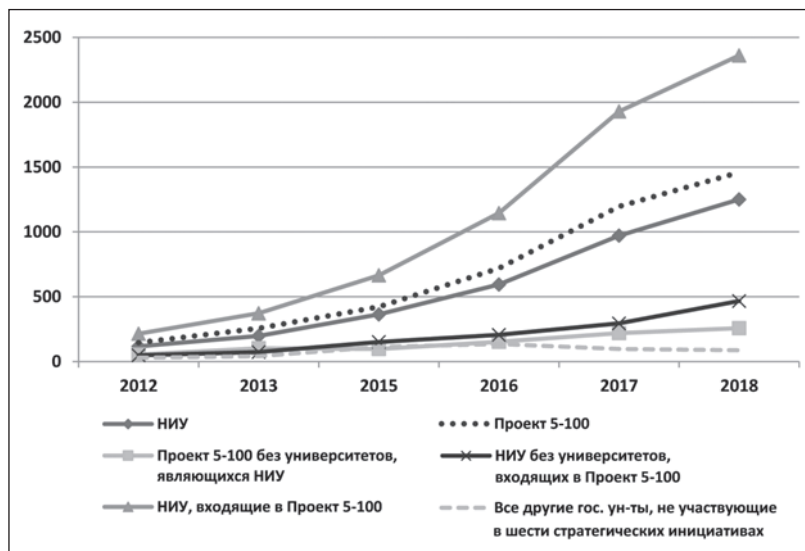


Рис. 2а. Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в Web of Science, на 100 НПП, анализ вклада НИУ

Fig. 2a. Number of citations of publications published for the last 5 years in journals indexed in Web of Science, per 100 academic staff, NRU contribution analysis

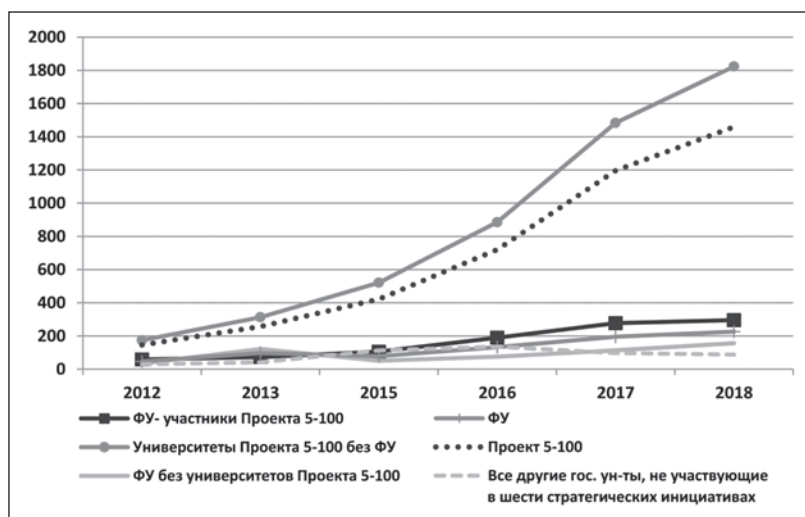


Рис. 2б. Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, в журналах, индексируемых в Web of Science, на 100 НПП, анализ вклада ФУ

Fig. 2b. Number of citations of publications published for the last 5 years in journals indexed in Web of Science, per 100 academic staff, FU contribution analysis

и 218 тыс. руб. соответственно, различие при этом составляет 18% (Рис. 3б). Рисунок 3а, 3б демонстрируют рост объёмов финансирования НИОКР в ведущих университетах.

Это можно рассматривать как возрастание роли университетской науки в России.

На рисунке 4а представлены данные по удельному весу численности иностранных

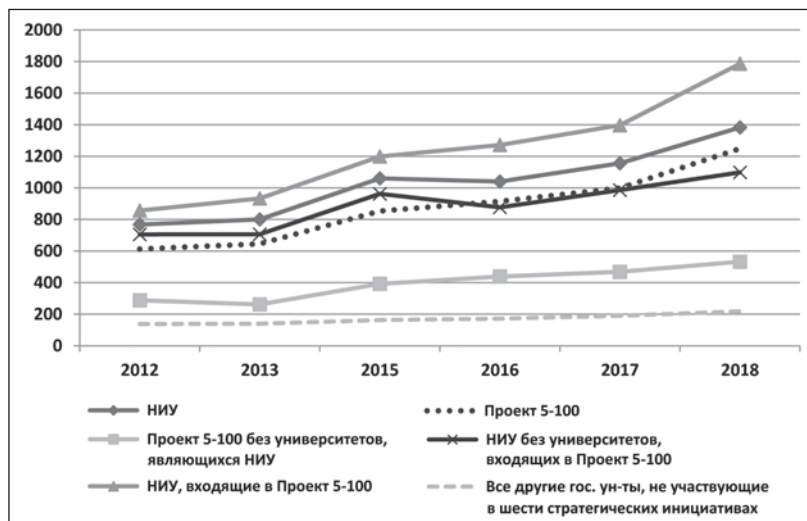


Рис. 3а. Доходы от НИОКР в расчёте на одного НПП, анализ вклада НИУ, тыс. руб.  
 Fig. 3a. Revenue from R&D per 1 academic staff, NRU contribution analysis, thousand rubles

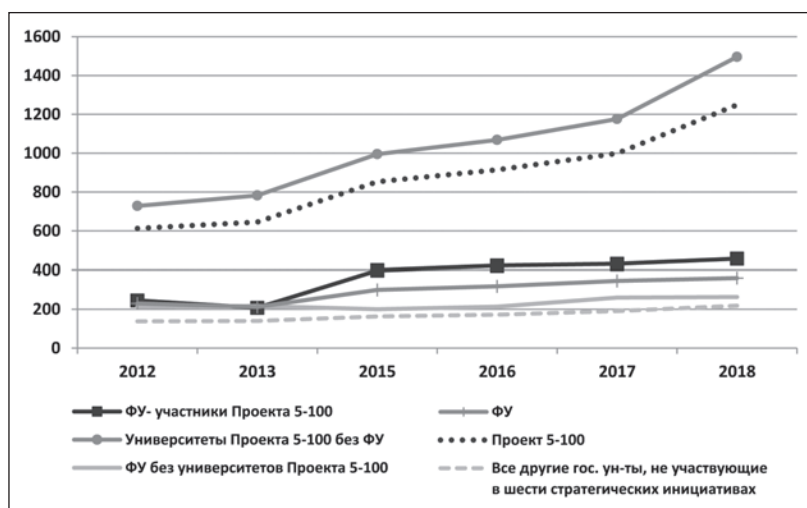


Рис. 3б. Доходы от НИОКР в расчёте на одного НПП, анализ вклада ФУ, тыс. руб.  
 Fig. 3b. Revenue from R&D per 1 academic staff, FU contribution analysis, thousand rubles

студентов, где разница между значениями для НИУ из Проекта 5-100, университетов Проекта 5-100 без НИУ и Проекта 5-100 целиком составляет не более 2%. Значения этого показателя для сети из 29 НИУ и группы российских вузов, не участвующих в стратегических инициативах, практически совпадают.

Значение данного показателя для федеральных университетов, как входящих, так

и не входящих в Проект 5-100, находится в пределах 8,2–9,4%, что в полтора раза ниже, чем у участников Проекта 5-100 в целом. При этом доля иностранных студентов у государственных вузов, не участвующих в стратегических инициативах, составляет 7,5% (Рис. 4б). Возрастание доли иностранных студентов в университетах России является следствием целенаправленной полити-

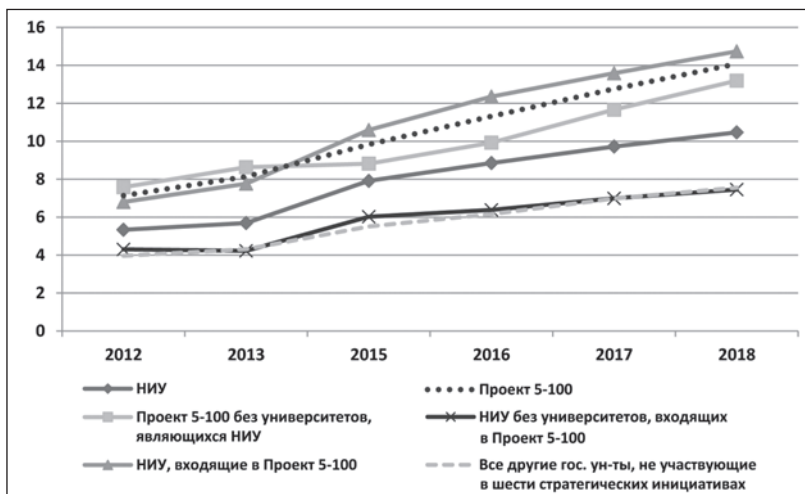


Рис. 4а. Удельный вес численности иностранных студентов, анализ вклада НИУ, %  
Fig. 4a. Share of foreign students, NRU contribution analysis, %

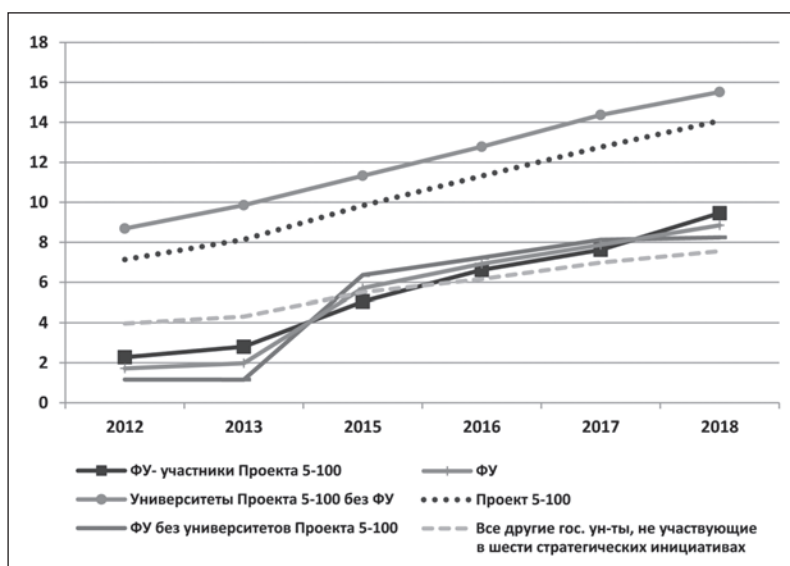


Рис. 4б. Удельный вес численности иностранных студентов, анализ вклада ФУ, %  
Fig. 4b. Share of foreign students, FU contribution analysis, %

ки России по завоеванию международного рынка образования.

На рисунках 5а, 5б отражён удельный вес численности обучающихся (приведённого контингента) по программам магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры-стажировки в общей численности

приведённого контингента обучающихся по основным образовательным программам высшего уровня – магистрантов и аспирантов (в процентах). Для 12 НИУ, входящих в Проект 5-100, удельный вес составляет 29%, что в полтора раза выше, чем для Проекта 5-100 без НИУ.



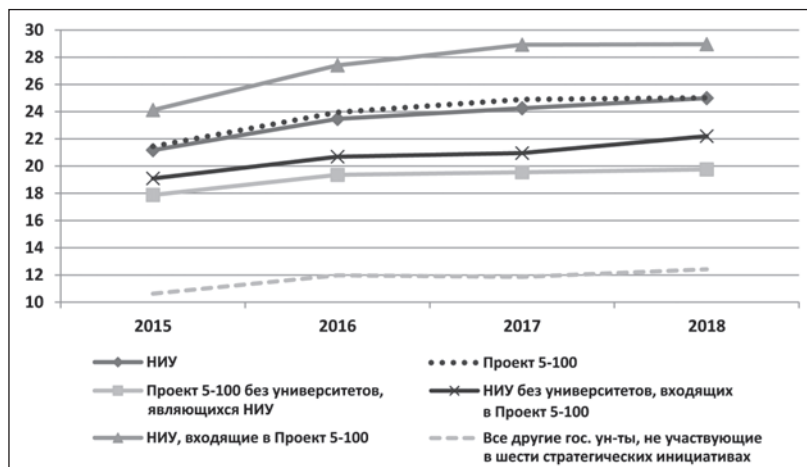


Рис. 5а. Удельный вес численности обучающихся в магистратуре и аспирантуре, анализ вклада НИУ, %  
 Fig. 5а. Share of master's degree and postgraduate students, NRU contribution analysis, %

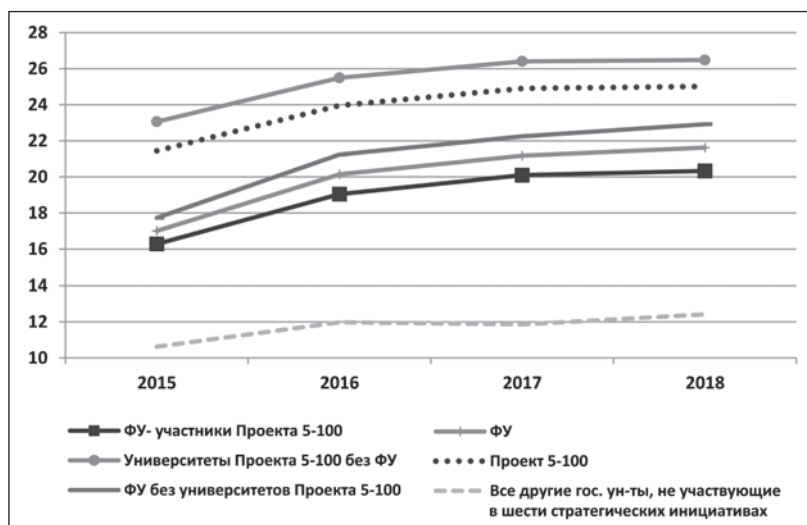


Рис. 5б. Удельный вес численности обучающихся в магистратуре и аспирантуре – анализ вклада ФУ, %  
 Fig. 5б. Share of master's degree and postgraduate students – FU contribution analysis, %

Значения для сети из 29 НИУ и Проекта 5-100 примерно сравнимы (Рис. 5а). Для 10 федеральных университетов и пяти ФУ, входящих в Проект 5-100, значения удельного веса магистрантов и аспирантов очень близки и находятся в диапазоне 20,3–21,6%. Эти значения примерно в два раза выше, чем для группы государственных вузов, не представленных ни в одной из стратегических инициатив (Рис. 5б). Возрастание удельного веса

выпускников высшего уровня – магистров и аспирантов – является результатом целенаправленной политики высшей школы по подготовке кадров высшей квалификации в ведущих университетах, являющихся участниками стратегических инициатив. Перспективной задачей в этом направлении является существенное увеличение численности магистрантов и аспирантов в лидирующих университетах.

В целом анализ показывает:

- лидерские позиции в Проекте 5-100 занимают НИУ (в Проекте 5-100 участвуют 12 НИУ);
- сеть НИУ (17 НИУ без 12 НИУ – участников Проекта 5-100) имеет значения показателей, сравнимые со значениями группы вузов Проекта 5-100 (девять вузов), не являющихся НИУ;
- в Проект 5-100 входят пять лучших федеральных университетов, имеющих значения показателей, значительно превышающие значения показателей для остальных ФУ.

### Заключение

Проведённое исследование показало, что наибольший вклад в успешность Проекта 5-100 вносят национальные исследовательские и федеральные университеты. Важно отметить, что именно наличие развитой научно-исследовательской составляющей в деятельности университета существенно влияет на его глобальную конкурентоспособность и международную узнаваемость. Показано, что участие в Проекте 5-100 позволило всем его участникам значительно усилить свои позиции на глобальном и национальном научно-образовательном рынке. В связи с этим новый конкурс, направленный на повышение конкурентоспособности российского образования, который будет проведён в 2020 г. в рамках национального проекта «Образование», открывает значительные перспективы для всех его участников, имеющих амбициозные цели.

### Литература

1. Кушинева О.А., Рудская И.А., Ферман Н.Г. Мировой рейтинг университетов и Программа «5–100–2020» Министерства образования и науки РФ как путь повышения конкурентоспособности российских университетов // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2014. № 2. С. 17–26.
2. Ключаев Г.А., Неверов А.В. Проект «5-100»: некоторые промежуточные итоги // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2018. Т. 18. № 1. С. 100–116. DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116
3. Шибанова Е.Ю., Платонова Д.П., Листюкин М.А. Проект 5-100: динамика и паттерны развития университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 3. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.03.025>
4. Сероштан М.В., Кетова Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 29–40. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40>
5. Жданов П.А., Полихина Н.А., Сема Е.Ю., Казимирчик А.В., Тростянская И.Б., Барсуков А.А. Сетевой анализ степени интеграции вузов Проекта 5-100 в международное образовательное пространство // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 11. С. 155–167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-155-167>
6. Аржанова И.В., Жураковский В.М., Вороб А.Б. Формирование сети национальных исследовательских университетов как масштабная институциональная инновация в структуре высшей школы России // Перспективы науки и образования. 2014. № 5 (11). С. 53–61.
7. Жураковский В.М., Вороб А.Б. Интеграция образования и науки в национальных исследовательских университетах: системный эффект для российской высшей школы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 4 (20). С. 18–27.
8. Щеголева Л.В., Гуртов В.А., Пахомов С.И. Национальные исследовательские университеты: подготовка кадров высшей научной квалификации в рамках программ развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 21–35. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-21-35>
9. Максимова Т.Г., Николаев А.С., Бямбацогт Д. Исследовательские университеты в структуре национальной инновационной экосистемы // Теория и практика общественного развития. 2018. № 8. С. 81–87. DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2018.8.15>
10. Михайлова Е.И., Саввинов В.М. Университет как институт развития региона // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 37–47.

11. Жураковский В.М., Аржанова И.В., Вороб А.Б. Оценка результатов стартового этапа формирования сети федеральных университетов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 3 (19). С. 25–31.
  12. Белоцерковский А.В. Вузы как генераторы регионального развития // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 5–10.
  13. Арутюнов В.В. Сравнительный анализ результативности научной деятельности федеральных государственных и национальных исследовательских университетов России // Научные и технические библиотеки. 2018. № 1. С. 80–91. DOI: <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2018-1-80-91>
  14. Московкин В.М., Чжан Хэ., Садовски М.В. Сколько и каких “скопусовских” публикаций генерируют ведущие российские университеты и каковы их шансы вхождения в TOP-100 рейтингов THE, QS, ARWU? // Оригинальные исследования. 2019. Т. 9. № 6. С. 67–90.
  15. Ендовицкий Д.А., Коротких В.В., Воронова М.В. Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 9–26. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-9-26>
  16. Аржанова И.В., Ширяев М.В., Митяков С.Н. О подходах к оценке вклада вузов России в реализацию национальных проектов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 23–35. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-23-35>
  17. Берестов А.В., Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М. Проект «национальный исследовательский университет» – драйвер российского высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 22–34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-22-34>
- Благодарность.* Данное исследование выполнено в рамках государственного контракта от 28 октября 2019 г. № 02.244.11.0016 между Минобрнауки РФ и НИЯУ МИФИ.
- Статья поступила в редакцию 22.06.20  
После доработки 31.08.20  
Принята к публикации 08.09.20*

### National Research and Federal Universities Contribution to the Project 5-100

*Alexandr V. Berestov* – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: [AVBerestov@mephi.ru](mailto:AVBerestov@mephi.ru)

*Anna I. Guseva* – Dr. Sci. (Engineering), Prof., e-mail: [AIGuseva@mephi.ru](mailto:AIGuseva@mephi.ru)

*Viacheslav M. Kalashnik* – Leading Analyst of the Monitoring and Rankings Research Center, e-mail: [VMKalashnik@mephi.ru](mailto:VMKalashnik@mephi.ru)

*Vladimir I. Kaminsky* – Dr. Sci. (Engineering), Prof., e-mail: [VIKaminski@mephi.ru](mailto:VIKaminski@mephi.ru)

*Sergey V. Kireev* – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., e-mail: [SVKireev@mephi.ru](mailto:SVKireev@mephi.ru)

*Sergey M. Sadchikov* – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., e-mail: [SMSadchikov@mephi.ru](mailto:SMSadchikov@mephi.ru)

National Research Nuclear University MEPHI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russia  
Address: 31, Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

**Abstract.** This article presents research results of national research universities (NRU) and federal universities (FU) contribution to the Project of competitiveness enhancement of the leading Russian universities among global research and education centers (Project 5-100). The following indicators were analyzed: publications, indexed in Web of Science and Scopus databases, share of international students and faculty, share of young employees and staff with PhD, performance in international rankings, etc. The analysis was based on 41 quantitative and 11 qualitative indicators. In the analysis the following data sources were used: statistical forms 1-Monitoring, rankings agencies data, etc. It has been determined that the most influence on the Russian education competitiveness enhancement in the world belongs to the leading NRU – participants of Project 5-100. The article analyzes the contribution of federal universities in the implementation of the Project 5-100.

**Keywords:** national research universities, Project 5-100, federal universities, performance analysis, metrics, world university rankings THE, QS, ARWU

**Cite as:** Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). National Research and Federal Universities Contribution to the Project 5-100. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 30-45. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-30-45>

### References

1. Kushneva, O.A., Rudskaya, I.A., Fersman, N.G. (2014). World University Rating and the Ministry of Education and Science of Russia Program «5-100-2020»: The Way to Raise the Competitive Ability of Russian Universities. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie* (Terra Humana). = *Terra Humana* No. 2, pp. 17-26. (In Russ.)
2. Klyucharev, G.A., Neverov, A.V. (2018). Project «5-100»: Some Interim Results. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 18, no. 1, pp. 100-116. DOI: 10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Shibanova, E.Y., Platonova, D.P., Lisyutkin, M.A. (2018). Project 5-100: Dynamics and Development Patterns of Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 3, pp. 32-48. DOI 10.15826/umpa.2018.03.025 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Seroshtan, M.V., Ketova, N.P. (2020). Modern Russian Universities: Positioning, Development Trends, Potential to Enhance Competitive Advantages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 27-40. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40> (In Russ., abstract in Eng.)
5. Zhdanov, P.A., Polikhina, N.A., Sema, E.Yu., Kazimirchik, L.V., Trostyanskaya, I.B., Barsukov, A.A. (2019). Network Analysis of the Integration Level of the Universities Participating in Project 5-100 in the International Higher Education Area. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 11, pp. 155-167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-155-167> (In Russ., abstract in Eng.)
6. Arzhanova, I.V., Zhurakovskiy, V.M., Vorov, V.B. (2014). Network of National Research Universities Formation as a Large Institutional Innovation in the Structure of Higher Education in Russia. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 5 (11), pp. 53-61. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Zhurakovskiy, V.M., Vorov, V.B. (2015). The Integration of Education and Research in National Research Universities: Systematic Effect for the Russian Higher Education. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. No. 4 (20), pp. 18-27. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Shchegoleva, L.V., Gurtov, V.A., Pakhomov, S.I. (2019). National Research Universities: Training of Highly Qualified Scientific Personnel under Development Programmes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 21-35. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-21-35> (In Russ., abstract in Eng.)
9. Maksimova, T.G., Nikolaev, A.S., Byambatsogt, D. (2018). Research Universities in the National Innovation Ecosystem. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. No. 8, pp. 81-87. DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2018.8.15> (In Russ., abstract in Eng.)
10. Mikhailova, E.I., Savvinov, V.M. (2016). University as an Institute for Regional Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (205), pp. 37-47. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Zhurakovsky, V.M., Arzhanova, I.V., Vorov, V.B. (2015). Evaluation of Starting Stage of Establishing the Federal Universities Network. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. No. 3 (19), pp. 25-31. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Belotserkovsky, A.V. (2015). Universities as Generators for Regional Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 5-10. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Arutyunov, V.V. (2018). Comparative Analysis of Research Performance of the Federal State and National Research Universities of Russia. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki = Scientific and Technical Libraries*. No. 1, pp. 80-91. DOI: <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2018-1-80-91> (In Russ., abstract in Eng.)
14. Moskovkin, V.M., He, Z., Sadowski, M.V. (2019). How Many and What “Scopus” Publications Are Leading Russian Universities Generating and What Are their Chances of Entering the Top-100 Rankings of THE, QS, ARWU? *Originalnye issledovaniya = Original Research*. No. 6, pp. 67-90. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Endovitsky, D.A., Korotkikh, V.V., Voronova, M.V. (2020). Competitiveness of Russian Universities in the Global System of Higher Education: Quantitative Analysis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 9-26. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-9-26> (In Russ., abstract in Eng.)
16. Arzhanova, I.V., Shiryayev, M.V., Mityakov, S.N. (2019). On Approaches to Assessing Contribution of Russian Universities in the Implementation of National Projects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 12, pp. 23-35. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-23-35> (In Russ., abstract in Eng.)
17. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). Project “National Research University” – Driver of Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 22-34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-22-34> (In Russ., abstract in Eng.)

*Acknowledgment.* This research was carried out under the government contract № 02.244.11.0016 dated October 28, 2019.

*The paper was submitted 22.06.20*

*Received after reworking 31.08.20*

*Accepted for publication 08.09.20*



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-46-55>

## Reflective Hyperconnectivity of Social Networks Virtual Space as a Factor in the Design of Distant Learning Environment

*Karina A. Melezhik* – Dr. Sci. (Philology), Assoc. Prof., The Head of the Chair of the Foreign Languages, e-mail: [melezhik.karina@yandex.ru](mailto:melezhik.karina@yandex.ru)

*Aleksandr D. Petrenko* – Dr. Sci. (Philology), Prof., The Head of the Chair of the Language Theory, Literature and Sociolinguistics, Director of the Institute of Foreign Philology, e-mail: [aldpetrenko@mail.ru](mailto:aldpetrenko@mail.ru)

*Danuta M. Khrabskova* – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., The Head of the Chair of Romanic and Classical Philology, e-mail: [danuta-simf@yandex.ru](mailto:danuta-simf@yandex.ru)

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russian Federation

Address: 11, Lenin str., Simferopol, 295000, Russian Federation

**Abstract.** In this article, topics related to the urgent transition to distance education (DE), through decisive measures taken to protect Russian university community against consequences of COVID-19 epidemic are covered. Based on semi-structured interviews with administrators, faculty, IT specialists and students, it is argued that in the force majeure circumstances the university offers for DE a standard model of one-size-fits-all curriculum though modified through information and communication technologies. The use of the Internet in a localized online space is limited to delivering courses without considering needs of individual learners, their autonomy, preferences and prior knowledge of the subject. The observation method was used by both participant and non-participant. An experiment on the teachers' self-assessment proves that many still view the university as a source of offline information for students. The article purports to discuss ways to promote DE by the concepts of postindustrial educational space connectivism, hyperconnectivity of social networks, teachers' reflective practice, digital nativity of teachers and students in mastering information and communication technologies. It is claimed that real transition of a Russian university to DE cannot be achieved without internet-provided increased transactional distance in the dialogue between the teacher and students mediated by technology and reflective approach.

**Keywords:** Russian university, distance education, distant learning, interaction of teachers and students, reflective practice, information and communication technologies

**Cite as:** Melezhik, K.A., Petrenko, A.D., Khrabskova, D.M. (2020). Reflective Hyperconnectivity of Social Networks Virtual Space as a Factor in the Design of Distant Learning Environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 46-55. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-46-55>

**Introduction.** The globalization of the modern world is manifested in the interweaving of economic, cultural, political, professional and social spaces where interaction takes place at the

junction of traditional borders. Technology has transformed economic and financial boundaries, making the world change from a bunch of isolated societies to the postindustrial community

as a whole. Collateral results of social processes are new, technologically stratified forms of educational organization, directly dependent on stereotypical national parameters of transnational situations. One of these forms, distance education (DE), introduces innovation and creativity, takes advantage of new technologies, fulfills the social task of enhancing a technologically unified educational space. This task requires integrating information and communication technologies (ICT) into the educational space to modernize the process of distance learning (DL) and provide equal opportunities for all potential learners. The problems of deploying DE are especially relevant at the present stage of modernization of Russian higher education, as they involve innovative technologies of teacher-learner interaction. The current situation in Russian university system is characterized not only by the long-term trends of changes associated with the globalization of socio-economic relations but also by the universal spread of the COVID-19 epidemic, which has required urgent and decisive measures to be rapidly taken to protect Russian university community against potential disastrous consequences.

At the V.I. Vernadsky Crimean Federal University (CFU), where the authors of this article teach, DL mode was introduced by the orders of the Rector of CFU of March 16, 2020, No. 249 and March 19, 2020, No. 259. The provisions of the orders held, in brief, that:

- the educational process would be continued on-line; all offline classes would be canceled at the CFU, students would be transferred to distance learning form through the University educational environment and social networks;
- teachers would be encouraged to use accessible Internet technologies;
- a situational center would be established for the maintenance of online distance learning to safeguard the information technology aspect of educational activities;
- deans and heads of educational structural divisions would organize, coordinate and control the teaching staff for implementation of educational programs and the students for on-line attendance of lectures and practical classes;

- heads of departments would monitor the quality of the implementation of educational programs and distance learning technologies, control preparation of teaching materials and provide faculty and students with links to online educational resources.

The process was launched by the order of the Minister which was automatically followed by the accompanying orders of his subordinates, heads of educational institutions. This sequence of actions was predictable in the vertical management hierarchy of Russian education.

**Literature review.** Paradoxical as it may sound, with the advent of the coronavirus epidemic, Russian higher education received a unique chance to move into the postindustrial technological space within a fantastically short period of time. Some basic views on transition to DE should be mentioned. Following F. Saba's definition, a standard mistake in DE curriculum design is made through a one-size-fits-all academic schedule completely ignoring fundamental needs of learners [1, p. 31]. Teachers and students, the central actors of the transition to DE, actually remain beyond the scope of the management system's dormant eye. Their reflection upon the transition to DE has not been taken into account in delineating agenda of the process.

Reflection is defined as a metacognitive strategy to help teachers and learners as individuals or organizations reflect upon experiences, actions and decisions taken. Practitioners engage in reflections when problems in practice arise and attempts are made to understand and resolve them [2]. Self-reflection allows teachers and students to correlate their experience with their beliefs, knowledge and emotions that permeate learning. In other words, reflection conceptualizes your beliefs as ideas that arise in the process of understanding actions, the world, and yourself in DE process.

Far back in the 1960-ies – 1970-ies Charles A. Wedemeyer, one of the first scholars in the emerging field of distance education, developed a concept and principles, of cradle-to-grave “open” education which he defined as «various forms of teaching-learning arrangements in

which teachers and learners carry out their essential tasks and responsibilities apart from one another, communicating in a variety of ways, for the purposes of <...> starting, stopping and pacing individualized learning programs which are carried on to the greatest extent possible at the convenience of the learners» [3, p. 551]. As C. Wedemeyer's biographer W.C. Diehl maintains, the definition introduced the idea of a domain of education in which teachers and learners «carry out their essential tasks – apart from one another» a core characteristic of distance education. Wedemeyer's idea of Independent Study referred to both internal study and external study, implying that Independent Study could be applied both in campus face-to-face traditional as well as distance education programs [4, p. 39].

Developing C. Wedemeyer's concept, M. Moore argued that distance in education does not necessarily mean physical separation between student and teacher. Distance education is not a geographic separation of learners and teachers, but a pedagogical concept. It is a social and psychological phenomenon denoting the transactional distance determined by the dialogue between the student and the teacher. The transactional distance is measured by two factors: a) the independence necessary for each student in the process of teaching and learning; b) the structure that the teacher or the school should use to ensure that students achieve the required learning goals [5, p. 154]. The Internet provides increased potential for transactional distance in classes based on the technologies of educational systems, individual communication is imitated, providing opportunities for horizontal exchanges and two-way communication [6, p. 64]. Preparing teachers to introduce technology into the learning process is difficult, as it is not just about teaching them how to use hardware and software in a classroom context but teaching them how to help students act in an online mode, in discussion forums, in the course of DE [7, p. 195]. Teachers should realize that the online structure of a DE course is based on the ideas of connectivism, on a constructivist ap-

proach, involving online discussion and dialogue between the teacher and students, which allows them to create an interconnected learning community in which integrative and socially-cognitive approaches are practiced [8, p. 6].

**The objective** of this article is to present a vision of the problems of transition to DE and to analyze the key points of reflection on teaching and learning in a university environment which, in our opinion, have not been paid proper attention in the current DE implementation process: reflective interaction of all parties involved in the process, intrinsic connectivism of postindustrial educational space, hyperconnectivity of social networks, impact of variation in digital nativity of teachers and students. In this research the authors rely upon their own experience as administrators and teachers of foreign languages at the CFU Institute of Foreign Philology and upon views shared by their colleagues and students in a number of semi-structured interviews.

**Materials and methods.** The prerequisites for analysis of the CFU transition to distance teaching and learning were: 1) the survey of organization and delivery of online studies aimed at verification of the activity of students in relation to restructuring the format of education; the use by teachers of ICT resources and interdisciplinary approaches in online classes; 2) the design of questionnaires for faculty and students aimed at checking how they master online techniques pertinent to distance education format, ICT hardware and software they deploy; 3) the observations of faculty meetings, consulting sessions and online classes.

The observation method was used by participant and non-participant researchers. Participant observation required the researchers to be subjective participants in the sense that they used information accumulated through personal involvement with administration, faculty and students to discover all parties' attitudinal position and activity in the transition to the DE format. Non-participant observation required the researchers to maintain critical reflexivity and discuss cognitive, behavioral and interac-

tional deviations from basic provisions of the DE theory and the transactional distance theory reflected in the literature on cognitive and pedagogical underpinnings of DE [9, p. 1].

The researchers' stance was also preconditioned by two more factors: 1) a personal factor – we are well known in the CFU community as teachers of foreign languages (English, German and French) specializing in the field of domain-oriented intercultural communication, which requires an interdisciplinary approach; 2) an objective factor – interdisciplinary and intercultural approach employed at many CFU departments encourages administrators, faculty and students to take part in online discussions. During online communication they not only verbalize what they are doing, but also disclose their beliefs based on personal experience. In online discourse personal ideas are shared by other participants and take on a social character [10, p. 59].

Therefore, every time we were going to interview an administrator, a teacher, a student, or an ICT specialist, it was obvious they expected a hidden agenda to be discussed and never missed a chance to speak about problems arising in the CFU transition to DE.

**Results.** At the first stage of the study, on March 16–31, 2020, the authors took part in informal preliminary discussions with administration and teachers of various university departments, which made it possible to outline the range of problems that arise in the process of CFU transition to DL. At the second stage, April 1–30, 2020, pilot interviews were carried out to analyze the functional and pragmatic readiness of faculty and students, representing the main social and age strata of the CFU community, for transition to DL. Three groups of students and teachers of non-linguistic specialties were interviewed via e-mail, skype and social networks on condition of anonymity, but with indication of age and duration of pedagogical and scientific experience of the informants.

Summarizing the results of the analysis based on the documents of the Ministry, the CFU

management, and the interviews, eight general provisions can be distinguished.

1. The urgent transfer of Russian higher education to the format of DL in the current pandemic situation is fundamentally different from regular DL based on open online courses. Educational institutions that are forced to work with students remotely to reduce the risk of the spread of coronavirus infection should take this difference into account when assessing the effectiveness of their DL system.

2. The spread of the coronavirus and the introduction of general quarantine can be viewed as an opportunity to confront the challenges of new educational technologies and prepare for a gradual transition to the online format. Progress in this direction will lead to success in the new educational space. The main obstacle along this path is the human factor. So, according to our data, over the past three academic years, a quarter of foreign language teachers at the Institute of Foreign Philology of the Crimea Federal University have never held classes, lectures or presentations in a distance format. On average, their level of proficiency in online learning skills is 3.2 out of 5 on their self-assessment.

3. Online learning is fundamentally different from classroom learning, so the effective transition to DL may be slowed down due to insufficient readiness of the administration. Moreover, the regulations do not encourage teachers to prepare high-quality online courses and presentations for DL. The reason, obviously, is that the transition to DL takes more time, since a carefully detailed organization of the training course is required. What has previously been discussed in the classroom should be detailed on the online. A high-quality online lecture or seminar is not an ordinary broadcast via a webcam but a completely different form of the material presentation and control of its acquisition. Distance learning requires a higher degree of self-organization and independence from faculty and students.

4. The management system of the university, including administration, dean's offices and departments' offices, performs the functions of supervision and approval of documentation. The

system traditionally requires reports from lower offices and prepares reports for higher authorities. Our findings prove this order of things is being kept in the new reality. The online classes are conducted according to the approved schedule, though without physical presence of students and teachers in the classrooms. The new Situation Center activity is limited to information and advisory functions, while its technical support is only advisory in nature.

5. The convenience of the educational process for students is not taken into account. They are not allowed to choose between synchronous and asynchronous study of the educational material. Teachers with no previous DL experience prefer, to the detriment of students, the synchronous format, when all students must simultaneously sit at their computers, which can be difficult for personal reasons or due to a local failure of Internet.

6. The normative documents say nothing about the factors that are vital for the organization of the educational space of DL, about the variables of the online learning process and the ways of using ICT. The need for reorientation of teachers and students, which is indispensable for construction of post-industrial education, is not mentioned.

7. As a result of processing the respondents' interviews, it turned out that they all use ICT, about half of them approve of the idea of transition to DL, while hardly anyone is familiar with the theory of DL and reflexive methodology. With a generally positive opinion of the respondents about DL and their obvious level of proficiency in ICT, their understanding of DL is limited by the reality in which the use of Internet is limited to online provision of theoretical and practical courses in which students are not differentiated according to their educational preferences and prior knowledge of the subject.

8. The respondents were asked to conduct a pilot self-assessment test of their readiness to switch to the DL format, marking levels of their ICT skills and knowledge of DL theory. Grading scale: 1 – fragmentary; 2 – unsatisfactory; 3 – satisfactory; 4 – good; 5 – very good. A

prerequisite for this stage of the experiment was understanding that the respondents are oriented towards the realities of the university community, and this orientation prevails regardless of the subject they teach or learn. The average self-assessment mark of the level of ICT proficiency was 3.26. In general, teachers of the older age group demonstrated lower self-assessment marks of ICT proficiency than their younger colleagues. Their vision of modern higher education is based on the prevailing view of the university as a source of information. On the contrary, young teachers, along with students, belong in the “digital generation”, sufficiently prepared to search for information online.

Only a small group of respondents would like to move to DL on a permanent basis, while teachers in the older age group claim they are not ready for online teaching.

**Discussion.** Thinking over the format of DE introduced in the CFU, we presume that it is not enough just to transfer traditional methods into the technological environment. New forms of constructing, expanding, practicing and disseminating knowledge must be taken into account, overcoming the barriers of time and space and creating transactional distance between teachers and students. The development of the students' cognitive abilities through interaction with their teachers depends on the faculty's ability to convey their experiences, beliefs and assumptions in the light of new information and this can best be achieved through joint discussions and explanations in the communities of virtual practice [11, p. 361]. The teacher, as a moderator of communication online, should be an intermediary between students and information sources, should motivate them, clarify doubts, improve skills of searching, organizing and analyzing information. Our teaching experience shows that there is what we will call a conflict of interests between the compulsory DL format, the general components of the curriculum, and the reality factors that our graduates will face in their professional activities.

We would like to refer to M. Moore's idea of three sets of variables in special teaching



procedures of the transactional distance which is a function of the dialogue, the structure and the learner autonomy. 1) The dialogue is the first set of variables that is developed by teachers and learners in the course of their interactions. 2) Structure is the second set of variables formed by the elements and ways in which the teaching program is structured so that it can be delivered through various communication media. With less dialogue and more structure, the transactional distance is higher. In a course with little transactional distance, learners have guidance through ongoing dialogue. This would be more appropriate, or attractive to learners who are less secure in managing their own learning. Moore recognized that with minimal dialogue, students are forced to make their own decisions for themselves and generally exercise autonomy [12, p. 2]. 3) The learner autonomy is the third set of variables describing the behaviours of learners. M. Moore postulates that these are not technological or communications variables, but variables in teaching and in learning and in the interaction of teaching and learning [13, p. 23].

F. Saba adds that the transactional distance in education varies for each individual student throughout the entire learning period, since the dialogue and the structure vary in the dynamic process of interaction between the student and the teacher, as well as between the students [1, p. 32]. The transactional distance depends on the stable online connections between data and processes, teachers and students, on their hyperconnectivity. *Hyperconnectivity* is the use of many systems and devices so that you are always connected to social networks and other sources of information. It implies the growing interconnectedness of all parties in the process based on the Internet and mobile technologies. Hyperconnectivity undermines traditional ideas about how education is structured, how teachers and students interact and receive information. However, as noted by E. Murphy and co-authors, we cannot forget that interaction in a virtual environment of hyperconnectivity is determined not by communication channels, but by their pedagogical application during which online instruc-

tion mode can be changed for the knowledge to be acquired to build new knowledge [14, p. 585].

Due to technical progress, teaching/learning situations are characterized by changes, unpredictability and complexity. The introduction of new types of learning mediated by digital technology has changed our understanding of knowledge acquisition and teaching activities [15; 7; 16]. Accordingly, teaching methods must be adapted to include the concepts of connectivity [17] and online learning, which are already effective in various social fields, and this often requires changes in the beliefs and practices of language teachers. As M. McVee and co-authors point out, even teachers familiar with the daily use of computers and the Internet know little about how to integrate technologies to facilitate teaching and learning. When they try to integrate technology into training sessions, they usually do this based on their beliefs and experience [18, p. 197]. As for students, they are prone to limit the scope of technology to their individual needs of communication and information retrieval outside the classroom [19, p. 159].

It is important to stress that teachers' reflection is understood and deployed in different ways. Therefore, the suggestions for DE presented in this article reflect our own conceptions as teachers and researchers about teaching and learning in general, and about teaching and learning mediated by technology, that is, in a virtual context. Technology serves as a means by which interaction and learning can be facilitated, as a means that can enhance cooperation and collaboration between students and teachers in the active construction of knowledge, as well as in the meaning and reframing of personal theories involved in the process of teaching and learning [20, p. 303].

The monitors of this process in the university environment are teachers, whose actions reflect what they know and believe in. The cognition of teachers is a set of processes aimed at searching, coding, decoding, storing and processing information about people as members of society, about their activities and behavior, as well as a set of knowledge generated as a result of this

process. Teachers' reflection includes decision making, knowledge, attitudes, beliefs, feelings and understanding of their environment. It is a combination of cognitive reactions and affective reactions, responses to the educational context, and factors related to students. J. Song and S. Andrews point out that, among these constructions, beliefs play a key role in how teachers interpret information about the process of teaching and how they translate these interpretations into their practical activities [21, p. 3–6].

We would like to highlight three points that characterize the beliefs of teachers: 1) beliefs are complex and dialectical – they have a paradoxical character, because at the same time they are both stable and dynamic in specific contexts; 2) beliefs are inextricably linked with knowledge, which includes the teacher's interpretation of her/his experience and reflection on this experience; and 3) beliefs are influenced by reflection, and they can change when people have the opportunity to reflect on their beliefs or when learning contexts change [8, p. 5].

Beliefs in DL can provide all participants with engagement in critical and reflective discourse through online discussions with teachers and colleagues. The more satisfied the participants are with the structure and with interaction, the more satisfied they are with their perceived knowledge gained [9, p. 6]. By verbalizing their experience, beliefs and emotions in virtual discussion groups, teachers can realize their mental processes through explanations and examples, creating opportunities for questioning, expanding and reformulating ideas that arise in communication [18, p. 82]. This is possible because one of the characteristics of beliefs is that they are influenced by the mode in which teachers can rethink their practice and views regarding teaching and learning.

We define three prerequisites without which reflective learning in DL is impossible.

1. The task of mastering a given volume of professional knowledge has been replaced by the task of mastering the universal skills of searching, selecting and analyzing information that meets the ideas of professional competence.

2. Professional competence is always substantive and aimed at aspects of interest to participants in the learning process. The aspects of interest should refer to a strictly regulated basis of belonging to any specialized field of knowledge.

3. The «epistemic vigilance» [22, p. 185], or ability to verify the communicators' claims helps to discriminate between genuine and false information because the communicators are not always competent and communication is thus open to the risk of misinformation. If communication has to remain advantageous on average, humans have to deploy an ability to calibrate their epistemic trust.

Reflective approach makes the teacher conduct a preliminary analysis of the future needs of students and, based on this analysis, carry out the development and organization of the curriculum, search for training materials for classes, etc. The search for means to accomplish these tasks should be related to a) the ideas of multiculturalism, b) the requirements of intercultural competence and c) the interdisciplinary content of globalized DE. These three aspects must be carefully studied by the teacher as they require knowledge in various fields.

Interdisciplinary and intercultural approaches in reflective learning contribute to the formation of motivational preferences of both teachers and students. The motivation of the teacher can come from: the locus of internal control (if I believe that my behavior determines the events of my life) or external (if I believe that the events are out of my control). External motivation refers to the material benefits associated with the profession, such as salary, social security, etc. Internal motivation is associated with the teacher's beliefs, self-esteem, personal growth, emotional assessment of one's competence and the results obtained.

Beliefs are perceived as metacognitive knowledge that we must use to better understand our potential. They are the result of our personal experience, our interaction with the outside world. As such, beliefs are social, but also individual, stable and contextual [8, p. 3].

Reflection on the beliefs of all participants in the DE process is characterized by a wide variety of possible sources, including: a) personal experience of social practice, b) personality factors and preferences for modeling social distance, c) principles based on well-known approaches or methods. Beliefs are conceptualized as a form of thinking, as a construction of transnational reality, ways of seeing and perceiving a multicultural world and its phenomena, constructed in our experience and resulting from the interactive process of our interpretations.

Self-acquired beliefs of the DE process participants cannot be inspired by rigid group structure limitations of a traditional university. Following the connectivist definition of S. Downes, group emphasises: 1) sameness, 2) order and control, 3) borders and membership, 4) additive, cumulative knowledge. On the contrary, network emphasises: 1) diversity, 2) autonomy, 3) openness, 4) emergent knowledge [23].

The concept of network is prominent in the theory of connectivism that characterizes knowledge as a flow through a network of human and non-human nodes. A network comprises connections between entities (nodes), where the nodes can be individuals, groups, systems, fields, ideas, resources or communities. S. Downes and G. Siemens, exponents of the openness and interpretive nature of knowledge and the connectedness of learning online, proposed connectivism as a learning theory for the digital age, a successor to behaviourism, cognitivism and constructivism [24; 25; 17].

**Conclusion.** Traditionally, training university students has been marked for rigid group structure limitations. It presupposes developing professional and methodological skills in acquiring specialized knowledge for their professional practice. However, training students to act in the reality of contemporary DE means preparing them to deal with constant scientific and technological advances, where knowledge quickly becomes obsolete and the concept of DE as something definitive needs to be revised. It is necessary that teachers should have a posture of permanent apprentices, which involves

willingness to discover new ways and courage to discard old teaching formulas, such as those based on textbooks and classes.

Experiential learning ends up being somewhat facilitated when we consider DL training courses which develop a range of skills integrated with a) digital literacy for locating and evaluating information from different sources; b) personal and participatory literacy provided by ICT spaces where teachers interact and share personal experiences based on the ideas of connectivism and hyperconnectivity; c) mixed literacies which integrate reflective techniques and ICT. Thus, there is a possibility of greater integration between theory and practice in the DE course.

Depending on the use of educational ICT, online learning makes it possible to modify passive reception of knowledge into building knowledge. Thus, online learning is seen as an active construction process triggered by learners, both at the individual and social levels.

The preparation of this article was motivated by the discussions and interviews the authors have held with the colleagues at the CFU which have led us to report and problematize on our outlooks in an attempt to establish relations between the cognition of educators, teachers and students, to promote reflective practice, to popularize general DE principles, online connectivism and hyperconnectivity in the ICT space.

The authors are convinced that what facilitates dialogue and the re/construction of knowledge and beliefs is not the technology itself, but the way the activities mediated by this technology are proposed and, above all, conducted by teachers, tutors and students in the virtual learning context. In order to discard traditional visions of teaching that still mark the DL reality of Russian universities, more collaborative forms of knowledge construction focused on diversity need to be presented to students and teachers in the course of training.

#### References

1. Saba, F. (2012). A Systems Approach to the Future of Distance Education. *Continuing higher*

- education review*. Vol. 76, pp. 30-37. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000649.pdf>
2. Atkins, S., Murphy, K. (1994). Reflection. Definition. *Reflective Practice. Nursing Standard*. TECFA, University of Geneva. Vol. 8(39), pp. 49-56. Available at: <http://edutechwiki.unige.ch/en/Reflection#Definition> (date of access: 15.05.2020).
  3. Wedemeyer, C. (1971). Independent Study. In: *The encyclopedia of education*. Vol. 4. New York, NY: Free Press, pp. 548-557.
  4. Diehl, W.C., Wedemeyer, C.A. (2012). *Handbook of Distance Education*. Routledge, pp. 38-48. Available at: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203803738.ch3>
  5. Moore, M.G. (1983). The Individual Adult Learner. In: Tight, M. (Ed.). *Adult Learning and Education*. London: Croom Helm, pp. 153-168.
  6. Fleming, S., Hiple, D. (2004). Distance Education to Distributed Learning: Multiple Formats and Technologies in Language Instruction. *CALICO Journal*. Vol. 22, no. 1, pp. 63-82.
  7. Kajee, L., Balfour, R. (2011). Students' Access to Digital Literacy at a South African University: Privilege and Marginalization. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*. Vol. 29, no. 2, pp. 187-196.
  8. Barcelos, A.M.F., Kalaja, P. (2013). Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. In: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, pp. 1-6.
  9. Delgaty, L. (2018). Transactional Distance Theory: A Critical View of the Theoretical and Pedagogical Underpinnings of E-Learning in Interactive Multimedia. *Multimedia Production and Digital Storytelling*. pp. 21-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.81357>
  10. Farrell, T.S.C. (2011). Exploring the Professional Role Identities of Experienced ESL Teachers through Reflective Practice. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. Vol. 39, no. 1, pp. 54-62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.012>
  11. Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as Conceptualizing Activity: A Dialectical Approach for the Second Language Classroom. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. Vol. 39, pp. 359-369.
  12. Moore, M., Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Belmont, CA: Wadsworth. 361 p.
  13. Moore, M. (1997). Theory of Transactional Distance. In: Keegan, D. (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge, pp. 22-38.
  14. Murphy, E., Rodriguez-Manzanares, M.A., Barbour, M. (2011). Asynchronous and Synchronous Online Teaching: Perspectives of Canadian High School Distance Education Teachers. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 42, no. 4, pp. 583-591. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x
  15. Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 1(1), pp.1492-3831.
  16. Costa Ribas, F. (2016). Formação de professores de língua inglesa a distância: atividades de reflexão em fóruns de discussão Fórum Linguistic, Florianópolis. Vol. 13, no. 1, pp. 1037-1054. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n1p1037>
  17. Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. No. 2 (1), pp. 3-10. Available at: <https://www.learningnetwork.ac.nz/shared/professional-reading/TRCONN2011.pdf>
  18. Mcvee, M.B., Bailey, N.M., Shanahan, L.E. (2008). Teachers and Teacher Educators Learning from New Literacies and New Technologies. *Teaching Education*. Vol. 19, No. 3, pp. 197-210. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210802250216>
  19. Dooly, M. (2008). Technology Integrated into Language Learning: Introduction. In: Dooly, M., Eastmen, D. *How We're Going about it. Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 159-164.
  20. Ribas, F.C., Perine, C.M. (2018). What Does it Mean to Be an English Teacher in Brazil? Student Teachers' Beliefs Through Narratives in a Distance Education Programme. *Applied Linguistics Review*. Vol. 9. Issue 2-3, pp. 273-305. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0002>
  21. Song, Y., Andrews, S. (2009). *The L1 in L2 Learning. Teachers' Beliefs and Practices*. Muenchen: Lincom Europe. 227 p.
  22. Mazzarella, D. (2015). Pragmatics and Epistemic Vigilance. *Croatian Journal of Philosophy*. Vol. XV, no. 44, pp. 183-199.
  23. Downes, S. (2007). *Downes' Dimensions of Difference between Groups and Networks*. Available at: <http://www.downes.ca/post/42521>
  24. Bell, F. (2009). Connectivism: A Network Theory for Teaching and Learning in a Connected World. Educational Developments. *The Magazine of the*

Staff: University of Salford, Manchester. Available at: <http://usir.salford.ac.uk/2569/>

2012. Available at: [https://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf).

25. Downes, S. (2012). An Introduction to Connective Knowledge. In: *Connectivism and Connective Knowledge*. Essays on meaning and learning networks. National Research Council Canada,

*The paper was submitted 20.07.20*

*Received after reworking 19.08.20*

*Accepted for publication 08.09.20*

### Рефлексивная гиперконнективность виртуального пространства социальных сетей как фактор создания среды дистанционного обучения

Мележик Карина Алексеевна – д-р филол. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков. E-mail: [melezhhik.karina@yandex.ru](mailto:melezhhik.karina@yandex.ru)

Петренко Александр Демьянович – д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой теории языка, литературы и социолингвистики, директор Института иностранной филологии. E-mail: [aldpetrenko@mail.ru](mailto:aldpetrenko@mail.ru)

Храбскова Данута Михайловна – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой романской и классической филологии. E-mail: [danuta-simf@yandex.ru](mailto:danuta-simf@yandex.ru)

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

Адрес: 295000, Симферополь, ул. Ленина, 11

*Аннотация.* В статье рассматриваются факторы, связанные с неотложным переходом к дистанционному образованию (ДО) посредством принятия решительных мер по защите российского университетского сообщества от последствий эпидемии COVID-19. На материале интервью с администраторами, преподавателями, специалистами в области информационных технологий и студентами утверждается, что в форс-мажорных обстоятельствах университет предлагает для ДО стандартную модель универсального учебного плана, которая модифицируется с помощью информационных и коммуникативных технологий (ИКТ). Установлено, что использование локализованного онлайн-пространства ограничено проведением курсов без учёта индивидуальных способностей и потребностей студентов, их предпочтений и предшествующего знания предмета. Эксперимент по самооценке преподавателей доказывает, что многие по-прежнему рассматривают университет как источник информации для студентов. В статье анализируются пути продвижения ДО с помощью концепций коннективизма постиндустриального образовательного пространства, гиперконнективности социальных сетей, рефлексивной практики преподавателей, подготовленности к использованию ИКТ. Утверждается, что реальный переход российского университета к ДО не может быть достигнут без дистанционного взаимодействия и диалога между преподавателем и студентами посредством ИКТ и рефлексивной методике.

*Ключевые слова:* российский университет, дистанционное обучение, взаимодействие преподавателей и обучающихся, рефлексивная практика, информационные и коммуникационные технологии

*Для цитирования:* Melezhhik, K.A., Petrenko, A.D., Khrabskova, D.M. Reflective Hyperconnectivity of Social Networks Virtual Space as a Factor in the Design of Distant Learning Environment // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 46-55.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-46-55>

*Статья поступила в редакцию 20.07.20*

*С доработки 19.08.20*

*Принята к публикации 08.09.20*



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64>

## Новая нормальность?

**Донских Олег Альбертович** – д-р филос. наук, проф., PhD (Monash, Australia), зав. кафедрой философии и гуманитарных наук. E-mail: [o.a.donskih@nsuem.ru](mailto:o.a.donskih@nsuem.ru)

Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия  
Адрес: 630099, Новосибирск, ул. Каменская, 56

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия  
Адрес: 630073, г. Новосибирск, просп. К. Маркса, 20

***Аннотация.** В статье обсуждаются предварительные итоги вынужденного перехода к повсеместному онлайн-обучению в системе высшего образования в контексте общей тенденции роста соответствующей формы обучения в различных университетах мира. Рассматривается идеология, которая определяет эту тенденцию. Отдельно анализируется реальность резкого повышения уровня контроля как преподавателей, так и студентов со стороны создателей обучающих платформ, а также возможные последствия данной ситуации.*

*Университеты разных стран ищут подходящие им формы дополнения традиционного образования удалённым. При этом общая тенденция состоит в устойчивом росте онлайн-обучения с существенными вариациями по странам (в качестве примеров приводятся США, Австралия, Германия и Китай). Очевидно, что национальные системы образования существенно отличны друг от друга, и при неких общих тенденциях каждая образовательная система ищет свои наиболее подходящие для национальной культуры формы обучения. И необходимо понять, как онлайн-обучение может, не навредив, встраиваться в существующую систему. На настоящий момент это не понятно ни на содержательном, ни на методическом уровне. Анализируются временные и долговременные проблемы, связанные с переходом к дистанту. Решаемой является проблема технического обеспечения. Более серьёзной и требующей новых технологий становится проблема изменения характера коммуникации, требующая иного напряжения сил и преподавателей, и студентов. Работа над образовательными платформами, с помощью которых планируется радикально изменить образовательную среду под лозунгами обеспечения индивидуальной образовательной траектории, в действительности ведёт к противоположному. Исследуется проблема возможного широкого замещения обычных курсов записанными и особенно идеология перехода к онлайн-обучению в формате виртуальной реальности, которая позволяет осуществлять полный контроль над личностью. Обсуждается проблема контроля учебной деятельности, который уже в нынешних условиях даёт возможность фиксировать любые действия и состояния всех участников процесса. Статья явилась реакцией на начало процесса повсеместного внедрения онлайн-технологий (апрель 2020 г.), что, по мнению автора, позволяет увидеть наиболее болезненные аспекты складывающейся ситуации – как первое впечатление от встречи с неизвестным.*

**Ключевые слова:** онлайн-обучение, цифровизация, характер коммуникации, национальная платформа открытого образования, проблема контроля

**Для цитирования:** Донских О.А. Новая нормальность? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 56-64.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64>

### Введение

Благодаря коронавирусу сейчас происходит имеющий очень важные и далёкие последствия социальный эксперимент по переходу на онлайн-обучение в рамках всей отечественной системы образования. В данной статье речь пойдёт о трёх темах, которые принципиально важны для общества при проведении этого эксперимента. Во-первых, онлайн-обучение как тенденция, набирающая силу в разных странах мира; во-вторых, идеология, которая стоит за активностью по продвижению онлайн-обучения; в-третьих, возможности и реальности нового уровня контроля за человеком, который обнаружился в ходе этого эксперимента.

Итак, в одночасье ученики, студенты, учителя и преподаватели вузов оказались оторванными друг от друга и начали общаться, используя электронные способы связи. Конечно, результаты обучения в этот период будут понятны только после окончания пандемической ситуации, поэтому давать сейчас какие-то оценки рано. При этом мало кто сомневается, что качество образования существенно снизилось. Это связано с тем, что ситуация форс-мажорная, в преобладающем большинстве случаев нет хорошо сформированного материала, позволяющего полноценно заменить офлайн-преподавание, перестройка обучения пришлась на конец учебного года и т.д. Но более важным является другой вопрос: что даёт онлайн-обучение при правильной организации? Как оно должно быть организовано, чтобы качество образования не снизилось? Какими оно обладает преимуществами по сравнению с офлайн?

### Онлайн-обучение. Международный опыт

Немного статистики. За последние годы вплоть до кризиса онлайн-обучение в США стабильно росло и получало признание со стороны студентов, НПП и работодателей. Ведущие американские университеты активно развивали долю онлайн-обучения, встраивали онлайн-курсы в свои учебные планы, стремясь сделать их более гибкими и индиви-

дуализированными<sup>1</sup>. В 2018–2019 гг. 30–33% студентов учились онлайн, 30–33% – только очно, 30–33% – совмещали. Из онлайн-студентов 29% обучались по программе на ассоциированную степень (англ. Associate Degree – высшая образовательная степень, которую можно получить на программах в колледжах профессиональной подготовки, технических образовательных учреждениях и университетах), 42% – на программах бакалавриата, 27% – магистратуры, 3% – докторантуры. Самые популярные онлайн-программы – MBA и бизнес в разных сферах (электронный, консалтинговый, IT и пр.)

При этом существует чёткая закономерность: чем выше престиж вуза, тем меньше студентов учатся онлайн, т.е. в университетах Лиги Плюща есть онлайн-курсы «для других», причём большинство из них бесплатные. А в других вузах многие студенты совмещают онлайн- и офлайн-обучение. А самый большой рост онлайн-курсов наблюдался в государственных колледжах и университетах (7–8% в год), две трети онлайн-студентов – учащиеся государственных вузов. При этом есть университеты, которые предлагают бакалаврские и магистерские программы полностью онлайн. Они примерно в два раза дешевле, чем обычные программы.

В Австралии 13,4% студентов обучаются полностью онлайн (на программах бакалавриата, магистратуры, на дополнительных курсах). Университетское онлайн-образование занимает 25,5%. Объём австралийского рынка онлайн-образования в 2018 г. составил около \$4 млрд., и ожидается, что он будет расти в среднем на 8% в год и превысит 7 млрд. долл. к 2024 г. Онлайн в целом шире используется в поствысшем, в том числе в магистерском, образовании и ДПО, чем в бакалаврском.

По прогнозам аналитиков, рынок онлайн-образования в Европе 2019–2023 гг. вырастет на 15% в течение следующих пяти

<sup>1</sup> The Best Online Colleges & Universities. URL: <https://www.learnhowtobecome.org/online-universities-and-colleges/best/>

лет<sup>2</sup>. Дистанционное обучение в различных формах увеличивается; наблюдается рост онлайн-образования на 24%, при этом доля несобственных курсов университетов также выросла на 15%. Частные университеты и некоторые новые поставщики онлайн-услуг всё больше внимания уделяют этой области<sup>3</sup>. Любопытно, что хотя обучение в государственных университетах Германии предоставляется бесплатно, это не всегда относится к онлайн-курсам. Онлайн-курсы обычно идут в дополнение к курсам повышения квалификации в государственных и частных университетах.

В Германии функционируют престижные онлайн-университеты, к примеру, IUBH – один из лучших частных вузов с высоким качеством обучения и акцентом на менеджмент, бизнес и управленческие специальности; это первый немецкий вуз, который создал англоязычные программы обучения специально для иностранных студентов<sup>4</sup>. Университет предлагает большой портфель дистанционных учебных программ. В IUBH Fernstudium обучаются около 30000 студентов. 70% обучения подразумевает самоподготовку.

В Китае в 2019 г. доля рынка онлайн-образования в секторе высшего образования составила 50%<sup>5</sup>. Министерство образования заявляет, что в Китае существует более 10 онлайн-платформ, объединяющих порядка 460 вузов и предлагающих более 3200 он-

лайн-курсов. Количество слушателей курсов – более 55 млн. чел.<sup>6</sup>

Приведённые данные отчётливо демонстрируют тенденцию серьёзного роста онлайн-обучения и активных поисков университетами оптимума соотношения онлайн- и офлайн-образования. Очевидное преимущество онлайн-курсов можно видеть в первую очередь в системе дополнительного образования, когда уже умеющий учиться специалист получает дополнительную квалификацию. Что касается основного образования, то трудно переоценить возможность прослушать курсы, читаемые лучшими специалистами в определённых областях. Следующее преимущество состоит в том, что онлайн-образование не привязано к месту. И, конечно, важно то, что оно дешевле, чем традиционное обучение в аудитории.

Благодаря неожиданно резкому переходу к онлайн-обучению выявились определённые сюжеты, которые необходимо осмыслить. Проблемы, с которыми столкнулась система образования, можно разделить на временные, которые могут быть решены и не являются принципиальными для оценки преимуществ онлайн-обучения, и постоянные, которые выводят нас на обсуждение серьёзных ограничений и недостатков этой системы.

К временным относится, например, проблема неравенства условий обучения. Её формулирует Бет МакМётри: «Перенос занятий в режим онлайн во время COVID-19 поставил многочисленные проблемы перед системой высшего образования и выявил существующее неравенство. Поскольку миллионы долларов были вложены в компьютерные лаборатории и инфраструктуру кампуса, для многих студентов и преподавателей они оказались вне досягаемости, а в результате – неравный доступ к необходимым технологиям и отсутствие специальных

<sup>2</sup> E-learning Market in Europe 2019–2023 | 15% CAGR Projection over the Next Five Years Technavio. URL: <https://www.businesswire.com/news/home/20190107005412/en/E-learning-Market-Europe-2019-2023%C2%A0-15-CAGR-Projection>

<sup>3</sup> Some thoughts on the German Higher Education Market 2018. URL: <http://consultcormack.com/2018/02/27/thoughts-german-higher-education-market-2018/>

<sup>4</sup> On search for IUBH Online? URL: <https://www.iubh-fernstudium.de/iubh-online/>

<sup>5</sup> Revenue of China's Online Education Market Increased by 25.7% in 2018. URL: [http://www.iresearchchina.com/content/details7\\_53029.htm](http://www.iresearchchina.com/content/details7_53029.htm)

<sup>6</sup> Across China: Massive open online courses make waves in Chinese education. URL: [http://www.xinhuanet.com/english/2018-01/19/c\\_136907421.htm](http://www.xinhuanet.com/english/2018-01/19/c_136907421.htm)

помещений, подходящих для требуемого интеллектуального участия»<sup>7</sup>. Иными словами, одинаковые для всех условия обучения при посещении стандартных занятий в оборудованных аудиториях сменились домашними возможностями каждого. В принципе, это преодолимо с совершенствованием и удешевлением электронной техники.

Более серьёзной является проблема изменения характера коммуникации. Так, использование систем для видеоконференций вроде Zoom, Skype или TrueConf и др., позволяющих имитировать обычное общение, даёт иллюзию присутствия, однако быстро обнаруживается, что такое общение оказывается гораздо более напряжённым и менее эффективным. Дж. Бейленсон, профессор коммуникации в Стэнфордском университете и директор-основатель Лаборатории виртуального взаимодействия с людьми, констатирует: «Всё же в видеочатах есть что-то по своей сути истощающее. Использование Zoom – по крайней мере, со стандартными настройками – означает смотреть прямо в лица других людей с близкого расстояния. Это не то, что люди делают в классе, на собрании или в большинстве социальных ситуаций»<sup>8</sup>. Получается, что замена реального общения виртуальным неадекватна и требует больше усилий при меньшем эффекте. Дистантный способ общения негативно сказывается, например, на чтении и в целом на коммуникативных процессах. «Недавний опрос, проведённый среди студентов Университета Илона, показал, что студенты не могут сосредоточиться на чтении... Некоторые профессора наблюдали изменения в себе и заметили, что им трудно сосредоточиться даже на студенческих работах. В качестве решения преподаватели задают более

короткие фрагменты и отправляют своим студентам подкасты и видео вместо большого количества текстов для чтения». Преподаватели начали писать письма с извинениями за то, что не могут чётко общаться. «Мы не умеем читать. Мы не можем думать. У нас возникли трудности с общением. Это все глубокие последствия стресса»<sup>9</sup>. В любом случае, понятно, что простая замена занятий в классе занятиями в режиме видеоконференций не проходит. Так, необходимо ограничивать использование Zoom небольшими группами и не слишком большими промежутками времени. Понятно, что необходимы другие технологии. Вообще, перестройка привычных способов общения может иметь существенные долгосрочные последствия, и здесь, конечно, необходимы исследования психологов, чтобы оценить, какой баланс онлайн- и офлайн-коммуникации допустим без потери качества обучения.

#### Идеология, стоящая за онлайн-обучением

Трудности, с которыми столкнулась система обучения, поставили два связанных, но разных вопроса: 1) насколько использование готовых онлайн-курсов может заместить уроки, лекции и семинары, которые проводятся в аудитории присутствующим преподавателем; 2) возможен ли переход к онлайн-обучению в более широком масштабе, т.е. что даёт использование возможностей создания виртуальной реальности для системы образования в качестве замещения привычных обучающих технологий?

Ответом на первый вопрос в отечественном образовании должна бы быть востребованность Национальной платформы открытого образования, которая предлагает более 500 бесплатных курсов ведущих вузов страны. Но поскольку вирус не согласовал свои действия с работой по продвижению этих курсов и установил свои правила с се-

<sup>7</sup> Beth McMurtrie. What One College President Learned About Remote Teaching by Becoming a Student. April 23, 2020. URL: <https://www.chronicle.com/article/What-One-College-President/248599>

<sup>8</sup> Beckie Supiano. Why is Zoom so exhausting? April 23, 2020. URL: <https://www.chronicle.com/article/Why-Is-Zoom-So-Exhausting-/248619>

<sup>9</sup> Pettit E. A Side Effect of the Covid-19 Pandemic? Reading got a lot harder. URL: <https://www.chronicle.com/article/A-Side-Effect-of-the-Covid-19/248568>

редины семестра, то срочное подключение к этим курсам оказалось практически невозможным. Преподаватели вынуждены обращаться только к тому материалу, который можно по ходу встроить в учебный процесс. Поэтому использование данной платформы – дело перспективы. Министр науки и высшего образования В.Н. Фальков признал, что «за месяц удалённой работы сделать цифровые технологии органичной частью учебного процесса пока не удалось, однако дальнейшая цифровизация необходима в том числе для того, чтобы российское образование могло так же, как лучший медиапродукт, экспортироваться и быть востребованным во всём мире». Но при этом заявил, что цифровизация – это тренд в будущее: «Мы запомним эту весну не только как период сверхнапряжения, когда все мы в режиме реального времени решали и решаем проблемы, вызванные коронавирусом. Мы запомним эту весну как время цифрового сдвига в образовании. Да, после коронавируса мы обязательно вернёмся в аудитории, однако многое будет выглядеть иначе. Вынужденный переход в онлайн радикально ускорил медиатизацию высшего образования»<sup>10</sup>. Конечно, думать о перспективе необходимо, но при этом не менее необходимо определить, что несёт с собой эта ускоренная цифровизация.

Имеет смысл поговорить об идеологии, стоящей за продвижением онлайн-технологий. Ещё в 2015 г. во время презентации Российской национальной платформы открытого образования Я. Кузьминов (ректор НИУ ВШЭ) высказал следующую мысль: «Думаю, у России есть очень большие шансы быстро развить систему онлайн-курсов. Дело даже не в организационных рамках, а в том, что мы – страна с большой потребностью в высшем образовании и с недостаточными ресурсами для того, чтобы эту по-

требность удовлетворить. В результате у нас очень много так называемого псевдообразования и слабого образования. Министерство не просто объединило восемь ведущих вузов, но и собирается убедить другие вузы в том, что им выгодно выкладывать свои онлайн-курсы на национальной платформе. Это колоссальное расширение образовательных возможностей и колоссальный рост качества образования. Это характерно не только для России, но вообще важно для быстро развивающихся стран третьего мира. Доля онлайн-курсов, которые засчитываются при получении диплома, у нас очень быстро растёт. При этом никто не сомневается, что очное обучение в университете ничем не заменимо»<sup>11</sup>. Во-первых, характеристика России как страны третьего мира предполагает, что мы должны догонять ведущие страны. Применительно к системе образования это означает признание провала 25 лет так называемых реформ, целью которых была перестройка отечественной системы образования по западным лекалам. Во-вторых, замечание о том, что очное обучение ничем не заменимо, выглядит как постоянно повторявшееся в процессе реформ заклинание о том, что необходимо сохранить лучшее, что есть в нашем образовании. Но именно это было истреблено. В-третьих, утверждается, что у нашей страны недостаточно ресурсов для того, чтобы удовлетворить потребность в высшем образовании. Отсюда очень много псевдообразования и слабое образование. Выход – создание и внедрение онлайн-курсов. Всё это очень сильно напоминает «логику» Т.Д. Лысенко, когда, видя, что очередная его инициатива ведёт в тупик, он предлагал следующую и т.д. Разница лишь в векторе – Лысенко говорил, что мы впереди планеты всей, а здесь ситуация зеркально противоположная.

<sup>10</sup> Фальков В. Мы запомним эту весну как время цифровой трансформации в образовании. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id\\_4=2555](https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2555)

<sup>11</sup> Цит. по: Как будет развиваться онлайн-образование в России. Государственные деятели и ректоры рассуждают о национальной платформе открытого образования. URL: <https://www.ucheba.ru/article/1469>



И ещё один момент, который, по-видимому, является ключевым, – выкладывать курсы на национальной платформе *выгодно*. Таким образом, создание онлайн-курсов – это в первую очередь коммерческий проект. Поэтому его бизнес-план не включает анализа общей ситуации в отечественном образовании. Есть общая оценка, констатирующая наличие слабого и псевдообразования, и уверенность в том, что онлайн-курсы лучших профессоров страны выведут образование на новую качественную ступень. Но для того чтобы это утверждать, необходимо по крайней мере продемонстрировать, как получивший псевдообразование выпускник школы сможет успешно онлайн осваивать курсы ведущих профессоров. Иначе говоря, необходимо понять, как онлайн-образование должно встраиваться в существующую неуклонно деградирующую систему нашего образования. И даже шире – как цифровизация выведет нашу систему образования на более высокий качественный уровень.

Свободный доступ к лекциям лучших профессоров – это замечательно, без всяких оговорок. Но ведь и многие учебники написаны лучшими профессорами, однако их наличие не исключает лекций, читаемых не такими выдающимися людьми. Т.е. необходимо подготовить почву для восприятия этого материала. А этой почвой является умение самостоятельно учиться, которое должно быть заложено школой, плюс мотивация – нацеленность на знания в определённой области. В этом случае, действительно, онлайн-курсы – это выход на другой качественный уровень. А без этих составляющих никакого нового качества быть не может.

И здесь необходимы не бизнес-проекты, которые в перспективе ведут к тому, что деятельность провинциальных преподавателей сведётся к комментированию лекций ведущих профессоров, а последовательная работа на общее повышение уровня преподавателей. Эта работа требует и кардинального преобразования убитого института аспирантуры, и возвращения к системе ре-

альных, а не фиктивных курсов повышения квалификации (где ведущие профессора как раз и могут сыграть ключевую роль), и перестройки системы среднего образования, и, конечно, изменения статуса учителя. Идеология клиентоориентированного образования, где ученик – заказчик, а учитель – тот, кто предоставляет услугу, ставит барьер на пути любых, даже самых лучших бюрократических инициатив.

#### Контроль на качественно новом уровне

Ориентация на мировые тенденции в развитии онлайн-обучения не учитывает того, что выпускники западных школ в среднем существенно более самостоятельны в выборе будущей профессии, а главное – что любые национальные системы образования отличны друг от друга и при неких общих тенденциях каждая образовательная система ищет свои наиболее подходящие для национальной культуры формы обучения. И здесь необходимо исходить не из ориентации на общие тенденции, а из главной цели образования – созидания свободного, мыслящего, знающего и умеющего постоянно учиться самостоятельно человека.

Вместо этого идеология создателей платформ онлайн-обучения направлена на *полный контроль над учащимся*. Уволенный недавно из Министерства науки и высшего образования Д.А. Солодовников отвечал за создание и развитие цифровых платформ. Вот цитата из его интервью: «Задача среднего образования состоит так или иначе в том, чтобы обеспечить взаимосвязь между школой и вузом – довести ученика до окончания школы и затем через ЕГЭ обеспечить его поступление в университет. За время учёбы у ученика формируется цифровой профиль, благодаря которому мы можем понять, какие у него развиваются склонности, к чему он будет стремиться. Это, во-первых, поможет исключить злоупотребления при сдаче ЕГЭ, а, во-вторых, понимая склонности ученика в цифровом профиле, психологи или иные консультанты смогут помочь ученику более

осознанно подойти к выбору профессии. Ведь за время учёбы накапливаются данные, и это не только электронный дневник, это и те материалы, которые ученик использовал в процессе обучения, и результаты его проектной деятельности. Всё это остаётся и ложится в цифровой профиль»<sup>12</sup>. Здесь обращает на себя внимание то, что среднее образование не рассматривается в качестве чего-то законченного, а кроме того – нацеленность на полный контроль над учащимся (разумеется, с оговорками, что это для его же блага: и плохо сданный ЕГЭ можно будет оспорить, и направят туда, к чему он сам стремится, но этого в полной мере не осознаёт).

Стоит обратиться и к тексту «Манифеста о цифровой образовательной среде», который прокламирует, что «цель образования – не усвоение знаний, а развитие личности» и что «индивидуализация – высшее благо и точка отсчёта»<sup>13</sup>. «Сейчас обучение – это чаще всего получение информации, заданной извне – программой, учителем или стандартом. В цифровой среде единицей обучения становится активность учащегося». И дальше: «Привычное понятие “учебник” сохраняет смысл исключительно как подборка образовательного содержания разного типа. На смену ему должна прийти цифровая образовательная среда, где каждый может выбирать собственную образовательную траекторию, состоящую из активностей, которые нужны ему здесь и сейчас. Среда, в свою очередь, должна непрерывно анализировать потребности и способности ученика и предлагать сценарии дальнейшего развития». Авторы даже не замечают, насколько нелепо выглядит данная картина. С одной стороны, говорится о формировании индивидуальной образовательной траектории, которая, по смыслу, должна строиться, исходя из

способностей и интересов учащегося. Но, с другой стороны, задавать параметры этой траектории будет среда, которая выступает активным строителем этой самой автономной личности. Кроме того, речь идёт об активностях актуальных в данный момент, но непонятно, как это определит «активности» будущие и как будут учтены способности взрослеющего индивида. А что говорить о формировании системы, которая учитывала бы изменение этой самой среды. Таким образом, в идеале выстраивается система полного контроля над учащимся, особенно если учесть открывающиеся возможности новых технологий. «Дальнейшее развитие технологий позволит создавать гибкие индивидуальные сценарии занятий, когда содержание курса адаптируется под скорость усвоения и ошибки каждого студента. При этом в качестве параметров оценки обучающегося будут использоваться не только ответы, но и анализ его состояния. При помощи веб-камеры можно отслеживать направления взгляда и мимику, при помощи смартфона и умных часов – изменения сердечного ритма, насыщенность крови кислородом, температуру и проводимость кожи. Нейроинтерфейсы, уже существующие на рынке и имеющие хороший шанс стать популярными благодаря геймерам, позволят анализировать электроэнцефалограмму. Все это даёт детальную картину процесса обучения каждого пользователя, позволяет отследить момент потери внимания и адаптировать процесс подачи информации. Вскоре всё это можно будет превратить в хорошо налаженный технологический процесс с детальным контролем в режиме реального времени»<sup>14</sup>. Картина вполне однозначная. Заметим, что поскольку подготовку преподавателей планируется осуществлять такими же способами, то будет обеспечена трансляция привычки работать и жить под контролем.

<sup>12</sup> Интервью TAdviser: Замминистра науки и высшего образования Денис Солодовников – о планах предстоящей цифровой трансформации. URL: <http://www.tadviser.ru/a/445345>

<sup>13</sup> Манифест о цифровой образовательной среде. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/>

<sup>14</sup> Сафаров В. Неленинский университет миллионов // Эксперт. № 28 (907). URL: <https://expert.ru/expert/2014/28/neleninskij-universitet-millionov/>

Подчеркнём, что цифровизация уже сейчас позволяет осуществлять достаточно серьёзный контроль и за деятельностью преподавателя, а в перспективе – полный. Эта перспектива тут же проявила себя в нынешней ситуации как симптом возможного будущего. Полные записи всех форм обучения, имманентно включающие возможность анализировать не только содержание, но и состояние каждого участника, очень слабо сочетаются с сохранением персональных данных. Дистантное обучение не только существенно, в разы, увеличило нагрузку на добросовестных учащихся и преподавателей, но и включило в репертуар надзирающих за образованием новые формы контроля: от требования использовать только те средства коммуникации, которые позволяют отследить факт проведения занятий и их содержание (вплоть до видеозаписей), до – в дополнение к предыдущему –

введения системы поурочной отчётности разной степени детализации. В перспективе это ведёт к полной унификации процесса обучения с отказом от любых авторских программ (поскольку их выполнение контролировать сложнее). Представляется очень вероятным, что онлайн-обучение в перспективе усилит работу по имитации формирования компетенций, задаваемую нынешним способом бюрократически организованного перехода от знаниевого подхода к компетентностному при постоянном бессмысленном изменении образовательных стандартов.

Таким образом, в настоящее время вирус заставил нас проводить эксперимент по привыканию к новой нормальности – к жизни «под колпаком».

*Статья поступила в редакцию 16.05.20*

*Принята к публикации 20.07.20*

### The New Normal?

*Oleg A. Donskikh* – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., PhD (Monash, Australia), Head of the Department of Philosophy and Humanities, e-mail: o.a.donskih@nsuem.ru

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

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

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Address: 20, K. Marx ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation

**Abstract.** The article discusses the preliminary results of the forced transition to entire online learning in the higher education system in the context of the general growth trend of the corresponding form of education in various universities around the world. The ideology defining this trend is considered. Special attention is paid to the analysis of the reality of a sharp increase in the level of control of both teachers and students by the creators of training platforms, as well as the possible consequences of this situation. It is shown that universities in different countries are seeking suitable forms of supplementing regular education with remote ones. The overall trend is a steady growth in online learning with significant variations across countries (examples include the United States, Australia, Germany, and China). It is obvious that national education systems differ significantly from each other, and with certain general trend towards online learning, each educational system is looking for its own, most suitable for the national culture, forms of education. It is also necessary to understand how online learning can be integrated into existing system without harm. At the moment, this is not clear either on the content level or methodological one. The article analyzes the temporary and long-term problems associated with the transition to distant education. The problem of technical support is probably the easiest to be solved. More serious and requiring new technologies is the problem of changing the nature of communication, which requires quite different efforts of both teachers and students if compare with the usual ones. Working on the platforms that are in-

tended to radically change the educational environment under the slogans of ensuring an individual educational trajectory, in fact leads to the opposite. The author dwells on the problem of possible widespread replacement of conventional courses with recorded ones and, especially, the ideology of transition to online learning in the format of virtual reality, which allows the creators to exercise full control over the individual. The problem of monitoring of educational activities is discussed, which already in the current conditions makes it possible to record any actions and states of all participants in the process. The article is a reaction to the beginning of the process of widespread introduction of online technologies, and this approach, according to the author, allows to observe vividly the most painful aspects of the new situation (like the first impression of a meeting with the unknown).

**Keywords:** online learning, digitalization, nature of communication, national open educational platform, problem of control

**Cite as:** Donskikh, O.A. (2020). The New Normal? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 56-64. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64>

*The paper was submitted 16.05.20  
Accepted for publication 20.07.20*

### Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (\*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Название файла со статьей содержит фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию на русском и английском языках:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, адрес электронной почты, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объем – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- литература (15–25 наименований) дается в порядке упоминания. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Подробные указания относительно оформления References смотрите в последних номерах журнала и на сайте:

<https://vovr.elpub.ru/jour/about/submissions#authorGuidelines>

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76>

## Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»?

Михайлов Олег Васильевич – д-р хим. наук, проф. E-mail: [olegmkhlv@gmail.com](mailto:olegmkhlv@gmail.com)

Денисова Яна Владимировна – канд. экон. наук, доцент. E-mail: [yana-denisova@inbox.ru](mailto:yana-denisova@inbox.ru)

Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия  
Адрес: 420015, г. Казань, ул. К. Маркса, 68

*Аннотация.* В предлагаемой статье рассмотрены проблемы, связанные с возможным широким внедрением дистанционного обучения в практику российского высшего образования. Представлены и детально проанализированы преимущества и недостатки дистанционного обучения по сравнению с традиционным контактным, предполагая живое общение между обучающим и обучаемыми, и констатируется, что недостатки данной формы обучения в целом всё же преобладают над достоинствами. Сделан вывод о том, что дистанционное обучение может стать преобладающим только в совершенно уникальных ситуациях, при которых «живое» общение между людьми вообще и преподавателями и студентами в частности по тем или иным причинам должно быть сведено к минимуму или даже вообще быть исключено.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, контактное обучение, студент, преподаватель, цифровизация образования, цифровые технологии, результаты обучения

*Для цитирования:* Михайлов О.В., Денисова Я.В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 65-76.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76>

Разразившаяся в конце 2019 г. в «Поднебесной империи» и затем на удивление быстро распространившаяся по всему миру эпидемия COVID-19 вызвала к жизни целый ряд проблем, одной из которых стала необходимость ведения образовательного процесса в условиях массового карантина и, соответственно, в той или иной степени изоляции друг от друга двух ключевых его составляющих – обучающего и обучаемого. Увы, эта напасть не обошла стороной и Россию. С вопросом о том, как вести образовательный процесс любого уровня в таких специфических условиях, российское государство ещё никогда в своей истории не сталкивалось. Не побоимся сказать, что даже в годы военного лихолетья ситуация была полегче нынешней,

потому что массовой изоляции людей друг от друга всё же не требовалось. В центральном органе российского высшего образования – Министерстве науки и высшего образования достаточно быстро среагировали на сложившуюся ситуацию и настоятельно рекомендовали всем учреждениям высшего образования, и в первую голову федеральным и национальным исследовательским университетам перейти на т.н. дистанционную форму ведения образовательного процесса.

В условиях, которые сложились в России весной 2020 г., эта идея представлялась авторам этих строк весьма здравой, если не сказать более – фактически единственным приемлемым вариантом решения вышеуказанной проблемы. Правда, довольно быстро



выяснилось, что ситуация здесь в чём-то напоминает ситуацию с лечением самого «коронавируса»: вроде бы достаточно быстро были установлены природа и генетический код его возбудителя, но вот средств лечения данного заболевания, кроме как традиционного понижения температуры да ещё искусственной вентиляции легких, на момент написания этих строк не нашлось. В системе российского высшего образования у немалого числа преподавателей – как доцентов с кандидатами, так и профессоров с докторами – на момент введения в марте 2020 г. всероссийского карантина уже были те или иные заготовки для чтения лекций в виде компьютерных презентаций (без которых, к слову, ныне не обходится ни одна сколько-нибудь серьёзная конференция или симпозиум), хотя значительная часть тех и других предпочитает в своей педагогической деятельности использовать традиционный подход – работу с мелом и доской. Какой из двух полярных вариантов чтения лекций и проведения семинарских занятий более предпочтителен для современного студента (имеется в виду тот студент, который желает приобрести после проведения лекции/семинара соответствующие знания, а не бездельник, который во время занятий в основном забавляется своим смартфоном) – вопрос, как говорится, риторический. По нашим наблюдениям, преподавателей-приверженцев того или иного подхода, ныне примерно поровну.

Как бы то ни было, оба варианта были пригодны лишь в случае реализации т.н. *контактной* формы образовательного процесса, когда имеет место непосредственный контакт между преподавателем и студентом/студентами. В случае же отсутствия такового для реализации образовательного процесса требуются как принципиально иные презентации лекций/семинаров, так и оборудование для их реализации, и вот к такому – дистанционному – варианту проведения занятий наши университеты оказались, скажем так, не вполне готовы. Причины

этого достаточно очевидны, в основном их две. Первая: недостаточная степень информатизации многих наших университетов, в частности обусловленная ограниченностью доступа в Интернет (что в какой-то степени связано со слабым их финансированием по этой части). Вторая: недостаточные навыки в использовании компьютерных технологий у целого ряда представителей профессорско-преподавательского состава, прежде всего – старшего поколения (зачастую, однако, являющихся уникальными специалистами по преподаваемым ими дисциплинам). Тем не менее в нашем центральном образовательном органе уже ухватились за дистанционное обучение всерьёз; иные не в меру горячие головы там даже высказываются в том духе, что после окончания «коронавирусного» периода нашим университетам следует-де в основном ориентироваться именно на дистанционное, а не на контактное обучение. Намерения благие, нет слов. Но, с одной стороны, хорошо известно, куда именно ведёт дорога, этими намерениями вымощенная. С другой, как говаривал легендарный Мефистофель, «дьявол – в мелочах». Поэтому стоит внимательно присмотреться ко всем мелочам, связанным с предполагаемым широким внедрением дистанционного обучения. И лишь потом – вынести вердикт о его целесообразности.

#### **«Цифровизация» как первооснова дистанционного обучения**

Дистанционное обучение появилось отнюдь не на пустом месте – это прямое следствие и «кровь от крови, плоть от плоти» т.н. цифровых технологий (*digital technologies*), которые в настоящее время, можно сказать, уже заполнили собой весь мир. В самом общем случае это «технологии, которые основаны на представлении сигналов дискретными полосами аналоговых уровней, а не в виде непрерывного спектра»<sup>1</sup>. Не вдаваясь

<sup>1</sup> Цифровые технологии. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Цифровые\\_технологии](https://ru.wikipedia.org/wiki/Цифровые_технологии)

в подробности, заметим, что эти технологии имеют ряд преимуществ по сравнению с аналоговыми, и прежде всего – в части сохранения информации, что в современных условиях приобретает особую важность. Во-первых, в цифровых системах хранить информацию проще, чем в аналоговых; во-вторых, помехоустойчивость цифровых систем позволяет хранить и извлекать данные без повреждения; в-третьих, в аналоговой системе старение и износ может ухудшить записанную информацию, тогда как в цифровой до тех пор, пока общие помехи не превышают определённого уровня, первичная информация может быть восстановлена совершенно точно. Во многом поэтому цифровые технологии получили в настоящее время широчайшее использование – от вычислительной и компьютерной техники до фотоаппаратов, от радио- и телекоммуникационных устройств до роботов. Вошли они и в систему образования, причём на разных уровнях – от школьного обучения до аспирантуры. Этому бы порадоваться, поскольку внедрение цифровых образовательных технологий в практику способно существенно упростить (и уже упростило) целый ряд таких важных отраслей деятельности, как финансовые операции в банках и магазинах, оказание государственных услуг, написание произведений науки, литературы и искусства... Но не зря ведь существует афоризм, согласно которому все сколько-нибудь значимые изобретения сделаны благодаря банальной человеческой лени и желанию как можно меньше напрягаться для выполнения чего бы то ни было. И изобретения, результатом которых стали цифровые технологии, исключениями на этом фоне, увы, не оказались. Ещё полбеда, если дело касается, скажем, банковского сектора экономики (где благодаря именно *таким* технологиям появились и будут появляться столь изощрённые виды мошенничества и кражи денежных средств, о которых лет пятьдесят назад никто не ведал), – в конце концов, это проблема самих вкладчиков. Сложнее обстоит дело

с высшим образованием, где внедрение цифровых технологий в рамках дистанционного обучения, на наш взгляд, является по крайней мере дискуссионным, и тут однозначно стоит быть осторожным в оценках, памятуя русскую пословицу: «Семь раз примерь – один раз отрежь».

### Аргументы «за»

Возможности дистанционного обучения – как в вузах, так и в иных образовательных учреждениях – рассматривались в весьма значительном числе публикаций, измеряемом сотнями и тысячами (см., в частности, [1–26]), включая публикации в нашем журнале последних лет [17–19; 23–26]. Практически все они, однако, «поют осанну» этим самым возможностям, во всяком случае, особого критического настроения и скепсиса в них не ощущается. Аргументы в пользу этой формы ведения образовательного процесса, которые указывают на ряд его преимуществ по сравнению с контактным обучением, в этих цитированных работах приводятся разные, среди них доминируют следующие.

Едва ли не самое первое, что привлекает обучающегося (студента в том числе) в дистанционном обучении, – это возможность обучения *на любом удалении от преподавателя*, при котором можно осуществлять образовательный процесс не в специальных аудиториях образовательного учреждения, а в более привычной для студента домашней обстановке или даже в офисе (поскольку немалая часть нынешних студентов, особенно магистрантов, совмещает учёбу в вузе с работой). Для этого необходимо иметь компьютер с постоянным доступом в Интернет, однако сейчас ни то, ни другое уже не является серьёзной проблемой. Возможность обучаться, не выходя из дома, уже сама по себе представляет несомненный интерес для студентов с ограниченной мобильностью, для семейных студентов, имеющих детей дошкольного возраста. Помимо этого, студент может осуществлять такое обучение *в любое удобное для него время* (причём как в течение

учебного года, так и в течение календарных суток) и *в удобном для него темпе*, а стало быть, и самостоятельно решать, когда именно и сколько именно времени уделять освоению того или иного материала в рамках соответствующей дисциплины, не опасаясь при этом отстать от своих коллег по курсу/группе. К тому же можно в любой момент времени вернуться к изучению более сложных вопросов, более детально посмотреть связанные с ними лекции (видео), перечитать переписку с преподавателем, а уже известные темы можно пропустить; нужно лишь успешно проходить промежуточные (коллоквиумы) и итоговые (зачёты, экзамены) «контрольные точки». В связи с этим дистанционное обучение в принципе позволяет любому студенту вести обучение *в один и тот же временной период сразу в нескольких учреждениях высшего образования и по нескольким (причём весьма различным!) специальностям* (например, на факультете информатики в одном вузе и юридическом факультете – в другом) и таким образом получать высшее образование по каждой из этих специальностей. При контактной форме обучения такое невозможно – как юридически, так и практически. Да и само дистанционное обучение *проходит в более спокойной обстановке* – как правило, в форме онлайн-тестов, а потому у студентов как будто оказывается куда меньше поводов для волнения перед встречей с преподавателями, нежели при сдаче зачётов и экзаменов «лицом к лицу». При этом, по мнению немало числа чиновников от высшего образования и преподавателей вузов, *исключается возможность субъективной оценки*, ибо на систему, проверяющую правильность ответов на вопросы теста, не повлияет ни успеваемость студента по другим предметам, ни его общественный статус, ни отношения с преподавателем, ведущим занятия, ни другие факторы, не имеющие к проверке знаний студента никакого отношения. Связь студента с преподавателем здесь осуществляется как в online, так и offline вариантах. Спокойствия добав-

ляет и ещё одно немаловажное обстоятельство: дистанционное обучение *практически исключает такую проблему, как дефицит учебной и учебно-методической литературы* (учебников, задачников и т.п.): доступ к этой литературе открывается студенту либо после регистрации его логина и/или пароля на сайте того образовательного учреждения, в котором он числится, либо он получает надлежащие учебные материалы на свой персональный e-mail. К тому же дистанционное обучение ещё и *дешевле* контактного (особенно в том случае, если оно осуществляется на коммерческой основе); во всяком случае, в таком варианте студенту не приходится оплачивать свой проезд до места учёбы, проживание в общежитии, расходы на своё жизнеобеспечение, приобретение учебной литературы на бумажных носителях.

В рамках дистанционного обучения, по мнению его adeptов, вырисовываются определённые плюсы и для преподавателей. Так, при контактном обучении преподавателю далеко не всегда удаётся уделить должное внимание каждому студенту, и уж тем более – подстроиться под темп его работы. И чем больше студентов из расчёта на одного преподавателя, тем ему труднее это сделать. Использование же дистанционных технологий для организации индивидуального подхода к каждому студенту подходит в этом плане больше (так, по крайней мере, представляется на первый взгляд). Кроме того, что учащийся сам выбирает для себя удобный ему темп обучения, он может оперативно получить у преподавателя ответы на возникающие в процессе вопросы. Добавим к сказанному, что преподаватель, подобно студенту, также может работать на удалении от своего основного места работы, находясь при этом хоть дома, хоть в библиотеке, хоть даже на вокзале во время командировки.

По мнению как ряда чиновников от образования, так и отдельных вузовских преподавателей, конечные результаты, приобретённые студентами в процессе дистанционного обучения, не уступают таковым или даже

превосходят их при реализации традиционной (т.е. контактной) формы обучения. При этом обычно ссылаются на то, что большую часть учебного материала при дистанционном обучении студент так или иначе изучает самостоятельно, что-де улучшает как запоминание, так и понимание пройденных им тем. А поскольку при дистанционном обучении используются новейшие компьютерные технологии с поистине неисчерпаемыми возможностями в плане отображения и передачи информации, сам образовательный процесс при таком обучении представляется более интересным и живым, а стало быть, и более привлекательным для современного студента.

Развитие дистанционного образования в корне меняет всю сформировавшуюся систему образования. В качестве ещё одного положительного момента отмечается также возможность создания курсов с включением в них материалов ведущих учёных по профилю их научной деятельности. При этом определённый объём часов аудиторной нагрузки может быть переведён в разряд самостоятельной работы студентов, а освободившиеся часы переданы на усиление практической работы с их стороны.

Представленные выше аргументы в пользу дистанционного обучения на основе цифровых технологий выглядят вроде бы достаточно убедительно, и всё же авторов этих строк, выражаясь словами героя легендарного фильма Л.И. Гайдая *«Управдома и «врио царя» Бунши, «терзают смутные сомнения»*, ибо при более внимательном рассмотрении многие перечисленные выше достоинства оказываются скорее в числе недостатков данного методологического подхода, нежели его преимуществ. Но об этом скажем позднее, а пока обратим внимание на те недостатки дистанционного обучения, которые видны невооруженным глазом.

#### Аргументы «против»

Уже *a priori* дистанционное обучение является *более трудоёмким для преподавателя*, поскольку требует очень детальной

организации учебного курса. Как мы далее увидим, не для всякого курса это вообще возможно. То, что при контактном обучении обычно просто обговаривается в аудитории, нужно подробно расписывать на соответствующем веб-сайте. И отнюдь не факт, что изложение всего этого позволит студенту лучше усвоить материал, чем это было бы в рамках контактного обучения, хотя бы потому, что студенты бывают разные: кто-то лучше воспринимает материал, излагаемый с голоса при непосредственном контакте с преподавателем, а кто-то, напротив, материал, представленный на экране компьютера или смартфона. Между тем среди преподавателей есть немало тех, кто имеет различные проблемы со зрением, вследствие чего длительная работа с компьютером или смартфоном представляет для них определённые трудности, а подчас просто противопоказана по состоянию здоровья. Аналогичные проблемы не такая уж редкость и среди современных студентов, вследствие чего дистанционное обучение, предполагающее усиленное «общение» с компьютером, особого энтузиазма у них также не вызывает. Способность к восприятию (и тем более осмыслению) того, что высвечивается на экране компьютера, у таких студентов существенно снижена по сравнению с теми, кто проблем со зрением не имеет. Добавим к сказанному, что при контактной форме обучения преподаватель, ведущий занятие, как правило, делает это *стоя* и к тому же обычно хоть немного, но двигается в пределах аудитории (да ещё и жестикулирует), тогда как при дистанционной – *сидя*, что далеко не одно и то же: «сидячий» образ жизни, как свидетельствуют многочисленные наблюдения, оказывается существенно вреднее для здоровья.

Во время дистанционного обучения *преподаватель фактически лишен возможности дисциплинарного контроля над студенческой аудиторией*, с которой он в данный момент работает. И это весьма немаловажное обстоятельство, потому что одним из ключевых моментов в самом образователь-

ном процессе является умение преподавателя заинтересовать студентов материалом занятия. При контактном обучении любой преподаватель может (да и обязан) постоянно следить за реакцией студенческой аудитории, в которой он читает лекцию: даже лёгкий шёпот со стороны отдельных её слушателей, а тем более баловство со смартфонами – это сигнал, что материал занятия этими студентами не усваивается, и в процесс его изложения следует внести какие-то коррективы. При ординарном занятии – хоть на лекции, хоть на семинаре – на это, конечно, можно не обращать внимания; в конце концов, студент должен учиться для самого себя, а не для преподавателя (хотя такой подход, на наш взгляд, чести никакому представителю этой важной профессии не сделает). В случае же дистанционного обучения при приёме экзамена и/или зачёта весьма трудно, а подчас и невозможно установить контроль за использованием студентами не разрешённых экзаменатором источников информации (шпаргалок, картинок на дисплее смартфона и др.) для подготовки ответов на вопросы экзаменационных билетов. То, что с современными студентами при приёме экзаменов и/или зачетов иначе работать нельзя, было отмечено одним из авторов этой статьи в [27].

Многовековой опыт преподавательской деятельности в высших учебных заведениях однозначно свидетельствует о том, что контактное обучение оказывается пригодным для преподавания любой учебной дисциплины независимо от её специфики и сложности. В отличие от контактного обучения, дистанционное подобной *универсальностью не обладает*: существуют учебные дисциплины, в которых отдельные, и притом обязательные для прохождения студентами, виды занятий в принципе не могут быть адекватно в нём отражены. К таковым относятся, в частности, все естественнонаучные предметы, в которых, наряду с лекциями и семинарами, фигурируют лабораторные практикумы. В рамках этого вида занятий студент должен,

образно говоря, что-то делать своими руками, и никакие цифровые технологии, сколь бы совершенны они ни были, не способны сейчас и не будут способны в будущем адекватно отобразить этот специфический вид занятий. Исключение же их из учебных планов и учебных программ при подготовке бакалавров и магистров естественнонаучных, а также технических и/или технологических специальностей будет иметь катастрофические последствия; невозможно, к примеру, стать настоящим химиком тому, кто никогда ни одной химической реакции не осуществил и в буквальном смысле «пороха не нюхал». И хотя демонстрация химических процессов на экране компьютера ныне никаких проблем не представляет, согласимся, что одно дело – наблюдать на экране компьютера, как взрывается тот же порох, и совсем другое – самолично осуществить его взрыв в эксперименте. Мы уж не говорим о такой чрезвычайно важной специальности, как медицина, где без учебной практики «вживую» – вообще никуда. Так что реально в *полном объёме* дистанционное обучение может быть реализовано разве что в случае гуманитарных и общественных дисциплин, в которых такой вид занятий если и имеет место, то как исключение, а отнюдь не правило.

Особое значение при дистанционном обучении с использованием цифровых технологий приобретает *проблема охраны авторских прав преподавателя, ведущего занятия* (любые). Дело в том, что коль скоро дистанционное ведение занятий осуществляется через Интернет, то у того, кто получает информацию, появляется возможность копировать (или «скачать») любой полнотекстовый файл с изложением любого интересующего его занятия на свой компьютер или смартфон и далее распоряжаться им по собственному усмотрению. Хорошо, если это делается в благих целях, а не, к примеру, для дискредитации соответствующего преподавателя в глазах как студентов, у которых он ведёт занятия, так и его коллег «по цеху». Ведь преподаватель тоже человек, и ему нет-



нет да и случается в чём-то ошибаться. При контактной форме обучения любую ошибку преподавателя в ходе хоть лекции, хоть семинара, хоть лабораторной работы зафиксировать документально весьма непросто, потому что какие-либо видео- или аудиосъёмки происходящего на занятиях возможны лишь по разрешению преподавателя, ведущего занятия (как правило, никто на такое не идёт), а голословное утверждение студентов о наличии таких ошибок у преподавателя вряд ли примут к сведению в учебной части любого вуза. Но даже если у студента и не возникает желания дискредитировать преподавателя, всё равно «скачивание» подобной информации и тем более последующая несанкционированная передача её другим лицам в рамках доктрины авторского права рассматривается как нарушение авторских прав обладателя этой информации. Конечно, можно ограничить к ней доступ, но не факт, что среди студентов не найдутся умельцы, которым удастся взломать сайт того образовательного учреждения, где эта информация хранится. В таком варианте возникает риск неблагоприятных деяний и со стороны преподавателя, например, соблазн однажды записать какую-либо из своих лекций в рамках того или иного курса на видео, а потом многократно её тиражировать – подобно тому, как это делают не вполне чистые на руку эстрадные исполнители.

При дистанционном обучении личный контакт студентов друг с другом и с преподавателями сведён к минимуму, а подчас и вообще отсутствует. Уже поэтому такая форма обучения не подходит для развития коммуникабельности, уверенности и выработки умения работать коллективно. В связи с этим заслуживают внимания и сугубо *психологические издержки*, которые неизбежно появятся при масштабной замене контактного обучения дистанционным. Дело в том, что для любого студента обучение в высшем учебном заведении любого уровня престижности – это отнюдь не одно лишь усвоение знаний и приобретение навыков по той спе-

циальности, которую он выбрал. Никто не отменит такой важной составляющей, как студенческая жизнь, которая среди всего прочего предполагает общение студентов друг с другом, по крайней мере, в рамках той студенческой группы, к которой они приписаны отделом кадров соответствующего образовательного учреждения. И никакая видеосвязь не способна заменить ситуацию, когда студенты общаются между собой, находясь в одной аудитории. Тем более в рамках дистанционного обучения невозможно смоделировать ситуацию, когда студенты в вузовской аудитории общаются не только между собой, но и с преподавателем. Это «живое» общение, кстати, помогает скрасить и все трудности, связанные с учёбой, ибо грызть гранит науки – процесс, к сожалению, зачастую далеко не самый приятный. Без общения же с однокурсниками, без университетской обстановки и прочих радостей жизни от учёбы остается одно лишь получение знаний. Это, конечно, должно быть главным для студента, но ведь знания в чистом виде можно получать отнюдь не только от своих преподавателей, но и из других источников, в том числе из библиотек (как обычных, так и электронных), с различных Интернет-сайтов и др.

И тогда возникает отнюдь не праздный вопрос: а зачем вообще студенту учёба в вузе, если все (или почти все) необходимые знания в рамках избранной им специальности ныне можно с куда меньшими заботами и затратами приобрести и вне него? Неужто она нужна только для того, чтобы получить заветные «корочки» о высшем образовании?

#### **Вместо «плюсов» – неоднозначность или «минусы»**

Как видно из всего вышеизложенного, недостатков в дистанционном обучении немало. Но даже то, что было упомянуто нами в числе его достоинств, при учёте разного рода «мелочей» фактически сводит их на нет.

Как уже упоминалось, при контактном обучении, согласно мнению сторонников

дистанционного обучения, преподавателю далеко не всегда удаётся уделить должное внимание каждому студенту, и уж тем более – подстроиться под темп его работы. И чем больше студентов из расчёта на одного преподавателя, тем это якобы труднее сделать, а стало быть, использование дистанционных технологий для организации индивидуального подхода к каждому студенту подходит больше.

Можно согласиться с этим, если на одного преподавателя в период проведения занятий приходится не более десяти студентов: при большем их количестве преподаватель едва ли сумеет на экране дисплея отследить за тем, что делает каждый из его подопечных. (Цифра десять здесь взята не с потолка: особенности зрения таковы, что за 1 секунду человек способен воспринять не более 10 последовательно сменяющихся изображений, при большем их числе различить их по отдельности становится уже невозможно, и они «сливаются» друг с другом). Ситуация здесь в какой-то степени похожа на ту, в которой оказывается гроссмейстер, дающий сеанс одновременной игры на нескольких шахматных досках сразу: одно дело, когда этих досок пять, другое – когда их десять и совсем-совсем другое – когда их тридцать (хотя в истории шахмат зафиксированы и такие случаи). Пожалуй, она даже сложнее, поскольку у преподавателя времени на формулирование своего ответа на ту или иную фразу со стороны студента всё-таки меньше, чем у гроссмейстера на обдумывание очередного хода на очередной доске. Так что отнюдь не факт, что при дистанционном обучении любой преподаватель сумеет уделить больше внимания отдельно взятому студенту. Проще говоря, дистанционная форма обучения, пригодная для пяти-семи студентов, не подходит для 20 и тем более для 50. Правда, при дистанционном обучении суммарное время на общение преподавателя со студентами может быть существенно превышено по сравнению с таковым при обучении контактном, но... выдержат ли такую допол-

нительную нагрузку студенты, да и сам преподаватель?

Следующий момент. Говорят, что дистанционное обучение проходит в более спокойной обстановке и у студентов куда меньше поводов для волнения перед встречами с преподавателями, нежели при сдаче ими зачётов и экзаменов. Позволим себе усомниться в этом. Во-первых, независимо от того, имеет ли место непосредственный контакт студента с преподавателем, реализуется ли при этом тестовая система или традиционная (в виде ответа на вопросы экзаменационных билетов) форма проверки знаний, студент должен получить от преподавателя ту или иную *оценку своих знаний* по соответствующей дисциплине. Есть основания полагать, что едва ли найдется студент, кому она безразлична. Правда, большинство из них, по нашим наблюдениям, и тройке будут рады, но чтобы радоваться «неуду» – такого нет. А потому любой студент *будет волноваться* за свою судьбу на экзамене и даже на зачёте – хотя бы по причине того, что a priori неизвестно, сдаст он его или же нет. Во-вторых, тестовая система проверки знаний студентов, которую иные рассматривают как одно из преимуществ дистанционного обучения, при внимательном рассмотрении не может считаться по-настоящему адекватной формой проверки реальных знаний студента, потому что в процессе её реализации фактически проверяются не столько знания студента, сколько его умение (в немалом числе случаев основанное лишь на интуиции) выбирать правильный ответ на тот или иной вопрос из какого-то количества предлагаемых экзаменатором вариантов. И совершенно очевидно, что одно дело – назвать, к примеру, кто был первым российским императором, не располагая никакой дополнительной информацией на этот счет, другое дело – выбрать его из перечня. Первый вариант ориентирован на *знание* правильного ответа, тогда как второй – на *выбор* правильного ответа из нескольких вариантов, что суще-

ственно упрощает задачу. Более того, при реализации второго варианта экзаменатор может по своему хотению усложнить этот выбор, но может и до предела упростить его, варьируя перечень возможных вариантов ответа. Справедливости ради стоит отметить, что данное обстоятельство не есть прерогатива дистанционного обучения – оно с не меньшей вероятностью может иметь место и при обучении контактном. Однако в последнем случае преподаватель по крайней мере в состоянии увидеть, сам ли студент осуществляет вышеуказанный выбор или же пользуется чьей-либо помощью, тогда как при дистанционном обучении сделать это невозможно.

Что касается утверждения о том, что конечные результаты дистанционного обучения студентов не уступают таковым при традиционной (т.е. контактной) форме обучения, то оно, как нам представляется, по меньшей мере дискуссионно. Поскольку под результатами следует понимать совокупность знаний и навыков, то любому непредвзятому специалисту в области высшего образования должно быть совершенно очевидно, что по многим ключевым учебным дисциплинам при реализации дистанционной формы обучения студенты однозначно не смогут приобрести те навыки, которые формируются только в результате выполнения ими соответствующих лабораторных работ, где требуется работа именно руками. Что же касается знаний, то для их понимания студенту мало получить какую бы то ни было информацию от преподавателя или из иных источников – он должен «закрепить» её в своей голове (причем не вообще, а именно в виде своего рода «оперативной памяти», откуда при необходимости её можно извлечь). Выше упоминалось о том, что в рамках дистанционного обучения студент получает право самостоятельно решать, когда именно и сколько именно времени уделять внимание освоению того или иного материала в рамках соответствующей дисциплины. Но ведь это требует наличия

весьма развитой силы воли, ответственности и самоконтроля, а поддерживать нужный темп обучения без контроля со стороны – задача для любого обучающегося человека отнюдь не простая!

Таким образом, по крайней мере некоторые из кажущихся на первый взгляд позитивными моментов при более внимательном рассмотрении фактически исчезают, а то и вовсе превращаются в свою противоположность. Здесь и возникает ситуация, которую можно оценить как «шаг вперед – два шага назад».

### Вместо эпилога

Сложившаяся в стране ситуация, связанная с пандемией коронавируса, резко обострила проблемы образования вообще и высшего в частности. Она потребовала не только реализации целого комплекса мероприятий на текущий «инфекционный» период и перспективу, но и со всей остротой поставила вопрос о целесообразности перехода на новую форму обучения «в штатном режиме».

Как бы то ни было, можно констатировать, что у дистанционного обучения есть свои достоинства и свои недостатки, причём последних, по мнению авторов данной статьи, всё же больше. На наш взгляд, его следует рассматривать лишь как полезное дополнение, вносящее свой колорит и разнообразие в весьма непростой сам по себе процесс обучения и делающее его более занимательным и интересным для обучающихся.

### Литература

1. Ахаян А.А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления. СПб.: Корифей, 2001. 170 с.
2. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения. СПб.: Астерион, 2004. 188 с.
3. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.
4. Иванченко Д.А. Системный анализ дистанционного обучения. М.: Союз, 2005. 192 с.

5. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2006. 400 с.
6. Малитиков Е.М., Карпенко М.П., Колмогоров В.П. Актуальные проблемы развития дистанционного образования в Российской Федерации и странах СНГ // Право и образование. 2000. № 1(2). С. 42–54.
7. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики // Открытое образование. 2001. № 2. С. 30–35.
8. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. 2002. № 36. С. 26–30.
9. Кликунов Н.Д. Системные риски, порождаемые развитием дистанционного высшего образования в России // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 5-6 (28-29). С. 76–81.
10. Phan S.M., Werner J.M. Designing and Evaluating E-Learning in Higher Education: A Review and Recommendations // Journal of Leadership and Organizational Studies. 2005. Vol. 11. No. 2. P. 15–25.
11. Buchan J. Putting Ourselves in the Big Picture: A Sustainable Approach to Project Management for e-Learning // Journal of Distance Education. 2010. Vol. 24. No. 1. P. 55–76.
12. Хусьяинов Т.М. История развития и распространения дистанционного образования // Педагогика и просвещение. 2014. № 4. С. 30–41. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.4.14288
13. Хусьяинов Т.М. Основные характеристики массовых открытых онлайн-курсов (МООС) как образовательной технологии // Наука. Мысль. 2015. № 2. С. 21–29.
14. Айдрус И.А.З., Асмятуллин Р.Р. Мировой опыт использования технологий дистанционного образования // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 139–145.
15. Шестак Н.В., Подзолкова Н.М. Реализация образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 131–140.
16. Бондаренко Г.А. Проблемы подготовки педагогических кадров дистанционным обучением // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 32. С. 160–164.
17. Войтович И.К. Модель электронной образовательной среды вуза // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 82–87.
18. Кликунов Н.Д. Влияние сетевых технологий на трансформацию высшего образования в России // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 78–85.
19. Месхи Б.Ч., Пустовая А.Е., Баян Е.М., Пустовая А.Д., Жаркова М.Г. Дистанционные технологии для освоения практических навыков // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 110–114.
20. Козелков О.В. Дистанционное обучение в высшем образовании: реальность и перспективы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3-1. С. 91–93.
21. Свистунов А.А., Никишина В.Б., Кузнецова А.А. Интерактивные эффекты видеолекций в пространстве электронного обучения в высшей школе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 136–142.
22. Голубева А.Н. Массовые открытые онлайн-курсы: понятие, классификация и опыт применения в системе высшего образования // Вопросы педагогики. 2017. № 7. С. 25–29.
23. Кузнецова А.А., Никишина В.Б. Видеолекция как самопрезентация преподавателя вуза в условиях электронного образовательного пространства // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 149–155.
24. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 125–134.
25. Красько С.А., Сергеева А.Г., Михайлова Н.Н. Применение дистанционного обучения в технических университетах // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 135–139.
26. Днепровская Н.В., Шевцова И.В. Открытые образовательные ресурсы: современные перспективы // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 110–118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-110-118>
27. Михайлов О.В. Знания «с голоса», или О специфике приёма экзаменов в современных исследовательских университетах // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 58–65.

Статья поступила в редакцию 21.04.20

После доработки 15.08.20

Принята к публикации 10.09.20

## Distance Learning at Russian Universities: “Step Forward, Two Steps Back”?

Oleg V. Mikhailov – Dr. Sci. (Chemistry), Prof., e-mail: olegmkhlv@gmail.com

Yana V. Denisova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., e-mail: yana-denisova@inbox.ru

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Address: 68, K. Marx str., Kazan, 420015, Russian Federation

**Abstract.** This article discusses the problems associated with the possible widespread introduction of distance learning in the practice of Russian higher education. The authors discuss and analyze in detail the advantages and disadvantages of distance learning in comparison with the traditional contact learning, involving “live” communication between teacher and trainees. The paper states that the disadvantages of learning generally prevail over the advantages. It is concluded that distance learning can become predominant only in completely unique situations, in which “live” communication between people in general and teachers and students in particular, for one reason or another, should be minimized or even eliminated altogether.

**Keywords:** distance learning, contact education, student, teacher, digitalization of education, digital technologies, learning outcomes

**Cite as:** Mikhailov, O.V., Denisova, Ya.V. (2020). Distance Learning at Russian Universities: “Step Forward, Two Steps Back”? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 65-76. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76>

## References

1. Akkhayan, A.A. (2001). *Virtual'nyi pedagogicheskii vuz. Teoriya stanovleniya* [Virtual Pedagogical University. Theory of Formation]. St. Petersburg: Korifei Publ., 170 p. (In Russ.)
2. Zaichenko, T.P. (2004). *Invariantnaya organizatsionno-didakticheskaya sistema distantsionnogo obucheniya* [An Invariant Organizational-Didactic Distance Learning System]. St. Petersburg: Asterion Publ., 188 p. (In Russ.)
3. Polat E.S. (2004). *Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya* [Theory and Practice of Distance Learning]. Moscow: Akademiya Publ., 416 p. (In Russ.)
4. Ivanchenko, D.A. (2005). *Sistemnyi analiz distantsionnogo obucheniya* [System Analysis of Distance Learning]. Moscow: Soyuz Publ., 192 p. (In Russ.)
5. Polat, E.S., Moiseeva, M.V., Petrov, A.E. (2006). *Pedagogicheskiye tekhnologii distantsionnogo obucheniya* [Pedagogical Technologies of Distance Learning]. Moscow: Akademiya Publ., 400 p. (In Russ.)
6. Malitikov, E.M., Karpenko, M.P., Kolmogorov, V.P. (2000). [Actual Problems of the Development of Distance Education in the Russian Federation and the CIS Countries]. *Pravo i obrazovaniye = Law and Education*. No. 1(2), pp. 42-54. (In Russ.)
7. Khutorskoi, A.V. (2001). [Scientific and Practical Prerequisites for Distance Pedagogy]. *Otkrytoye obrazovaniye = Open Education*. No. 2, pp. 30-35. (In Russ.)
8. Khutorskoi, A.V. (2002). [Distance Learning and Its Technologies]. *Komp'yuterra* [Computer-  
ra]. No. 36, pp. 26-30. (In Russ.)
9. Klikunov, N.D. (2003). [Systemic Risks Posed by the Development of Distance Higher Education in Russia]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 5-6 (28-29), pp. 76-81. (In Russ.)
10. Than, C.M., Werner, J.M. (2005). Designing and Evaluating E-Learning in Higher Education: A Review and Recommendations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. Vol. 11, no. 2, pp. 15-25.



11. Buchan, J. (2010). Putting Ourselves in the Big Picture: A Sustainable Approach to Project Management for e-Learning. *Journal of Distance Education*. Vol. 24, no. 1, pp. 55-76.
12. Khusyainov, T.M. (2014). [The History of the Development and Spread of Distance Education]. *Pedagogika i prosveshcheniye = Pedagogy and Education*. No. 4, pp. 30-41. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.4.14288 (In Russ.)
13. Khusyainov, T.M. (2015). [Main Characteristics of Mass Open Online Courses (MOOC) as Educational Technology]. *Nauka. Mysl' = The Science. Thought*. No. 2, pp. 21-29. (In Russ.)
14. Aydrus, I.A.Z., Asmyatullin, R.R. (2015). World Experience in Usage of Distance Learning Technologies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 139-145. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Shestak, N.V., Podzolkova, N.M. (2015). Implementation of Educational Programs Using Distance Learning Technologies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 131-140. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Bondarenko, G.A. (2015). [Problems of Teacher Training in Distance Learning]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Problems and Prospects for the Development of Education in Russia]. No. 32, pp. 160-164. (In Russ.)
17. Voitovich, I.K. (2016). University E-Learning Environment Model. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 82-87. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Klikunov, N.D. (2017). The Impact of Network Technologies on the Transformation of Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 78-85. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Meskhi, B.Ch., Pustovaya, L.E., Bayan, E.M., Pustovaya, A.D., Zharkova, M.G. (2017). Remote Technologies for the Development of Practical Skills. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 110-114. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Kozelkov, O.V. (2017). [Distance Learning in Higher Education: Reality and Prospects]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk* [Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences]. No. 3-1, pp. 91-93. (In Russ.)
21. Svistunov, A.A., Nikishina, V.B., Kuznetsova, A.A. (2017). [Interactive Effects of Video Lectures in the Space of E-Learning in Higher Education]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* [Vocational Education in Russia and Abroad]. No. 3 (27), pp. 136-142. (In Russ.)
22. Golubeva, A.N. (2017). [Massive Open Online Courses: Concept, Classification and Application Experience in Higher Education]. *Voprosy pedagogiki* [Pedagogical Issues]. No. 7, pp. 25-29. (In Russ.)
23. Kuznetsova, A.A., Nikishina, V.B. (2018). Video Lecture as a University Teacher's Self-Representation in the Conditions of Electronic Educational Resources Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 149-155. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Grechushkina, N.V. (2018). Online Course: Definition and Classification. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 125-134. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Kras'ko, S.A., Sergeeva, L.G., Mikhailova, N.N. (2018) Application of Distance Learning at Technical Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 135-139. (In Russ., abstract in Eng.)
26. Dneprovskaya, N.V., Shevtsova, I.V. (2019). Prospects for University's Open Educational Resources. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 110-118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-110-118> (In Russ., abstract in Eng.)
27. Mikhailov, O.V. (2018). Oral Exam, or About the Specifics of Taking Exams in Modern Research Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 58-65. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 21.04.20  
Received after reworking 15.08.20  
Accepted for publication 10.09.20*

## Academic Writing: Difficulties and Possible Solutions for Engineering Students

*Liudmila M. Bolsunovskaya* – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., e-mail: bolsunovskl@tpu.ru

*Irina E. Rymanova* – Senior lecturer, e-mail: rymanova@tpu.ru

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Address: 30, Prospect Lenina, Tomsk, 634050, Russian Federation

**Abstract.** Academic writing is considered to be the most challenging and difficult skill in terms of English as a Second Language. This study critically explores the obstacles in academic writing faced by students at Tomsk Polytechnic University, Russia. To investigate, a comprehensive questionnaire has been floated among professional teachers to get their expert opinions (about students' obstacles in writing) in order to identify some problems and form effective remedial strategies eventually. This paper focuses on the two significant aspects of academic writing, namely language skills (LS) (Grammar etc.) and writing skills (WS) (writing itself as a skill). Equally relevant to the issue are organization, coherence, and connectivity. The authors claim that Russian learners have poor learning background in writing skills due to the lack of balanced syllabus and teaching technologies. Aside from this, only determining problems is not sufficient to take students out of writing phobia. Furthermore, it is necessary to point out the fact that poor reading skills also lead to this kind of disappointment. Most of Russian learners do not know how to initiate their composition (essays). This paper will prove to be an academic contribution to improve the writing skills among ESL/EFL Russian learners in general and students of Tomsk Polytechnic University in particular. The presented analysis should also be of interest to researchers in other countries (universities) in which the field of academic writing is emerging.

**Keywords:** higher technical education, English as a Second Language, academic writing, obstacles in writing, language skills, writing skills

**Cite as:** Bolsunovskaya, L.M., Rymanova, I.E. (2020). Academic Writing: Difficulties and Possible Solutions for Engineering Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 77-85. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-77-85>

### Introduction

In recent decade, there has been a world-wide movement, to bring the neglected writing research back. Globally, there has also been a revival in research in writing, studying how people develop as writers across their lifetime, how reading and writing interact, how the mind grows through engagement with writing, what conditions bring up writing development, how

teachers understand writing, and what transitions in writing students must make as they move from elementary to secondary school to higher education and the workplace [1]. Nowadays, academic writing is emerging as a distinct teaching and research subject in Russian higher education. The recognition that Academic Writing needs to be taught is now widespread, and the call for teaching writing has come both from

outside and from within the Russian universities. The study of university writing is becoming increasingly trans-national and comparative in nature. To understand the context within which the teaching of writing in Russian universities has begun to take place, developments need to be set against some important changes in higher education policy. The National Russian Higher Education Policy has endeavored to make every university teacher a teacher of writing, to bring enthusiasm and knowledge of how writing works to his/her students.

However, engineering's professional institutions, blamed much disorder in the profession on poor communication skills, and writing courses are a requirement for engineering degrees. By the mid-1990s, higher education was already in the process of becoming a "universal system" [2]. The first of these is the modularization of degree programmes. Modular degree programmes allow students to choose and follow their individual trajectory to degree completion [3]. As a consequence of these increased numbers and the diversification of student backgrounds that accompanied them, both the need for new teaching technologies and the need to be more explicit about writing practices began to be recognized. Scholarly activity is moving rapidly to support the development of Academic Writing programmes and initiatives in Russian universities. Students of National Research Tomsk Polytechnic University, for instance, have been taught writing skills since 1998. In particular, academic writing is difficult [4], and students in Russian higher education find it so. Many students face writing obstacles, such as: at text level: difficulty in achieving *text level* organization, such as structural weaknesses, with some failure to support ideas logically and effectively. At the sentence level, the composition is sometimes faulty, with a common lack of effective sentence marking – including punctuation. At the word level, spelling mistakes are common, constituting a distraction from writers' meaning and argument.

The nucleus of the presented study is to identify problems of organization, punctuation,

capitalization, spelling, vocabulary, and grammar in writing among the students of writing skills courses at Tomsk Polytechnic University, Russia. Hence, the study suggests some remedial strategies to cope up with the problems faced by the students and teachers alike.

This study also reviews the relationship between engineering students and writing at National Research Tomsk Polytechnic University, Institute of Natural Resources, and suggests that motivating students to want to write is more useful than teaching them writing.

### Context of the research

Till now, at Russian universities, it was not considered necessary to teach writing in the disciplines. It was the presence of unspoken assumption that students already knew how to write before going to university, since a prerequisite for university entrance is a good pass in the compulsory subject "Russian Language". One more problem is that there is no exam in "English Language" for university entrance in Russia, as it is in the world's universities. To understand the context within which the teaching of writing in Russian universities has begun to take place, developments need to be set against some important changes in higher education policy. From the mid-1990s, there was an unprecedented boom of English Language learning in Russian higher education. As a result of the unprecedented rise in English language learning, academic members of staff are teaching a larger and larger number of students, and are spending less and less time with individual students. At the same time, academic members of staff paid more attention to spoken skills than writing ones. The issue of teaching writing is now central in the Russian higher education system – in a system that is considered to be an elite rather than a mass system. Traditionally, Russian universities have been seen as the fortress of academic knowledge, but the processes of globalization and internationalization in the twenty-first century are raising questions about the very status of universities as both knowledge-holders and knowledge-providers. Academic literacy sup-

port for students is beginning to be seen as a marker of good provision. The roots of today's attention to student writing in Russian higher education can be found in global processes and changes (not only in economics and politics, but also in education) occurring all over the world. For the reasons outlined above, provision usually has been devoted not just to writing but to academic support more broadly, covering many aspects of learning and communication for academic purposes. In many instances, writing, as well as other aspects has been taught with no direct connection to the content of the curriculum being followed by students. However, it is now becoming more common for writing to be a compulsory element within the curriculum.

This work has been carried out and described in different university settings with diverse groups of students [5–7], non-native speakers of English [8] and postgraduate trainee teachers [3], focus on power relationships in essay writing, strategies on writing [9; 10], writing-across-the-curriculum (WAC) and writing in disciplines (WID) [10], language training of technical university students [11], e-learning [12; 22], students' autonomy [11], writing centres support [13–17].

### Background of the research

The “ability to write clearly and fluently is undoubtedly one of the more important skills” [4], and academic writing as a form of evaluation that asks you to demonstrate knowledge and show proficiency with certain disciplinary skills of thinking, interpreting, and presenting [18]. According to Rowena Murray and Sarah Moore, “Academic writing is not the printed display of one's fully formed thoughts” [19]. Rosemary Jones characterizes academic writing as writing based on analysis – the process of breaking down ideas – to increase one's understanding. Academic writing varies from other forms of writing because it considers a topic from an impersonal, research-driven angle. The language of academic writing is formal, structures and vocabulary are concise, and it has its own set of rules and practices, i.e. writing objec-

tively (using the third person, avoiding clichés and slang, using academically sound sources of information to support your arguments), writing clearly (writing a plan to organize your writing before you start, academic paragraphs correctly, shorter sentences, punctuating correctly), using the technical vocabulary of your subject area (using terms correctly), using standard English correctly (specialized vocabulary), using correct English (correct sentences, spelling, and punctuation).

### Research

The English department of the Institute of Natural Resources at Tomsk Polytechnic University established a research and development project to improve the written skills of second-year undergraduates studying on degree programmes in the discipline of English. According to this programme, some aspects of academic writing are implemented already in the second year, since junior students participate in international scientific conferences and scientific competitions. So, within the English discipline, modules “Education”, “Work and jobs”, “Sciences”, “Invention and technologies”, etc. were introduced to students, and at the end of the second course such genres of academic writing as annotation, essay, abstract are studied.

Teachers of the English department collected students' essays, checked them and the results were reflected in a questionnaire. The questionnaire of the members of staff in English department showed that the writing skills of students needed strengthening. Twenty members of the department completed the questionnaire on writing skills so that the authors of the paper could assess how teachers felt about students' abilities to write essays.

**Data collection.** In methodology, there are different investigation methods (theoretical and empirical) which are aimed to enhance the studying process effectiveness. So, theoretical methods are based on abstraction, analysis and synthesis, comparison, deduction and induction, modeling and extrapolation. Alternatively, empirical methods include analysis of scientific and

methodical literature, scientific observation, best teaching practice, conversation, experimental learning, questionnaire, testing, timing, statistical analysis. Within our study, we consider empirical method of investigation, i.e. questionnaire which is designed to collect, fix, classify and analyze data (information) in order to get appropriate feedback and offer methodological recommendations. This method provides obtaining information by means of responders' feedback analysis [20]. The questionnaire of the study was developed by the researchers to get teachers' feedback on some significant aspects of writing (organization, spelling, punctuation, vocabulary, and grammar) concerning students' essays. The researches (we) proposed the statements be responded by teachers choosing answers 'strongly agree', 'agree', 'disagree' and 'strongly disagree' according to each criterion (task achievement, coherence and cohesion, lexical resource, grammatical range and accuracy, and punctuation).

So, the questionnaire included the following statements:

- The students' written works fully satisfy all the requirements of the task (*Task achievement*).

- Students can sequence information and ideas logically (*Coherence*).

- Students manage all aspects of cohesion well (*Cohesion*).

- Students use a wide range of vocabulary fluently and flexibly to convey precise meanings (*Lexical resource*).

- Students produce rare errors in spelling and/or word formation (*Spelling and word formation*).

- Students use a wide range of grammatical structures (*Grammatical range and accuracy*).

- Students have good control of punctuation (*Punctuation*).

*Task achievement.* According to the analyzed teachers' answers, it was found that 30% of students fully satisfy the task's requirements, 42% of students are clear about the task, present, and highlight key features, and only 12% of students

fail to address the task and the answers of 16% of students are barely related to the task's requirements.

*Coherence.* The teachers' feedback regarding sequence information and ideas shows that 32% of students are able to present information and organize ideas logically, 45% of students arrange the information with some organization. The teachers admit that 13% of students do not organize ideas logically, so there is no clear progression in response, and moreover, 10% of students have very little control of organizational features.

*Cohesion.* The teachers consider that 28% of students manage all aspects of cohesion well and use paragraphing sufficiently and appropriately, 47% of students use a range of cohesive device appropriately, although there may be some over or under use. The teachers admit that 13% of students may use limited cohesive devices, which may be inaccurate or repetitive, and 10% of students do not organize ideas logically and do not use any linking words or phrases.

*Lexical resource.* The teachers point out that only 5% of students use a wide range of vocabulary fluently and flexibly to convey precise meanings, 10% of students use an adequate range of vocabulary and lexical items with the awareness of style and collocation. It is important to note, that 60% of students use mainly basic vocabulary, which may be repetitive and inappropriate in its application. Students mainly have difficulties in collocation, so it can cause strain for the reader. In addition, 25% of students use limited or an extremely limited range of vocabulary. They never use phrasal verbs, idioms, and complex sentences.

*Spelling and word formation.* The teachers' responses associated with spelling and word formation in which 5% of students have a very good spelling of words with rare minor errors, 10% of students produce rare errors in spelling and word formation. Furthermore, 70% of students have some difficulties in word formation, so they rarely use the same words in different parts of speech, and 15% rare spell words cor-



rectly and get puzzled writing the words with /ght/, /sion/, /tion/, /ch/, /sh/.

*Grammatical range and accuracy.* The teachers consider that only 15% of students use a wide range of grammatical structures, rarely make errors, 20% of students use a variety of complex grammatical structures, have good control of grammar, but 30% of students may make frequent grammatical errors related to the usage of articles and prepositions, modals, 35% of students use a very limited range of structures and errors predominate in subject-verb agreement, auxiliary words, tenses and word order in affirmative and interrogative sentences.

*Punctuation.* The teachers admit that 5% of students can punctuate properly, i.e. know where to put comma, colon, semicolon, full stop, question mark, apostrophe, inverted commas. At least 20% of students have good control of punctuation, but 40% make some errors in punctuation and sometimes do not use comma, colon, semicolon, apostrophe, inverted commas properly. In addition, punctuation for 35% of students is often faulty: they never use comma, colon, semicolon, apostrophe, inverted commas properly.

### Discussion

According to the findings, the teachers came to the conclusion that their students have poor levels of literacy, and they face more serious difficulties in vocabulary (spelling, word formation) and grammar (subject-verb agreement, auxiliary words, tenses, and word order in affirmative and interrogative sentences). The other aspects of writing which are categorized into least serious are coherence (arranging the information with some organization) and cohesion (using a range of cohesive device appropriately).

To improve students' skills, we are planning to implement a methodology, which should be based on the following approaches:

- product-oriented writing / genre-based writing (a text as a model to be analyzed and imitated/produced;

- process-oriented writing (a writing process, which includes 3 stages: 1) pre-writing/rehearsing, 2) writing/drafting, 3) revising/editing/post writing (control) [21].

Moreover, in the questionnaire, there are a few helpful suggestions proposed by the teachers, which determined the need for motivating students in writing. It is very important to find efficient teaching methods to inspire students, so the biggest challenge of teachers is to create and maintain the students' motivation. The following teaching measures may be useful to improve the writing skills of students.

*Strategy for task achievement in writing.* The teachers may offer specific tasks to students based on writing strategies in academic writing related to identifying main tasks, planning ideas, and making a detailed structured outline.

*Strategy for coherence and cohesion in writing.* One of the main teacher's duties includes guiding students to write with clear organization and flow. In written work, coherence and cohesion can be practiced by implementing suitable organization of content, and by planning exercises. Great attention should be paid to linking words, i.e. through references by using pronouns, substitution. However, students should not over-use linking words and phrases.

*Strategy for lexical resource development.* A large vocabulary raises confidence and aids the student in writing. One of your main teacher's tasks is to help students develop rich and useful vocabulary. In order to enlarge vocabulary, teachers should teach synonyms, word collocation, and idioms.

Collocation is also an important part of writing, so students should know how words occur together. Sorting and matching are key techniques for students to develop. There are a lot of possibilities to help students with these activities. All kinds of card games can be devised to promote awareness of collocation and idioms.

*Strategy for grammatical range, accuracy and punctuation improvement.* Grammatical range, accuracy, and punctuation are very important elements in writing. To produce proficient writing, teachers should correct

Table 1

## Teaching strategies for improving writing skills

Writing criteria	Suggested strategies
Task achievement	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Underline key words in the task</li> <li>– identify parts of the task</li> <li>– plan the ideas</li> <li>– group and sequence the ideas</li> </ul>
Coherence and Cohesion	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Use paragraphs</li> <li>– use topic sentence</li> <li>– connect paragraphs and sentences with linking words</li> </ul>
Lexical Resource	<p><i>Teaching synonyms:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– identify synonyms for nouns, verbs, adjectives</li> <li>– revise a paragraph using synonyms from any teacher's material</li> <li>– synthesize their knowledge of synonyms by rewriting a small text</li> </ul> <p><i>Teaching collocation and idioms:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– group words according to collocate such as make/do</li> <li>– match collocations/idioms end to end</li> <li>– use sets of cards where students match up pairs</li> <li>– match pairs being disturbed</li> </ul> <p><i>Teaching spelling:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– identify which letters make what sound</li> <li>– break up words into syllables</li> <li>– analyse mistakes</li> <li>– show them and let them analyse their own mistakes</li> <li>– use useful strategy, for example, look, cover, write, check</li> <li>– limit the number of rules</li> <li>– encourage their students to use a dictionary.</li> </ul>
Grammatical Range, Accuracy and Punctuation	<p><i>Using techniques:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– self-correction</li> <li>– group correction</li> <li>– peer-correction</li> </ul>

the mistakes of their students. However, there are other techniques for correction mistakes: self-correction, group correction, and peer-correction. Self-correction increases the self-confidence of students because they can catch and correct their own mistakes. As for group correction and peer-correction, these techniques create a positive learning environment where students can feel comfortable experimenting with the language. Teaching strategies for improving writing skills are presented in *Table 1*.

In general, it was considered by staff and students alike that there was a great need for facilitation of writing skills development. Nearly all interviewed teachers felt that the problems were to be found in the field of argument development, paragraphing, choice appropriate

register, and construction of sentences, spelling, as well as syntax and punctuation. Moreover, all teachers emphasized the need to encourage students to focus on their learning and progress as part of development progress. The research results confirmed their views about students' abilities and requirements, and particularly the need for methodology approaches, which assist students to improve writing skills. To facilitate writing skills, we can offer: using a process approach to writing, modern technologies of e-learning and writing centres support.

*A process-oriented approach to writing.* The most important element of this approach is feedback or the other terms, such as peer response, peer editing, peer evaluation, which can be "defined as input from a reader to writer with

the effect of providing information to the writer for revision". This approach will help students to know more clearly, what is wrong with their writing and improve their writing skills.

**Implementation of e-learning technologies.** E-learning technologies can optimize the educational process and organize students for writing activities via wiki technologies, forum and chat with peer evaluation.

**Writing centres support.** At Tomsk Polytechnic University, English departments generally offer writing instruction as a form of provision rather than as a subject in the curriculum. Nevertheless, in Europe and the USA, teachers of writing centres provide students with study skills, academic literacy via classes, or face-to-face consultation. This form of support can produce significant learning outcomes. Writing centres, which would have a positive impact on writing skills development, have also appeared in Russia [6; 13–17].

### Conclusion

We have aired some possibilities, tentatively, from a starting point of some preliminary and small-scale research. In the light of the respondents' expert opinion and the students' writing samples, it has been inferred (teachers have found) that students face more difficulty in organization, capitalization, vocabulary and grammar. It is advisable that teachers should attend some training classes to be aware of the latest development in methodology. In addition, keeping in view the educational and cultural backgrounds of the students, teachers, or staff of writing centres may devise more ways to tackle the identified problems in the best possible manner (face-to-face or via the Internet). We consider that motivating students to want to write is a key factor in students' writing development. Although, it is our hope, that we have given emphasis on the need for a more explicit awareness of students' writing practices in Russian higher education and the importance of tutorial intervention based on writing centres.

Through our work in the University's General English and English for Academic Purposes

programmes for non-native speakers of English, we have come to the conclusion that we should help undergraduates to write in an "authentic" way and the way, which meets the demands of the university. In the future we are planning to find out how new technologies (such as e-learning, MOODLE, and etc.) could be harnessed to motivate students to revise their writing through collaborative learning and peer review. We hope that these new ideas also will have an impact on us personally, and we will be able to share with our students the discoveries that we were making about our own writing processes – what worked, what didn't.

In addition to mentioned above, we have found that teaching writing should be an integral, ongoing part of disciplinary learning for all students, it should be a part of the responsibility of disciplinary teachers within the discipline's curriculum being supported by writing centres.

### References

1. Bazerman, C., Russell, D. (Eds.) (1994). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*. Davis, CA: Hermagoras Press. 242 p.
2. Scott, M. (2001). Written English, Word-Processors and Meaning Making: A Semiotic Perspective on the Development of Adult Students' Academic Writing, In: L. Tolchinsky (Ed.), *Developmental Aspects in Learning to Write*. Dordrecht: Kluwer, pp. 163-76.
3. Davidson, G., Lea, M. (1994). 'Modularity', *Technical Issues Paper*. London: Royal Literary Fund, pp. 161-170.
4. Torrance, M., Thomas, G., Robinson, E. (1994). The Writing Strategies of Graduate Research Students in the Social Sciences. *Higher Education*. Vol. 27, no. 3, pp. 379-392.
5. Baynham, M. (2000). Academic Writing in New and Emergent Discipline Areas. In: M. Lea, B. Stierer (Eds.). *Student Writing in Higher Education*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education/Open University Press, pp. 17-31.

6. Lea, M., Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*. Vol. 23, no. 2, pp. 157-172.
7. Lillis, T. (2003). Student Writing as “Academic Literacies”: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*. Vol. 17, no. 3, pp. 192-207.
8. Pardoe, S. (1994). Writing in Another Culture: The Value of Students’ KAL in Writing Pedagogy, In: D. Graddol and J. Swann (Eds.). *Evaluating Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 37-51.
9. Pinzon, B. (2010). *Strategies, Policies and Research on Reading and Writing in Colombian Universities*. Traditions of Writing Research. New York and London, pp. 122-133. 432 p.
10. Baynham, M. (1996). *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman, 296 p.
11. Thaiss, C. (2010). *The International WAC/WID Mapping Project: Objectives, Methods, and Early Results*. Traditions of Writing Research. New York and London, 251 p.
12. Bolsunovskaya, L., Fillips K., Kolbysheva, Y., Rymanova, I., Strelnikova A. (2015). Resource Efficiency in TPU: Implementation of English Language E-courses. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 215, pp. 156-160.
13. Rymanova, I., Vlasova, M. (2016). Blended Learning in English Language Teaching for Geologists (Geoscience). In: *Ecology, Economics, Education and Legislation: Conference Proceedings 16th International Multidisciplinary Scientific Geoconference (SGEM 2016)*, Sofia: STEF92 Technology Ltd., pp. 765-771.
14. Bazanova, E.M., Korotkina, I.B. (2017). Consortium of Writing Centres in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 50-57. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Bakin, E.V. (2013). Centre of Academic Writing: Experience of Foundation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8/9, pp. 112-116. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Dugartsyrenova, V.A. (2016). Difficulties in Teaching Foreign Language Academic Writing. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 106-112. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Korotkina, I.B. (2016). University Centres of Academic Writing in Russia: Goals and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 75-86. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Korotkina, I.B. (2017). *Academic Writing in Russia: The Urge for Interdisciplinary Studies*. Moscow: Yurait Publ., 295 p. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74 (In Russ.)
19. Irvin, L. (2010). *What is Academic Writing? Writing Spaces: Readings on Writing*. Parlor Press. Vol. 1, pp. 3-17. 272 p. Available at: <http://writingspaces.org/sites/default/files/writing-spaces-readings-on-writing-vol-1.pdf>
20. Murray, R., Moore, S. (2006). *The Handbook of Academic Writing: A Fresh Approach*. Open University Press, 196 p.
21. Shchukin, A.N. (2010). *Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam* [Modern Intensive Methods and Technologies of Teaching Foreign Languages]. Moscow: Filomatis Publ., 480 p. (In Russ.)
22. Kolesnikova, I.L., Dolgina, O.A. (2001). *Anglo-russkiy terminologicheskiy spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [English-Russian Glossary on Foreign Languages Teaching Methods]. St Petersburg.: BLITS Centre, Cambridge University Press, 224 p. (In Russ.)
23. Wichadee, S. (2010). Using Wikis to Develop Summary Writing Abilities of Students in an EFL Class. *Journal of College Teaching & Learning*. Vol. 7, no. 12, pp. 5-10.

*The paper was submitted 08.06.20  
Received after reworking 19.08.20  
Accepted for publication 10.09.20*

Академическое письмо: проблемы и пути решения при обучении  
студентов инженерных специальностей

Болсуновская Людмила Михайловна – канд. филол. наук, доцент. E-mail: bolsunovskl@tpu.ru  
Рыманова Ирина Евгеньевна – ст. преподаватель. E-mail: rumanova@tpu.ru  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия  
Адрес: Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30

*Аннотация.* Академическое письмо считается одним из самых сложных навыков в преподавании английского языка как иностранного. Оно предполагает решение различных задач: начиная от письменных заданий, тематических исследований, технических отчётов, лабораторных отчётов, экзаменационных вопросов до написания дипломной работы и статей в научных журналах. Данное исследование рассматривает препятствия и трудности, с которыми сталкиваются студенты инженерного вуза при написании академических текстов. В рамках данного исследования было проведено анкетирование преподавателей, чтобы выявить проблемы, связанные с академической письменной речью студентов и разработать эффективные стратегии по совершенствованию навыков письменной речи среди студентов неязыковых специальностей технического вуза. В статье рассматриваются две важные составляющие академического письма: языковые навыки (грамматика и т. д.) и непосредственно письменные навыки. Подчёркивается, что определяющими характеристиками академического текста являются организация, согласованность и связность. Авторы работы отмечают, что студенты инженерного вуза (в данной статье – Томского политехнического университета) имеют слабую подготовку по русскому языку из-за отсутствия сбалансированного учебного плана и эффективных технологий обучения и, как результат, низкие навыки письменной речи на английском языке. Кроме того, в статье обращается внимание на то, что плохие навыки чтения также приводят к низким результатам при создании академических текстов. В рамках статьи авторы предлагают некоторые стратегии по совершенствованию навыков письменной академической речи. Выполненный анализ может представлять интерес для исследователей, занимающихся проблемами написания академических текстов.

**Ключевые слова:** инженерное образование, обучение иностранным языкам, академическое письмо, языковые навыки, умения письменной речи, сложности письменной речи

**Для цитирования:** Bolsunovskaya L.M., Rumanova I.E. Academic Writing: Difficulties and Possible Solutions for Engineering Students // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 77-85.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-77-85>

Статья поступила в редакцию 08.06.20

После доработки 19.08.20

Принята к публикации 10.09.20



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>

## Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности

**Алешковский Иван Андреевич** – канд. экон. наук, директор Центра стратегии развития образования. E-mail: [aleshkovski@yandex.ru](mailto:aleshkovski@yandex.ru)

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1

**Гаспаршвили Александр Тенгизович** – канд. филос. наук, доцент, ст. науч. сотрудник.

E-mail: [gasparishvili@yandex.ru](mailto:gasparishvili@yandex.ru)

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра

Российской академии наук, Москва, Россия

Адрес: 117218, г. Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5

**Крухмалева Оксана Валерьевна** – канд. социол. наук, доцент. E-mail: [kruhoks@yandex.ru](mailto:kruhoks@yandex.ru)

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

**Нарбут Николай Петрович** – д-р социол. наук, проф., зав. кафедрой социологии. E-mail: [narbut-np@rudn.ru](mailto:narbut-np@rudn.ru)

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

**Савина Наталья Евгеньевна** – научн. сотрудник. E-mail: [savina.opinio@yandex.ru](mailto:savina.opinio@yandex.ru)

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1

*Аннотация. Вынужденный экстренный переход на дистанционный формат обучения в вузах в марте 2020 г. поставил перед системами образования всех стран мира сложные вопросы организации непрерывного обучения студентов, проведения аттестационных испытаний, сохранения стабильности института образования в целом. В данной работе рассматриваются особенности и общие проблемы перехода на дистант в системе отечественного высшего образования. Статья подготовлена по материалам социологического исследования «Мнение студентов вузов России о вынужденном дистанционном обучении», проведённого в мае-июне 2020 г. Было опрошено 31423 студента вузов во всех субъектах РФ. Анализ данных охватывает следующие направления: организационные проблемы перехода на дистанционное обучение; используемые ресурсы, организация лекционных и семинарских занятий, оценка положительных и отрицательных сторон удалённого обучения; перспективы, ограничения и траектории реализации дистанционного обучения в вузах России.*

В статье также приводятся сопоставительные данные по анализу проблем дистанта российских и зарубежных исследователей. Авторами предлагаются необходимые перспективные меры по организации дистанционного обучения в вузах в случае введения ограниченной работы, рассматриваются возможные формы сочетания дистанционного и очного обучения, перспективы внедрения цифровых технологий в организацию подготовки в вузах.

**Ключевые слова:** пандемия COVID-19, дистанционное обучение, вынужденный дистант, социология образования, онлайн-образование, электронные ресурсы, онлайн-лекция, онлайн-семинар

**Для цитирования:** Алешковский И.А., Гаспаршивили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 10. С. 86-100.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>

### Введение

К экстремальной и практически безальтернативной ситуации полного перехода большинства привычных сфер жизни в онлайн человечество оказалось не готово. Пандемия COVID-19, с которой столкнулся мир в 2020 г., заставила пересмотреть многие повседневные формы организации жизни социума, поставила целый ряд проблем перед уже сложившимися и устойчивыми социальными институтами: семьёй, образованием, экономикой, финансами, властью. Особенно остро вызовы стоят перед системой образования в целом и высшего образования в частности. По данным ЮНЕСКО, около 1,5 млрд. чел. в мире оказались лишёнными возможности посещать занятия в привычном традиционном формате<sup>1</sup>. Все образовательные системы вынуждены были принимать непростые решения и в экстренном порядке осуществлять перевод своей деятельности в онлайн, фактически не имея ни выбора альтернативных вариантов работы, ни возможности отложенной реализации этих шагов.

Проблема организации работы в дистанционном формате достаточно полно освещена в теоретической и прикладной литературе [1–5]. В частности, известная работа Л. Шер-

ри [1] рассматривает проблематику удалённого обучения не с технической, а именно с социальной точки зрения, и её выводы, сформулированные в 1995 г., оказываются вполне актуальными для событий 2020 г. Обзор актуальных работ зарубежных исследователей [6–11] по анализу реализации дистанционного обучения в вузах в период пандемии показывает, что проблема обсуждается очень активно и рассматривается с различных точек зрения. Описывая нынешнюю ситуацию в образовании, С. Кришнамурти отмечает, что «никогда в истории целые студенческие сообщества не были внезапно перемещены от очного к дистанционному обучению с помощью цифровых технологий» [6, с. 2]. Как серьёзный вызов системе образования рассматривают переход в онлайн Т. Сурма и П. Кишнер, которые считают, что «сегодня университеты вынуждены в ускоренном темпе преобразовать своё традиционное образование на основе технологий дистанционного обучения с применением современных обучающих технологий» [7, с. 2]. В своём анализе текущих проблем дистанта авторы опираются на работу Дж. Хатти и Х. Тимперли «Сила обратной связи», опубликованную в 2007 г., где отмечается: «чтобы продвигаться вперёд в онлайн-среде обучения, студенты должны знать, какие последующие шаги следует выполнить, а преподаватели должны знать, как эти шаги могут быть оптимально облегчены» [8, с. 87]. То есть про-

<sup>1</sup> Covid-19 Educational disruption and recovery (2020) / United Nations Education, Scientific, Cultural Organization, April 2020. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

блема, обозначенная более десяти лет назад, по сей день является крайне актуальной при организации обучения онлайн. Интересный и подробный анализ практики перехода вуза в дистанционный формат работы представлен также в статьях [9–11].

Отечественный опыт этого перехода рассмотрен в целом ряде аналитических работ, вышедших в мае–июле 2020 г. [12–16]. Эти работы, как и работы зарубежных авторов, послужили базой сравнительного анализа в данной статье. В докладе представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования «Уроки стресс-теста: вузы России в условиях пандемии», в частности, отмечается, что «опыт российских университетов продемонстрировал важность цифровых технологий и наличие вопросов, которые не могут быть решены при их отсутствии. В связи с этим, необходимо ускоренное развитие цифровых ресурсов и соответствующих практик образовательного процесса, повышение методической квалификации преподавателей, а также усовершенствование цифровой инфраструктуры университетов» [12, с. 6–7].

Анализ российской и зарубежной периодики по изучению проблем перехода вузов на вынужденное дистанционное обучение показывает, что всестороннее раскрытие данной проблемы, в том числе с использованием социологических методов, является крайне актуальным и практически значимым, так как существенно способствует разработке мер и моделей её решения. Особенно ценно в этой связи изучение мнения основных субъектов образовательного процесса об их личном опыте и проблемах обучения в новом формате работы [17–20]. Весной 2020 г. Центром стратегии развития образования МГУ им. М.В. Ломоносова (ЦСРО) совместно с кафедрой социологии РУДН и при содействии Российского профессорского собрания были проведены социологические исследования мнений студентов российских вузов об обучении в дистанционном

формате<sup>2</sup>. Целью данной работы было получение информации о проблемах и особенностях перехода на дистанционное обучение с точки зрения студентов российских вузов, обсуждение возможностей, которые открывает данная форма обучения и конкретных мер для её эффективной реализации.

**Выборка и метод исследования.** В опросе принимали участие студенты вузов России. Сбор данных проводился на платформе Google forms с помощью специально разработанной стандартизированной анкеты. Доступ к заполнению анкеты осуществлялся по ссылке из письма, разосланного по базе электронных адресов студентов, предоставленной Российским профессорским собранием. Всего в опросе принял участие 32081 студент из вузов, представляющих все федеральные округа РФ. 658 анкет были выбракованы из общего массива, т.к. были заполнены не полностью или недобросовестно. В итоге количество респондентов составило 31423 человек.

На этапе обработки первичной информации в функциональной среде SPSS 25 была выполнена обработка первичных данных, результаты представлены методами описательной статистики; проведён углублённый анализ эмпирической информации многомерными методами аналитической статистики, включая процедуры факторного и корреляционно-регрессионного анализа; осуществлён неформальный содержательный анализ статистического материала; получена интерпретация результатов исследования. Распределение опрошенных студентов вузов по федеральным округам РФ представлено в *таблице 1*.

**Социально-демографические характеристики респондентов.** В опросе приняли участие около 1% от всех студентов вузов,

<sup>2</sup> Мнения студентов вузов России о вынужденном дистанционном обучении / ЦСРО МГУ имени М.В. Ломоносова. Данные социологического исследования. (Май–июнь 2020 г. N = 31423). Исследовательский коллектив: А.Т. Гаспаршвили, О.В. Крухмалева, Н.Е. Савина.

Таблица 1

Распределение студентов, принявших участие в опросе, по федеральным округам РФ и данные об общем количестве студентов, обучающихся в вузах РФ<sup>3</sup>

Table 1

Number of the respondents by federal districts of Russia and total number of Russia's University students

Федеральный округ	Количество	Всего студентов вузов	Доля
Дальневосточный	1762	184764	0,95
Приволжский ФО	4840	807917	0,59
Северо-Западный	3259	418905	0,78
Северо-Кавказский	1725	208610	0,83
Сибирский ФО	4377	475879	0,91
Уральский ФО	3257	299190	1,01
Центральный ФО	6889	1268510	0,54
Южный ФО	5313	404562	1,31
Всего	31423	4068327	0,77

обучающихся в РФ. Из них представляли университеты 83,6%, институты – 11,7%, академии – 4,8%.<sup>3</sup> По профилям обучения распределение представлено таким образом: студенты, обучающиеся по гуманитарному профилю, – 27,7%; техническому – 24,5%; естественнонаучному – 6,8%; медицинскому – 30,8%; сельскохозяйственному – 6,1%; культура, искусство и спорт – 6,3%. В основном респондентами являлись студенты бакалавриата и специалитета. По курсам обучения опрошенные студенты распределились следующим образом: 1-й курс – 30,0%, 2-й курс – 26,2%, 3-й курс – 20,3%, 4-й курс – 15,3%. На 5-й и 6-й курсы приходится 8,2%.

#### Наличие у вузов собственных ресурсов для дистанционного обучения

О наличии в их вузе собственной системы дистанционного обучения (СДО), или, как её называют, системы управления обучением (LMS), сообщило большинство студентов,

участвующих в опросе, – 93,3%. Указали, что доступ к ресурсам данной системы (логин и пароль) есть у каждого студента, 94,4% респондентов. По данным доклада «Уроки стресс-теста», сведения о наличии LMS-системы подтвердились в 88% вузов [12, с. 34].

Однако о том, что платформа СДО вуза являлась обязательной составляющей учебного процесса до марта 2020 г., сообщила лишь половина участников опроса – 52,4%. Четверть (24,4%) респондентов отметили, что работать на данном ресурсе можно было по желанию, примерно столько же (23,2%) респондентов указали, что работа на данном ресурсе практически не велась. О наличии собственного опыта работы на данной платформе и регулярном её использовании в процессе обучения сообщили 40,5% опрошенных студентов, использовали её возможности время от времени 34,2%. По данным доклада «Уроки стресс-теста», 51% студентов в прошедшем весеннем семестре обучались с использованием ресурсов LMS-системы [12, с. 31].

Несмотря на распространённое мнение о том, что дистанционное обучение стремительно набирает обороты и постепенно вытесняет традиционный формат, или, как минимум, составляет ему серьёзную конкуренцию, большинство респондентов заявили, что до марта 2020 г. они не имели личного

<sup>3</sup> Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Форма N ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Сведения за 2019 год. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/index.php>

опыта получения образования в дистанционном формате (67,6%). То есть фактически только около трети студентов имели опыт обучения в дистанционном формате. Таким образом, можно говорить о том, что значение и популярность такого нового формата усвоения знаний до начала пандемии были несколько преувеличены. Аналогичные данные об уровне реальной включённости студентов в онлайн-обучение фиксируют и зарубежные исследователи. Например, в работах Р.С. Янсен, А. ван Лейвен и др. [21] и Р. Расли, А. Рахман и Х. Абдулла [22] отмечается, что обучение студентов в онлайн-формате, например в форме MOOC, требует существенных усилий по их привлечению, мотивации и удержанию до конца курса.

#### **Оценка собственного опыта обучения в дистанционном формате**

Переход на вынужденный дистант явился определённым стрессом для всех участников образовательного процесса. Зарубежные исследователи отмечают, что с серьёзными проблемами при этом столкнулись и преподаватели, и администрация, и студенты, и их социальное окружение [6; 9; 10]. По данным нашего исследования, только пятая часть респондентов (22,3%) спокойно восприняла необходимость поменять привычную форму обучения. У остальных это вызвало целый ряд эмоций, страхов и беспокойств. Страх за своё образование и прохождение будущей аттестации отметили 23,4% респондентов. Растерянность и неуверенность в своей включённости в учебный процесс испытывали 21,0%. Положительные эмоции от возможности попробовать что-то новое и необычное отметил почти каждый третий студент – 29,2%. К моменту проведения исследования, опрошенные студенты уже могли оценить свои впечатления, так как отучились практически семестр, сдали или находились в процессе сдачи сессии или прохождения итоговой аттестации. Половина респондентов указали, что испытывают смешанные чув-

ства (49,9%). Отрицательными свои ощущения от обучения в дистанте назвал каждый пятый респондент (19,9%).

В целом, оценивая эффективность собственной работы в текущем семестре, третья часть респондентов (30,3%) отметила, что в связи с переходом на дистант она не изменилась. На то, что их работа стала более эффективной, указали 23,1% респондентов. Снижение эффективности своей работы фиксируют 40,3% опрошенных. Практически каждый пятый отвечал, что эффективность «снизилась существенно». Давая общую оценку различным сторонам своей учебной деятельности в дистанционном формате, участники опроса отметили, что их мотивация либо не меняется (27,6%), либо снижается (57,0%). Считают, что их креативность не меняется, 31,2%, растёт – 36,8%, снижается – 32,0%. Ощущают, что работоспособность не меняется, 23,1%, снижается – 51,0%, растёт – 25,9%.

#### **Оценка организации обучения в дистанционном формате в весеннем семестре 2020 г.**

В ходе опроса студенты сравнительно высоко оценили знания и навыки своих преподавателей в области информационных технологий. Достаточным для эффективного преподавания его назвали 75,4% респондентов. Согласно ответам студентов, самым используемым инструментом в обучении (и, наверное, самым надёжным) оказалась электронная почта. В своих ответах её отметили 66,4% студентов. Самыми же популярными ресурсами для организации непосредственно дистанционной работы стали платформы, позволяющие осуществлять двухстороннюю коммуникацию с возможностью визуализации контента. Это в первую очередь ZOOM, его указали 64,1% респондентов. На третьем месте среди используемых возможностей для удалённого обучения стала собственная LMS-платформа вуза (СДО) – 61,1% ответивших. К этой же группе можно отнести и виртуальную обучающую среду (Moodle) –



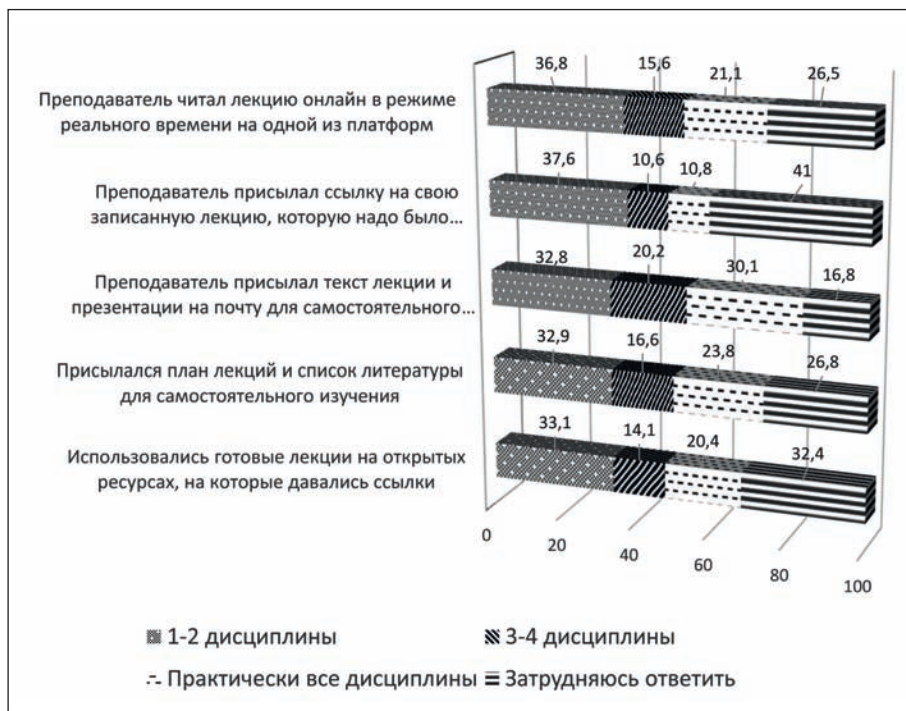


Рис. 1. Формы организации лекций в дистанционном формате (в % от числа опрошенных)  
 Fig. 1. Online lecture organizing formats (% of the respondents)

27,9%, поскольку они чаще всего интегрированы друг с другом. Практически каждый второй респондент указал и на мессенджеры, которые также были задействованы в организации работы в удалённом формате (48,1%).

Полученные данные об используемых ресурсах для организации обучения практически симметричны представленным в докладе «Уроки стресс-теста» [12, с. 36] и несколько отличаются от данных зарубежных исследователей. По информации Э. Гомес, Дж. Азади и Д. Магид, например, в вузах США чаще всего работали с использованием ZOOM, Nearpod, Blackboard, активно задействовали ресурсы Microsoft Office, включая не только платформу Microsoft Teams, но и PowerPoint (для записи лекций и формирования презентаций), а также Google Forms для тестирования и оперативной обратной связи [9].

Детализируя организацию работы в дистанте по видам учебной деятельности, сту-

денты отдельно описывали организацию лекций и семинаров.

**Организация лекций.** Преподаватели в вузах, где учатся респонденты, использовали самые различные формы организации занятий. Лекции читались в режиме реального времени, были доступны в записи на вузовском портале, использовались и готовые лекции на открытых ресурсах. Однако самыми распространёнными формами замещения привычного лекционного формата стали рассылка текста лекции и презентации к ней на электронную почту студентов, а также рассылка плана лекции и списка литературы для самостоятельного поиска информации и освоения материала (Рис. 1).

Анализ различных способов организации лекционной работы в дистанционном формате показывает фактическую неготовность вузов организовать её в активной форме с хорошо подготовленным контентом. Наиболее непродуктивным вариантом из на-

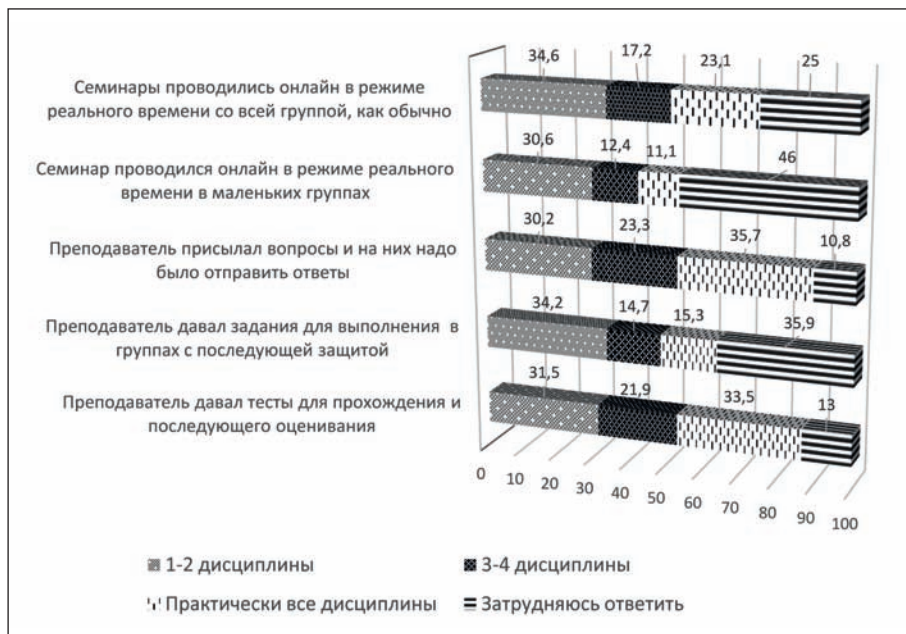


Рис. 2. Формы организации семинаров в дистанционном формате (в % от числа опрошенных)  
 Fig. 2. Online lecture organizing formats (% of the respondents)

званных является рассылка плана лекции и литературы на почту студентам. Но и эта форма, и рассылка текста лекций использовались в обучении в текущем семестре достаточно активно. Можно предположить, что в самое ближайшее время у вузовских преподавателей и администрации сложится понимание необходимости иметь в своём активе лекционный материал в том числе и в аудиовизуальном формате, а также наработанный содержательный контент для работы в том числе и в удалённом режиме.

**Организация семинаров.** Проведение семинарских занятий имело гораздо меньше проблем, чем организация лекций. В режиме реального времени, как обычно, только в формате видеоконференций работали большинство участников опроса (75% респондентов). Также преподаватели для организации более эффективного взаимодействия использовали форму работы в маленьких группах, разбивая учебные группы на более мелкие подгруппы. Эти две формы работы наиболее удобны для дистанта и дают воз-

можность студентам активно участвовать в семинаре, а преподавателю максимально уделить внимание каждому. Вместе с тем значительная часть респондентов ответила, что семинарская работа фактически была организована офлайн в форме ответов на вопросы преподавателя и отправки их по электронной почте в определённые сроки. Также использовались проектные формы работы и тесты (Рис. 2).

Анализ ответов показывает, что активные формы взаимодействия преподавателя и студентов в организации семинарской работы значительно менее популярны, чем пассивные методы контроля знаний и использования уже готовых наработок с механическим набором оценивания результата (тесты).

**Организация аттестации.** Опрос проводился в июне 2020 г., поэтому большая часть студентов (96,7%) уже имела опыт прохождения итоговых испытаний и могла дать им свою оценку. Не обнаружили принципиальных различий при сдаче аттестаций (экзамен-

нов) по итогам семестра 38,9% респондентов. Отметим, что сессия в дистанционном формате для них прошла легче, чем обычно, 27,7%. Каждый пятый (20,0%) опрошенный, наоборот, считает, что такой формат сдачи сессии для него оказался более сложным. Неопределённость графика и формата прохождения итоговых испытаний усложнила сдачу сессии каждому десятому (10,1%) респонденту. Таким образом, особых проблем со сдачей сессии студенты в дистанционном формате фактически не ощутили.

**Взаимодействие с научным руководителем.** Важной составляющей процесса обучения, передачи знаний и опыта, своего рода «вращения» специалиста в рамках института наставничества является совместная работа студента и научного руководителя. Оценка изменения этого взаимодействия в связи с переходом на дистанционный формат работы представляется крайне важной и значимой. На то, что организация работы с научным руководителем не изменилась по сравнению с «доизоляционным» периодом, указали 67,8% респондентов. Изменения отметили 32,2% опрошенных. Ответы респондентов фактически свидетельствуют о том, что и в традиционном формате взаимодействие с научным руководителем осуществляется обычно дистанционно. Данное наблюдение нуждается в дополнительном анализе и оценке эффективности такой работы. Удовлетворённость организацией своего взаимодействия с научным руководителем выказали 77% опрошенных студентов.

Таким образом, дистанционный формат сказывается не только на организации учебного процесса – лекций и семинаров. Он имеет и серьёзное влияние на процесс передачи опыта и навыков в профессиональной сфере – взаимодействие с научным наставником. Студенты испытывают недостаток личного контакта и отчуждённость в образовательном процессе. Следовательно, организация и формы работы в рамках научного наставничества в вузе также нуждаются в

отдельном анализе, методической и технической проработке.

#### Оценка трудностей и проблем в организации дистанционного обучения

Все участники опроса указали, что испытывали те или иные трудности в обучении при его реализации в дистанционном формате. Они были связаны с разными проблемами.

Основными трудностями респонденты назвали технические проблемы (скорость Интернета, качество связи) и отсутствие необходимой гарнитуры (наушников, микрофонов, камеры хорошего разрешения) – 24,4% опрошенных. Указали на то, что вуз плохо организовал информационное сопровождение дистанционного обучения, 17,2% респондентов. Значительная часть опрошенных связывают возникавшие у них проблемы с личностными особенностями, например, с трудностями самоорганизации столкнулись 16,2%, с формированием мотивации на обучение – 12,6%.

Показательно, что на такую проблему, как отсутствие необходимых технических навыков и компетенций в организации своего обучения в дистанте, указали менее 10% респондентов – 8,7%. Это говорит о том, что нынешнее поколение молодых людей уже вполне адаптировано и интегрировано в цифровое образовательное пространство. Оно чувствует себя достаточно уверенно в цифровой среде и не испытывает значительных неудобств в связи с необходимостью «технического обустройства» своего обучения. Этим они существенно отличаются от своих преподавателей, для которых необходимость экстренного освоения новых технических возможностей, программ и ресурсов, а также техническая составляющая работы в цифровой среде являются серьёзной, даже стрессовой проблемой.

На дисконфорт, связанный с обучением не выходя из дома, указали 19,2% респондентов. Они отметили, что доставляли неудобство своим близким и что не имеют условий для комфортного обучения из дома. Однако

здесь необходимо сделать замечание относительно нестандартности сложившейся ситуации, так как одновременно дома были вынуждены осуществлять свою социальную активность многие члены семьи.

#### Оценка положительных и отрицательных сторон работы в дистанте

*Положительные факторы работы в дистанционном формате.* Основным положительным моментом респонденты назвали отсутствие необходимости тратить время на дорогу к месту учёбы и обратно – 21,7%. Далее – возможность обучения в комфортной домашней среде (18,4%) и возможность самостоятельно структурировать своё рабочее время (12,3%). Для 13,8% респондентов – это возможность применения новых ресурсов и технологий, а для 10,3% – освоение новых навыков. Была и группа ответов, отражающих специфику сложившейся ситуации с вынужденной изоляцией – возможность общения и контактов с сокурсниками (6,7%) и с преподавателями (5,3%) во время онлайн-занятий.

*Отрицательные факторы работы в дистанционном формате.* На первое место участники опроса поставили социальные факторы – отсутствие студенческой жизни, личного общения (19,2%) и непосредственного общения с преподавателями (18,2%). Эти факторы являются неотъемлемой составляющей дистанционного обучения и требует отдельного внимания, так как личное социальное взаимодействие является важной и значимой частью не только обучения, но и повседневной жизни человека. Его нельзя игнорировать и пытаться заменить другими каналами коммуникации. Значительна и доля тех, кто признаёт, что онлайн-обучение существенно снижает физическую активность, что негативно отражается на здоровье человека (15,3%). Увеличение доли самостоятельной работы фиксируют 16,9% опрошенных, 9,7% недовольны отсутствием лабораторных и практических занятий в дистанционном формате.

#### Оценка перспектив дистанционного формата обучения

Перевод своего обучения полностью в онлайн-формат половина студентов не готова даже рассматривать – 51,9%. Треть респондентов отметили, что реализовать такой переход можно частично в зависимости от специфики изучаемых дисциплин (31,9%). Полностью готовы перейти в онлайн 16,2%.

Возможные формы организации дистанционной работы участники опроса оценили следующим образом. Считают самым оптимальным для себя комбинированное обучение, когда используются все возможные формы организации коммуникации между преподавателем и студентом, (59,0%). Синхронное обучение (чтение лекций и ведение семинаров в режиме реального времени на онлайн-платформах) предпочитают 29,5% ответивших. Только каждый десятый респондент выбрал вариант асинхронного обучения, когда необходимо осваивать лекции по записям и учиться в режиме самостоятельной работы (10,4%). Эти данные целиком подтверждают современную тенденцию на постепенный переход образования к модели blended learning, в которой комбинируются традиционное обучение с дистанционными и онлайн-методами. В частности, Т. Джовси, Дж. Фостер и др. отмечают, что «смешанное обучение может положительно влиять и действительно влияет на достижения учащихся, особенно когда оно используется для управления и поддержки дистанционного обучения. На международном уровне мы наблюдаем движение к смешанному обучению в крупных высших учебных заведениях» [23]. Авторы в своей статье проводят критический обзор современных взглядов и подходов к организации модели blended learning, аргументируют её перспективы.

Сегодня в информационном поле (публикации в СМИ, интернет-пространство, научная литература, политические выступления лидеров государства) активно обсуждается вопрос о том, какие изменения ждут высшее образование после окончания пандемии. Мнения студентов по данному вопросу при-



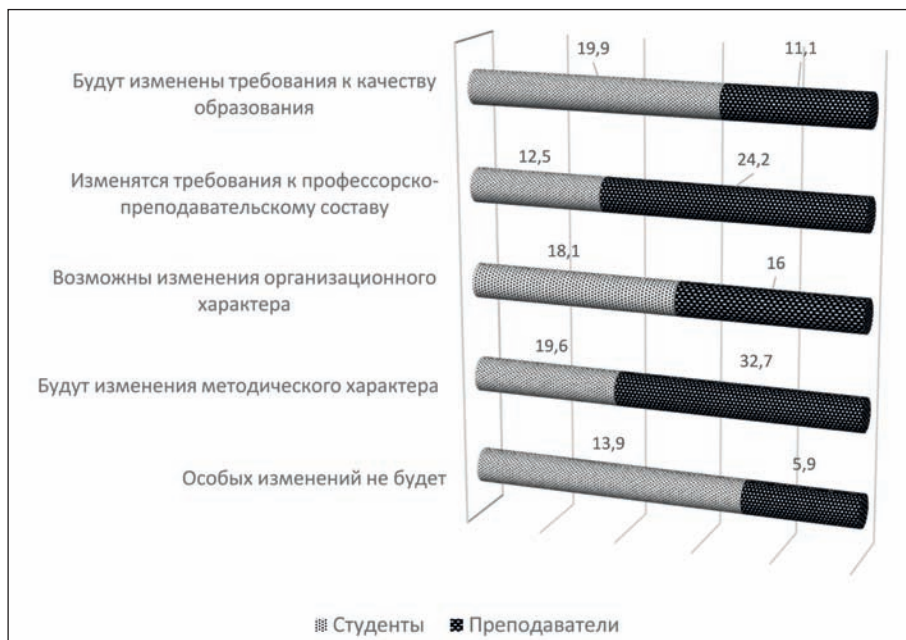


Рис. 3. Как Вы считаете, изменится ли система высшего образования в России после снятия ограничительных мер, связанных с пандемией? (в % от числа ответивших)

Fig. 3. In your opinion, will the higher education system in Russia change after the lifting of restrictions related to the pandemic? (% of the respondents)

ведены в сопоставлении с мнением преподавателей<sup>4</sup> (Рис. 3).

Сопоставление ответов преподавателей и студентов показывает, что студенты по целому ряду параметров гораздо более оптимистичны в своих прогнозах, чем их наставники. Основные изменения они связывают с практической составляющей обучения, с требованиями к выпускникам вузов и общими объективными изменениями после вынужденного удаленного обучения.

### Основные выводы

Результаты проведенного исследования показывают, что переход на дистанцион-

ный формат работы высшей школы России, по оценкам студентов вузов, был осуществлён достаточно оперативно и эффективно. Однако проблема внедрения и активного использования LMS-системы (СДО) вузов находится на начальном этапе и нуждается в дополнительном стимулировании всех субъектов образовательного процесса. Анализ оценки организации образовательного процесса во время вынужденного дистанта позволяет сделать вывод о том, что и лекции, и семинары были организованы в основном в пассивном формате – электронная почта и общение в мессенджерах. Основной упор был сделан на самостоятельную работу студентов и отчёт об этой работе преподавателю.

Трудности, с которыми сталкиваются студенты в условиях дистанционного обучения, могут быть сведены в две группы. Первая группа – это проблемы технического характера (скорость Интернета и качество

<sup>4</sup> Мнение преподавателей вузов России о работе в формате вынужденного дистанционного обучения (май 2020 г., N = 3467) / Исследование проведено ЦСРО МГУ имени М.В. Ломоносова и кафедрой социологии РУДН при поддержке Общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание».



связи) и отсутствие необходимой гарнитуры (наушников, микрофонов, камеры хорошего разрешения). Вторая группа – это личные проблемы: мотивация, самоорганизация, самодисциплина. Полученная информация показывает, что дистанционное образование – это не только проблемы технического плана. В значительной мере это проблемы, связанные с психологией, ведь далеко не каждый может самостоятельно организовать себя, своё рабочее время для прохождения регулярного обучения. Отсутствие уверенной личной мотивации, как минимум, скажется на качестве образования, а возможно, станет причиной, по которой его не удастся завершить. Данное наблюдение необходимо учитывать при разработке и реализации образования в удалённом формате.

Современное поколение молодых людей вполне интегрировано в цифровое образовательное пространство. Студенты чувствуют себя достаточно уверенно с технической точки зрения и не испытывают значительных неудобств. Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на распространённую точку зрения о том, что дистанционное обучение стремительно набирает обороты и постепенно вытесняет традиционный формат, или, как минимум, составляет ему серьёзную конкуренцию, участники опроса в своём большинстве отметили, что до марта 2020 г. личного опыта получения образования в дистанционном формате они не имели. Характеризуя положительные и отрицательные стороны учёбы в дистанционном формате, основными «плюсами» дистанта студенты назвали комфортность работы в домашних условиях и возможность не тратить время на дорогу до места учёбы и обратно. Среди «минусов» – отсутствие личного общения, социального контакта.

Оценивая возможные перспективы перевода обучения в дистанционный формат в целом, практически половина опрошенных указали, что не готовы к такой форме работы и не рассматривают её для себя как возможную форму получения высшего об-

разования. В качестве наиболее приемлемой формы организации удалённого обучения студенты называют смешанное обучение, когда используются все возможные способы организации коммуникации между преподавателем и студентом. Вероятные изменения в деятельности вузов после пандемии участники опроса связывают прежде всего с практической составляющей обучения, с изменением требований к выпускникам вузов на рынке труда. То есть они, по сути, формулируют запрос на расширение практической составляющей образования, увеличение доли гибких навыков и ориентацию на быстроменяющиеся требования цифрового общества и динамичного рынка труда.

#### Литература

1. *Sherry L.* Issues in Distance Learning // International Journal of Educational Telecommunications. 1995. № 1(4). P. 337–365. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/8937/>
2. *Phipps R., Merisotis J.* What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education. Institute for Higher Education Policy, April 1999. URL: <http://www.ihep.org/research/publications/whats-difference-review-conteilitary-research-effectiveness-distance-learning>
3. *Simonson M., Smaldino S., Albright M., Zvacek S.* Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education // American Journal of Distance Education. 2011. Vol. 25(3). P. 201–204. DOI: 10.1080/08923647.2011.589757
4. *Bowen W.* Higher Education in the Digital Age // IEEE Transactions on Professional Communication. 2014. Vol. 57. No. 2. P. 150–153. April 2014. DOI: <https://doi.org/10.1109/TPC.2014.2311873>
5. *Сергеев А.Г., Жигало И.Е., Баландина В.В.* Введение в электронное обучение. / Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2012. 182 с. URL: <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/2298/1/00838.pdf>
6. *Krishnamurthy S.* The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic // Journal of Business

- Research. 2020. Vol. 117. P. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>
7. *Surma T., Kirschner P.* Technology enhanced distance learning should not forget how learning happens // *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 110. September. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106390>
  8. *Hattie J., Timperley H.* The power of feedback // *Review of Education Research*. 2007. Vol. 77. No. 1. P. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
  9. *Gomez E., Azadi J., Magid D.* Innovation Born in Isolation: Rapid Transformation of an In-Person Medical Student Radiology Elective to a Remote Learning Experience During the COVID-19 Pandemic // *Academic radiology. Official journal of the Association of University Radiologists*. June 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2020.06.001>
  10. *Qandil A., Abdel-Halim H.* Distance e-Learning is Closer than Everybody Thought: A Pharmacy Education Perspective // *Health Professions Education*. June 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2020.05.004>
  11. *Govindarajan V., Srivastava A.* What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Ed // *Harvard Business Review*. March 31, 2020. URL: <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed>
  12. Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после неё: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id\\_4=2777](https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777)
  13. *Агранович М.А.* Организация образования в условиях пандемии. Практика стран ОЭСР // *Мониторинг экономической ситуации в России. Тенденции и вызовы социально-экономического развития*. 2020. № 9 (111). С. 134–151. URL: [https://www.iep.ru/files/text/crisis\\_monitoring/2020\\_9-111\\_April.pdf](https://www.iep.ru/files/text/crisis_monitoring/2020_9-111_April.pdf)
  14. *Минаев А.И., Исаева О.Н., Кириянова Е.А., Горнов В.А.* Особенности организации деятельности вуза в условиях пандемии // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29858>
  15. *Клягин А.В., Макарьева А.Ю.* Кейсы быстрых реакций вузов в условиях пандемии. НИУ ВШЭ, Институт образования. М., 2020. URL: [https://ioe.hse.ru/sao\\_universitycases](https://ioe.hse.ru/sao_universitycases)
  16. *Мельник Д.* Высшее образование в мире: какие проблемы высветила пандемия // *ТАСС*. 2020. 23.04. URL: <https://tass.ru/opinions/8306213>
  17. *Kapasia N., Pintu P., Roy A., Saba J., Zaveri A., Mallick R., Barman B., Das P., Chouban P.* Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 116. September. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>
  18. *Nguyen D.V., Pham G.H., Nguyen D.N.* Impact of the Covid-19 pandemic on perceptions and behaviors of university students in Vietnam // *Data in Brief*. 2020. Vol. 31. August. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105880>
  19. *Al-Fraihat D., Joy M., Masa-deb R., Sinclair J.* Evaluating E-learning systems success: An empirical study // *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 102. P. 67–86, January 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
  20. *Moeller J., Brackett M., Ivecevic Z., Whate A.* High school students' feelings: Discoveries from a large national survey and an experience sampling study // *Learning and Instruction*. 2020. Vol. 66, April. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101301>
  21. *Jansen R., van Leeuwen A., Janssen J., Conijn R., Kester L.* Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses // *Computers & Education*. 2020. Vol. 146. March. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103771>
  22. *Rusli R., Rabman A., Abdullah H.* Student perception data on online learning using heutagogy approach in the Faculty of Mathematics and Natural Sciences of Universitas Negeri Makassar, Indonesia // *Data in Brief*. 2020. Vol. 29. April. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105152>
  23. *Jowsey T., Foster G., Cooper-Ioelu P., Jacobs S.* Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review // *Nurse Education in Practice*. 2020. Vol. 44. March. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102775>

Статья поступила в редакцию 02.08.20

После доработки 06.08.20

Принята к публикации 15.09.20

Russian University Students about Distance Learning:  
Assessments and Opportunities

*Ivan A. Aleshkovskiy* – Cand. Sci. (Economics), Director of the Center for Education Development Strategy, e-mail: aleshkovski@yandex.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

*Alexander T. Gasparishvili* – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Senior Researcher, Deputy Director of the Center for Education Development Strategy, e-mail: gasparishvili@yandex.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

RUDN University, Moscow, Russia

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

Federal Center of Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Address: 24/35, building 5, Krzhizhanovsky str., Moscow, 117218, Russian Federation

*Oksana V. Krukhmaleva* – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Head of the Department of the Center for Education Development Strategy, e-mail: kruhoks@yandex.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

RUDN University, Moscow, Russia

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

*Nikolay P. Narbut* – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Head of the Chair of Sociology, e-mail: narbut-np@rudn.ru

RUDN University, Moscow, Russia

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

*Nataliya E. Savina* – Research Fellow, e-mail: savina.opinio@yandex.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskie Gory, 119991, Moscow, Russian Federation

**Abstract.** The forced shift to remote learning in universities in March 2020 raised the complex issues of organizing lifelong learning for students, conducting academic assessments and maintaining the stability of the educational institution in general for educational systems of all countries of the world. This paper examines peculiarities and general problems of distance learning in the higher education system. It is based on the materials of the sociological survey “Opinions of Russian universities’ students on the forced distance learning”, conducted in May-June 2020. 31,423 university students in all federal subjects of Russia were interviewed. Analysis of research data covers the following areas: organizational problems of transition to distance learning; resources used, organization of lectures and seminars, assessment of the positive and negative aspects of distance learning; perspectives, limitations and trajectories of distance learning implementation in Russian universities.

The article also provides comparative data on the analysis of the issues of distant learning of Russian and foreign researchers. The authors propose future-oriented measures for organizing distance learning in universities in the case of the introduction of quarantine restrictions, consider possible forms of combining distance and full-time education, the prospects for the introduction of digital technologies in the organization of training in universities.

**Keywords:** distance learning, Covid-19 Pandemic, education, forced distance learning, sociological survey, online education, e-resources, online lecture, online seminar

*Cite as:* Aleshkovskiy, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2020). Russian University Students about Distance Learning: Assessments and Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 86-100. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>

### References

1. Sherry, L. (1995). Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*. No. 1(4), pp. 337-365. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Available at: <https://www.learntechlib.org/primary/p/8937/>
2. Phipps, R., Merisotis, J. (1999). *What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education*. Institute for Higher Education Policy. April 1999. Available at: <http://www.ihep.org/research/publications/whats-difference-review-conteilitary-research-effectiveness-distance-learning>
3. Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., Zvacek, S. (2011). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. *American Journal of Distance Education*. Vol. 25(3), pp. 201-204. DOI: 10.1080/08923647.2011.589757
4. Bowen, W. (2014). Higher Education in the Digital Age. *IEEE Transactions on Professional Communication*. Vol. 57, no. 2, pp. 150-153. DOI: <https://doi.org/10.1109/TPC.2014.2311873>
5. Sergeev, A.G., Jigalov, I.E., Balandina, V.V. (2012). *Vvedenie v elektronnoe obuchenie* [Introduction to E-Learning]. Vladimir: Vladimir State Univ. Publ., 182 p. Available at: <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/2298/1/00838.pdf> (In Russ.)
6. Krishnamurthy, S. (2020). The Future of Business Education: A Commentary in the Shadow of the Covid-19 Pandemic. *Journal of Business Research*. Vol. 117, pp. 1-5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>
7. Surma, T., Kirschner, P. (2020). Technology Enhanced Distance Learning Should Not Forget How Learning Happens. *Computers in Human Behavior*. Vol. 110. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106390>
8. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Education Research*. Vol. 77, no. 1, pp. 81-112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
9. Gomez, E., Azadi, J., Magid, D. (2020). Innovation Born in Isolation: Rapid Transformation of an In-Person Medical Student Radiology Elective to a Remote Learning Experience During the COVID-19 Pandemic. *Academic radiology. Official journal of the Association of University Radiologists*. June. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2020.06.001>
10. Qandil, A., Abdel-Halim, H. (2020). Distance e-Learning is Closer than Everybody Thought: A Pharmacy Education Perspective. *Health Professions Education*. June. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2020.05.004>
11. Govindarajan, V., Srivastava, A. (2020). What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Ed. *Harvard Business Review*. March 31. Available at: <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed>
12. *Uroki stress-testa. Vuzi Rossii v usloviyakh pandemii i posle: Doklad predstaviteley rektorskogo soobshchestva na zasedanii Obshchestvennogo soveta pri Ministerstve nauki i vysshego obrazovaniya RF 3 iyulya 2020 g.* [The Lessons of the Stress Test. Russian Universities in the Context of the Pandemic and after It: Report of Representatives of the Rector's Community at the Meeting of the Public Council under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation on July 3, 2020]. Available at: [https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id\\_4=2777](https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777) (In Russ.)

13. Agranovich, M.L. (2020). [Organization of Education in the Pandemic Conditions. Practice of the OECD Countries]. In: Gurevich, V.S., Drobysheskiy, S.M., Kolesnikov, A.V., Mau, V.A., Sinel'nikov-Murylev, S.G. (Eds.) *Monitoring ekonomicheskoy situatsii v Rossii. Tendentsii i vyzovy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya 2020* [Monitoring of Economic Situation in Russia. Trends and Challenges of Social and Economic Development]. 2020. No. 9 (111), pp. 134-151. URL: [https://www.iep.ru/files/text/crisis\\_monitoring/2020\\_9-111\\_April.pdf](https://www.iep.ru/files/text/crisis_monitoring/2020_9-111_April.pdf) (In Russ.)
14. Minaev, A.I., Isaeva, O.N., Kiryanova, E.A., Gornov, V.A. (2020). Features of the Organization of University Activities in the Context of a Pandemic. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 4. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29858> (In Russ.)
15. Klyagin, A.V., Makarieva, A.Yu. (2020). *Keysy bystrykh reatsii vuzov v usloviyakh pandemii* [Cases of Rapid Reactions of Universities in the Conditions of a Pandemic]. HSE Institute of Education. Available at: [https://ioe.hse.ru/sao\\_universitycases](https://ioe.hse.ru/sao_universitycases) (In Russ.)
16. Melnik, D. (2020). *Vysshee obrazovanie v mire: kakie problemy vysvetila pandemiya* [Higher Education in the World: What Problems Were Highlighted by the Pandemic]. *TASS*. 23.04. Available at: <https://tass.ru/opinions/8306213> (In Russ.)
17. Kapasia, N., Pintu, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P., Chouhan, P. (2020). Impact of Lockdown on Learning Status of Undergraduate and Postgraduate Students During COVID-19 Pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*. Vol. 116, September. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105194>
18. Nguyen, D.V., Pham, G.H., Nguyen, D.N. (2020). Impact of the Covid-19 Pandemic on Perceptions and Behaviors of University Students in Vietnam. *Data in Brief*. Vol. 31, August. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105880>
19. Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa-deh, R., Sinclair, J. (2020). Evaluating E-Learning Systems Success: An Empirical Study. *Computers in Human Behavior*. Vol. 102, pp. 67-86, January. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
20. Moeller, J., Brackett, M., Ivecevic, Z., Whate, A. (2020). High School Students' Feelings: Discoveries from a Large National Survey and an Experience Sampling Study. *Learning and Instruction*. Vol. 66, April. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101301>
21. Jansen, R., van Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R., Kester, L. (2020). Supporting Learners' Self-Regulated Learning in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*. Vol. 146, March. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103771>
22. Rusli, R., Rahman, A., Abdullah, H. (2020). Student Perception Data on Online Learning Using Heutagogy Approach in the Faculty of Mathematics and Natural Sciences of Universitas Negeri Makassar, Indonesia. *Data in Brief*. Vol. 29, April. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105152>
23. Jowsey, T., Foster, G., Cooper-Ioelu, P., Jacobs, S. (2020). Blended Learning via Distance in Pre-Registration Nursing Education: A Scoping Review. *Nurse Education in Practice*. Vol. 44, March. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102775>

*The paper was submitted 02.08.20  
Received after reworking 06.08.20  
Accepted for publication 15.09.20*



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112>

## Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки

Гафуров Ильшат Рафкатович – д-р экон. наук, проф., академик РАО, ректор. E-mail: [ilshat.gafurov@tatar.ru](mailto:ilshat.gafurov@tatar.ru)

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович – д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, кафедра педагогики высшей школы. E-mail: [guseinibragimov@yandex.ru](mailto:guseinibragimov@yandex.ru)

Калимуллин Айдар Минимансурович – д-р ист. наук, проф., директор Института психологии и образования. E-mail: [kalimullin@yandex.ru](mailto:kalimullin@yandex.ru)

Алишев Тимирхан Булатович – канд. социол. наук, проректор по внешним связям. E-mail: [tbalishev@kpfu.ru](mailto:tbalishev@kpfu.ru)

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

Адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлёвская, 18

***Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена противоречием между массовым переходом российской системы высшего образования на дистанционный формат обучения и недостаточной готовностью участников образовательного процесса к работе в условиях новых требований, вызванных пандемией COVID-19. Преподаватели, студенты и администраторы высших учебных заведений в России столкнулись с целым рядом трудностей, анализ которых позволит выделить объективные и субъективные факторы их возникновения и разработать рекомендации по дальнейшей организации удалённого обучения в его сочетании с традиционным форматом. Цель исследования заключалась в анализе современного опыта работы в дистанционном формате на примере одного из ведущих российских университетов – Казанского федерального университета. Проанализированы успехи и проблемы этого процесса, показаны противоречия между традиционной и дистанционной формами обучения, рассмотрены основные модели организации обучения, предполагающие традиционные и удалённые форматы обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Сделан вывод о том, что в системе базового формального образования всех уровней и направлений подготовки дистанционное обучение может рассматриваться как форма, дополняющая и усиливающая социально-педагогический, организационный, психолого-дидактический потенциал традиционного («лицом к лицу») формата получения образования.*

*В работе комплексно использовались методы теоретического (анализ, синтез, систематизация, сравнение и др.) и эмпирического (изучение литературы, беседа, анкетирование, наблюдение) исследования.*

***Ключевые слова:** COVID-19, цифровизация образования, трансформация образования, онлайн-обучение, дистанционное обучение, модели обучения, риски удалённого обучения*

***Для цитирования:** Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 101-112.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112>

### Введение

В начале 2020 г. Россия вместе с остальным миром столкнулась с неожиданным внешним фактором, вызвавшим к жизни качественно новый этап развития государства, общества, экономики и образования. Мирская медицина оказалась неготовой к борьбе с новым вирусом, а потому единственным более или менее эффективным средством предотвращения быстрого развития эпидемии стало максимальное ограничение контактов между людьми, их самоизоляция. В этой ситуации адекватной реакцией системы образования страны стал перевод образовательных организаций на удалённую форму организации образовательного процесса. В результате впервые в своей истории система высшего образования страны оказалась в принципиально новой ситуации, когда вся образовательная деятельность, включая и управление образованием на всех уровнях, была переведена в удалённый формат, предполагающий организацию обучения с применением дистанционных образовательных технологий. В отличие от всех предыдущих модернизаций и реформ, данная ситуация характеризуется, во-первых, охватом всей системы образования страны на всех уровнях её функционирования; во-вторых, неожиданностью, отсутствием какой-либо специальной предварительной подготовки к такому переходу; в-третьих, одномоментностью перевода на качественно иной формат обучения.

В этом контексте следует отметить, что в развитых странах организация дистанционного образования с применением информационно-компьютерных средств коммуникации имеет уже достаточно длительную историю. Накопленный опыт свидетельствует о двух основных направлениях этих процессов: 1) онлайн-образование, предполагающее дистанционное предоставление формального высшего образования с помощью Интернета; 2) открытое образование, означающее создание открытых образовательных ресурсов для неформального образо-

вания и возможного использования в формальном образовании [1; 2]. Бурное развитие мобильных и облачных технологий, особенно популярных среди поколения «цифровых аборигенов» (digital natives), актуализировало большое число научных исследований, в которых убедительно доказывается, что интеграция мобильных технологий в учебный процесс может существенным образом его трансформировать. Так, например, отмечается, что внедрение мобильных технологий способствует целенаправленному учёту индивидуальных особенностей каждого студента и, соответственно, организации автономного обучения [3]. Кроме того, они обеспечивают обучающимся свободу, то есть возможность работать вне учебной аудитории в любое удобное время [4], делают возможным быструю диагностику проблем в процессе обучения, создают мобильную интерактивную среду обучения и обеспечивают мгновенную обратную связь, ведут к появлению новых форм презентации учебного материала (например моблоги, курскасты и др.), помогают создавать новые форматы интерактивных заданий, основанных на применении приложений дополненной реальности и геолокации [5].

Что касается высшей школы в России, то у нас также достаточно давно ведётся работа по разработке и внедрению в систему образования электронных (цифровых) образовательных ресурсов, онлайн-курсов по дисциплинам учебных планов различной направленности и уровня подготовки. Проведены исследования, раскрывающие тенденции развития и вызовы системе российского высшего образования в цифровую эпоху [6–10], роль и место цифровых технологий, онлайн-курсов в образовательной деятельности высшей школы [11–14].

Накопленный теоретический и практический опыт организации образовательного процесса в условиях цифровизации позволил российской системе высшего образования в целом достаточно безболезненно перейти в формат массового удалённого обучения

с применением электронных образовательных ресурсов. Вместе с тем выявился ряд проблем, связанных с различными аспектами функционирования и развития образовательной деятельности. На это обратил внимание министр науки и высшего образования Российской Федерации В.Н. Фальков, который в своём интервью информационному агентству РБК 9 апреля 2020 г. подчеркнул, что самое сложное для преподавателей в использовании удалённого формата состоит в том, чтобы «организовать коллективную работу, держать внимание студентов, зачастую даже не одного десятка, сделать интересным обучение в таком формате, когда у тебя, по существу, эмоциональные и интеллектуальные моменты идут асинхронно»<sup>1</sup>. Получается, что накопленный опыт создания онлайн-курсов, цифровых учебных материалов и т.п. оказался недостаточным для организации контактного удалённого обучения с использованием электронной информационно-образовательной среды и дистанционных образовательных технологий. В результате выявилось противоречие *между масштабным и единовременным* переходом всей системы высшего образования России на удалённый формат обучения, потребовавшим от всех участников образовательного процесса изменения подходов к его проектированию и реализации, и *их недостаточной готовностью* к работе в новом формате обучения.

Отсюда вытекает основная *проблема исследования*: каковы объективные и субъективные факторы, мешающие преподавателям и студентам эффективно использовать педагогические возможности контактного дистанционного обучения?

*Цель исследования*: на основе изучения литературы и опыта обучения в дистанционном формате (на примере Казанского федерального университета) выявить основные трудности, испытываемые преподавателями

и студентами высшей школы в этих условиях, а также определить модели форм обучения в условиях цифровизации образования.

#### Результаты исследования и обсуждение

Масштабный перевод системы высшего образования в формат контактного удалённого обучения с использованием дистанционных образовательных технологий позволил увидеть не только большие возможности, но и ограничения онлайн-обучения. Результаты исследований показывают, что наблюдаются риски снижения мотивации обучения, потери самооценности знаний, унификации и примитивизации содержания образования и обучения. В условиях онлайн-образования студенты стремятся выбрать наиболее популярные онлайн-курсы, подготовленные ведущими специалистами в соответствующей области знаний. Такая ситуация приводит к тому, что возрастает опасность потери плюрализма подходов к содержанию образования. Между тем видение студентами различных подходов к одному и тому же явлению важно с учётом увеличивающейся дифференциации знаний. Как отмечает А.И. Ракитов, «формализация профессиональных знаний и снижение их разнообразия может в определённых условиях негативно сказаться в дальнейшем на практической деятельности выпускников вузов» [15, с. 45].

И.А. Колесникова акцентирует внимание на том, что цифровизация формального школьного и вузовского образования сопровождается, с одной стороны, *атомизацией*, *«гранулированием» курсов*, а с другой – *дилетантским подходом* к созданию и преподаванию новых дисциплин, при котором на задний план отступает качество курсов, ценностно-смысловая логика введения обучающихся в предмет. Помимо целевых учебных материалов, источниками знаний становятся игры, социальные сети, аниме, открытые сайты и «приложения», что ведёт к поверхностному соприкосновению человека с информацией, её упрощению и примитивизации. В итоге «происходит сдвиг способов познания

<sup>1</sup> Калюков Е., Доронов И. Фальков анонсировал появление из-за вируса «другого высшего образования». URL: <https://www.rbc.ru/society/09/04/2020/5e8edde79a79470aa3b361f7>

мира – от теоретического осмысления к непосредственному спонтанному действию, не всегда осознанному... В потоке стихийного взаимодействия с информацией научные факты и объективное знание постепенно теряют своё значение» [8, с. 74]. Важно также отметить, что формат онлайн-обучения требует от обучающегося не только высокого уровня развития мотивации, но и способности самообучаться, владения необходимыми для этого умениями. Между тем далеко не каждый студент способен самостоятельно учиться, тем более если это требует освоения достаточно сложных учебных курсов. По некоторым данным, только 5–10% обучающихся в полном формате онлайн-образования завершают учёбу успешно [8].

В условиях полного онлайн-обучения существенно ограничены возможности реализации воспитывающей и развивающей функций обучения. Воспитание в процессе обучения как развитие направленности личности предполагает эмоционально-ценностное отношение к ситуациям нравственного выбора, проживание и переживание обучающимися этих ситуаций на основе знания принятых в обществе моральных норм. Как отмечает А.А. Вербицкий, воспитание нравственности не сводится к усвоению информации о том, что считается в обществе хорошим или плохим. Можно хорошо знать нормы морали и быть безнравственным, плохо воспитанным, взяточником, преступником [11]. Отсутствие живого общения в условиях онлайн-образования, цифровая имитация традиционных курсов ведут к возникновению *проблемы передачи неявного знания*, которое неотделимо от человека [16, с. 153].

Современные технологии помогают обучающемуся оперативно найти необходимую информацию, избавляют его от напряжённой умственной работы, формируют привычку к поиску быстрых ответов в сети; как результат, утрачивается способность воспринимать большие тексты. Специалисты пишут о реальном риске деградации речи, а вместе с ней и мышления, поскольку оно

редуцируется до нажатия пользователем на буквы клавиатуры компьютера. Если школьник или студент не имеет развитой практики живого общения, формирования и формулирования мысли в речи, мышление у него не формируется [11]. Японский исследователь Матасака в этой связи подчёркивает, что «мобильные технологии, хотя и освободили нас от целого ряда повседневных трудностей, но они же теперь ослабляют нас и губят... люди постепенно утратят способность думать» [17, с. 21].

Таковы болевые точки и ограничения онлайн-образования, на которые обращают внимание исследователи. Заметим, что о них писалось до наступления пандемии, когда дистанционное обучение в «чистом виде» имело место в отдельных высших учебных заведениях (например, в виртуальных университетах), либо по отдельным профессиональным образовательным программам или отдельным курсам в рамках формального высшего образования, либо в системе дополнительного общего и профессионального образования.

#### Эмпирическое исследование

Теперь рассмотрим некоторые предварительные выводы, основанные на опыте работы Казанского федерального университета в условиях пандемии коронавируса COVID-19. Нас интересовал прежде всего вопрос об отношении студентов и преподавателей к формату дистанционного обучения. Для выявления различных аспектов отношения к новой форме организации обучения был проведён онлайн-опрос 8288 студентов университета, осваивающих основные образовательные программы по очной форме обучения и представляющих все направления и уровни (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) подготовки.

Ответы на вопрос: «В целом Вы удовлетворены организацией образовательного процесса в ситуации дистанционного обучения?» – показали, что полностью удовлетворены этим форматом 41,2% студентов. По их мнению, заниматься в таком формате даже

интересно. Значительная часть студентов (43,4%) скорее удовлетворены, однако при этом отмечают не очень удобные платформы и программы; 15,4% студентов выбрали ответ «скорее нет» и «однозначно нет», потому что «многие занятия не ведутся, расписание не соблюдается, преподаватели не всегда готовы к данному формату, на многие вопросы не могу получить ответы».

Из ответов следует, что большинство студентов (около 85%) в целом удовлетворены организацией образовательного процесса. Если учесть, что переход на новый формат организации обучения осуществлялся что называется «с колёс», то такой результат можно считать вполне приемлемым. Он явился следствием оперативной реакции университета на неожиданно возникший вызов. Прежде всего, в университете было принято решение о необходимости организации дистанционного обучения на единой платформе Microsoft Teams, и всем структурным подразделениям было рекомендовано вести образовательный процесс на ней. Кроме того, было организовано оперативное обучение всех преподавателей работе на этой платформе. В этой связи следует заметить, что очень большую помощь преподавателям в освоении технологии работы оказали молодые преподаватели и студенты, зачастую лучше владеющие новыми образовательными технологиями.

Опыт показал, что решение об организации обучения на единой платформе оказалось правильным с точки зрения соответствия потребностям всех участников образовательного процесса – руководителей, преподавателей, студентов. Руководству всех уровней управления такой подход позволил осуществлять оперативный контроль за всеми аспектами образовательного процесса по единым критериям и показателям. «Цифровые следы» дают возможность делать образовательный процесс видимым не только актуально, но и ретроспективно, что, в свою очередь, служит надёжной информационной основой для принятия как опера-

тивных, так и тактических решений. Платформа Microsoft Teams позволяет проводить удалённые совещания, семинары, планёрки, круглые столы, конференции в режиме видеосвязи, причём каждый руководитель может попасть на совещание или планёрку, находясь в любом месте (в рабочем кабинете, дома, на даче и т. п.). Налицо заметный выигрыш во времени.

Преподавателям наличие единой платформы позволило оперативно получать необходимые консультации у своих коллег, легко включаться в разного рода совместные мероприятия (удалённые заседания кафедры, конференции и т. д.). Важно также и то, что можно проводить учебные занятия, не выходя из дома, а значит, не теряя время на поездку до работы и обратно (а это иногда 2–3 часа), на перемещения из кабинета в кабинет, а иногда и из одного здания университета в другое и т. д. Однако обнаружились и проблемы организационного плана. В частности, имели место ситуации, когда не соблюдалось расписание занятий (занятие начиналось не вовремя, происходили задержки студентов после окончания занятия и т. п.) или они вообще не проводились в силу разных причин. Вместе с тем обратим внимание на то, что работа в удалённом режиме, по мнению подавляющего большинства преподавателей, стала заметно сложнее, поскольку потребовала более тщательного проектирования учебного процесса во всех его компонентах – от формулирования целей до контроля и оценки результатов. В среднем, по нашим данным, преподаватели стали тратить на подготовку одного учебного занятия в 1,5–2 раза больше времени, чем при традиционном формате.

Следующий вопрос: «Насколько Вам лично комфортно дистанционное образование?» – был направлен на выявление психологического состояния студентов в ситуации апробации нового формата обучения. Исследование показало, что 36,8% студентов считают эту форму очень удобной для обучения. Около 28% студентов признают её



удобной, но при этом отмечают нехватку очных консультаций с преподавателем, живого общения. Примерно одна треть студентов (30,3%) чувствуют себя не очень комфортно, но их отчасти успокаивает понимание вынужденности данной формы обучения; чуть менее 5% однозначно полагают данную форму для себя неприемлемой. Таким образом, можно констатировать, что значительная часть студентов (свыше 63%) в той или иной мере испытывает дискомфорт.

На третий вопрос: «Хотели бы Вы, чтобы элементы дистанционного обучения активнее использовались после выхода из ситуации предупреждения новой коронавирусной инфекции?» – однозначно «да» ответили 30,4% студентов; 29,1% – «скорее да»; 17,5% – «скорее нет»; 14,3% – «однозначно нет»; 8,7% студентов затруднились ответить на вопрос. Отсюда можно заключить, что больше половины студентов (59,5%) испытывают потребность в том, чтобы элементы дистанционного обучения активнее использовались после периода самоизоляции. Подчеркнём, что речь идёт о применении лишь элементов дистанционного обучения, а не его полного формата. В то же время важно акцентировать внимание на том, что примерно третья часть студентов (31,8%) высказались против этого. С чем это связано? Почему такое большое число студентов не хотят использования элементов дистанционного обучения при переходе на традиционный формат? Эти вопросы требуют специального исследования. Однако уже сейчас можно предположить, что причинами такого отношения могут быть как объективные, так и субъективные факторы (недостаточное владение информационно-компьютерными технологиями, устоявшаяся привычка обучаться в формате живого общения и др.).

В анкете был вопрос на выявление эмоционального самочувствия обучающихся («Охарактеризуйте своё настроение, самочувствие в последнее время в связи с изменением обычного распорядка дня?»). Здесь ответы распределились следующим обра-

зом: наибольшее число студентов (37,6%) не считают, что их самочувствие, настроение изменились, они вынуждены адаптироваться к временным нововведениям; немногим меньше (35%) тех, у кого настроение приподнятое, ничего не беспокоит, они прекрасно адаптировались к изменениям, им интересно и любопытно то, что происходит. Вместе с тем, четверть студентов (24,2%) испытывают дискомфорт в связи с изменением обычного графика, им не хватает живого общения, общая обстановка действует на них удручающе; 2,9% затруднились с ответом. Отсюда следует, что большинство студентов (около 73%) легко адаптировались в новых условиях, поскольку способны и готовы к изменениям. Однако более чем четверть студентов (около 27%) испытывают дискомфорт, обусловленный прежде всего отсутствием живого общения, удручающей обстановкой. Это означает, что каждый четвёртый студент находится, по сути, в стрессовой ситуации.

Для выявления факторов, мешающих успешному обучению в дистанционном формате, студентам был задан вопрос: «С какими проблемами, сложностями Вы столкнулись при переходе на вынужденное дистанционное обучение в университете?» Чаще всего студенты выделяли такие проблемы, как «медленные каналы связи», «рост объёма домашней работы», «медленная работа сайта edu.kpfu.ru», «самоорганизация в рамках обучения дома» и др. Их можно объединить в две группы: технико-технологические и организационно-педагогические.

Первый блок проблем (медленные каналы связи, медленная работа сайта и др.) часто сопровождал процесс обучения на начальном этапе «перехода». Для их снятия в университете были установлены дополнительные роутеры в деревне Универсиады и общежитиях филиалов в гг. Набережные Челны и Елабуга, расширены каналы связи, осуществлена приоритизация образовательных платформ edu.kpfu.ru, Microsoft Teams, Coursera, оптимизированы настройки серверов КФУ, студентам, у которых отсутствовали сред-

ства коммуникации, были предоставлены ноутбуки во временное бесплатное пользование. Это позволило снизить остроту проблемы, но не снять её полностью. Дело в том, что проблемы технического характера могут быть связаны и с другими факторами, на которые указывают студенты: плохое оборудование (ноутбук, планшет, персональный компьютер и т.п.), которое не может обеспечить поддержку некоторых приложений, документов и презентаций; проблемы со звуком или видео; нестабильный Интернет или отсутствие доступа к Интернету в некоторых населённых пунктах России.

Второй блок проблем связан с ростом объёма домашней работы, а также самоорганизацией в рамках обучения дома. Что говорят об этом студенты? Для выявления их мнений был использован метод написания эссе на тему «Мой опыт обучения в условиях коронавируса: плюсы и минусы». Представим для примера мнения студентов первого курса (выборка 118 человек), обучающихся по направлению магистратуры «Педагогическое образование»: *«Когда началась учёба в онлайн, у меня сложилось впечатление, что такого объёма заданий я не получала даже на первых курсах бакалавриата. Система образования контролирует все посещения, а письменные работы (число которых увеличилось в разы) стали регулярными и объёмными»; «Количество проектов, контрольных, проверочных и других работ выросло просто в геометрической прогрессии, лично мой режим сбился, приходится выполнять домашние задания до 5 утра, чтобы успеть всё сделать...»; «Я вроде бы не лентяйка, но чувство у меня складывается такое, что преподаватели, когда думают, что нам задать, просто перечисляют список своих дел, причём без подробной инструкции, где искать и как делать. Вариативность домашнего задания также оставляет желать лучшего, бесконечные варианты “вордовских” документов порядком поднадоели, из-за большого объёма задания превращаются в действие “копировать – вставить”».*

Проблема, однако, оказывается не только в количестве домашних заданий, но и в их качестве. Студентов утомляет, если домашние задания носят однотипный характер (например, «сделайте что-то в ворде и пришлите»). Там же, где преподаватели подходят творчески и разнообразят домашние задания, они начинают выполнять побуждающую функцию, поскольку творческое задание в силу новизны вызывает у студентов познавательный интерес.

Существенное увеличение объёма домашних заданий по многим изучаемым студентами дисциплинам на фоне самоизоляции, ограниченного пространства, малоподвижности ведёт к ухудшению психологического и физического здоровья студентов. На это указывают свыше 90% опрошенных магистрантов. Вот некоторые выдержки из текстов эссе: *«Пары начинаются в 15:40 и заканчиваются в 21 час, итого: 5,5 часов за компьютером, к которым нужно добавить часы на подготовку к занятию – это ещё 4 часа в день минимум. 10 часов непрерывной работы за компьютером: ужасно болит спина, глаза, никакой физической активности, очень сложно сосредоточиться»; «На всех студентов дают сроки, дают преподаватели и в конечном итоге студент “выжат” морально и физически. Уже нет сил поговорить с родителями, обсудить итоги дня со своим партнёром, поиграть с детьми. Появляется отвращение от всего, что должно приносить радость. Появляется ненависть к учёбе, агрессия к преподавателям, нежелание получать новые знания»; «У родителей школьников сдают нервы, что тоже отвратительно влияет на семейные отношения и на атмосферу в семье. Я не знаю ни одного студента, который получает удовольствие от дистанционного образования, но знакома с людьми, которые хотят забрать документы из вуза сразу после карантина. Я считаю, что учёба должна приносить удовольствие, а каждодневные испытания для нервной системы не приводят ни к чему хорошему».*

По поводу самоорганизации учебной деятельности магистранты отмечают следующее: *«остро встаёт проблема самоорганизации, ведь мы привыкли дома отдыхать, а тут получается, что приходится создавать рабочую атмосферу, поэтому у многих продуктивность снижается, появляется куча соблазнов поспать подольше, посмотреть ещё одну серию сериала и др.»*; *«практически весь учебный материал студент-дистанционник осваивает самостоятельно. Это требует развитой силы воли, ответственности и самоконтроля. Поддерживать нужный темп обучения без контроля со стороны удаётся не всем»*; *«сложно организовать собственное время, в домашних условиях невозможна полная концентрация»* и т.п.

Приведённые факты актуализуют вопрос об оптимизации количества, объёмов и качества домашних заданий студентам, что, в свою очередь, требует поиска организационных механизмов для координации деятельности преподавателей, работающих с конкретной учебной группой. Одним из таких механизмов могло бы быть сокращение количества одновременно и параллельно изучаемых студентами дисциплин. Это возможно за счёт перехода на концентрированную форму организации обучения, одна из моделей которого предусматривает объединение в модули от двух до четырёх взаимосвязанных дисциплин, которые изучаются параллельно [19].

Современная ситуация актуализировала не только сугубо практические вопросы, связанные с организацией дистанционного обучения, но и подтолкнула исследователей к изучению его теоретических аспектов, существенных характеристик, к обоснованию его роли и места в системе образования. Один из важных вопросов – о моделях организации обучения в постпандемийный период. В зависимости от характера взаимодействия участников образовательного процесса (синхронное, асинхронное, их сочетание) мы выделяем четыре модели обучения с применением информационных образовательных

ресурсов и дистанционных образовательных технологий.

Первая – *традиционная модель дистанционного обучения*, предполагающая удалённое обучение на основе цифровой информационно-образовательной среды, осуществляемое в *асинхронном режиме*: учебная деятельность студентов и педагогическая деятельность преподавателей во времени разделены. По существу, данная модель есть не что иное, как традиционное заочное обучение, осуществляемое с применением современной информационно-образовательной среды и дистанционных образовательных технологий. Асинхронный вариант дистанционного обучения предполагает отсроченное во времени взаимодействие преподавателя и обучающихся. Преподаватель при этой модели заранее готовит и структурирует все учебные материалы, а студенты получают к ним доступ и знакомятся с ними в любое удобное для них время, по своему собственному графику. Асинхронное дистанционное обучение реализуется посредством таких средств общения, как электронная почта, форумы, которые позволяют поддерживать рабочие отношения между студентами и преподавателями, даже если они не могут находиться в Интернете одновременно. Эта модель обучения позволяет студентам войти в электронную среду в любое время для загрузки материалов и отправки сообщений преподавателям и сокурсникам, тратить больше времени на более вдумчивое выполнение заданий.

Вторая модель, вызванная к жизни пандемией, – *контактное удалённое обучение* с использованием электронной информационно-образовательной среды вуза и дистанционных образовательных технологий. Главная особенность этой модели состоит в организации дистанционного обучения в *синхронном режиме*, предполагающем удалённый контакт преподавателя и студентов через Интернет в режиме реального времени. Взаимодействие обучающего и обучающихся осуществляется строго в рамках

традиционного расписания и форм организации обучения (лекция, семинар, домашняя самостоятельная работа и др.), т.е. имеют место все атрибуты традиционного обучения, которые, однако, реализуются в виртуальной среде. Контактная модель может использоваться на основе разных платформ. Как уже отмечалось, в Казанском федеральном университете для этого рекомендовано всем структурным подразделениям использовать платформу Microsoft Teams, которая предоставляет возможности для проведения вебинаров, лекций, видеоконференций, чатов и т.д., позволяющих вовлекать студентов в разнообразные виды активной учебной деятельности.

Третья модель – *смешанное обучение*, при котором имеет место сочетание дистанционного и традиционного форматов. Смешанное обучение может быть организовано в различных вариантах. Например, на уровне учебного плана оно предполагает, что часть дисциплин изучаются в онлайн-формате (дистанционно), т.е. полностью самостоятельно, с использованием выставленных и рекомендованных преподавателем учебных онлайн-материалов (лекций, заданий к различным видам занятий, тестов и др.), а другие дисциплины – в традиционном формате. Возможна реализация смешанного обучения и на уровне отдельной дисциплины. Как один из вариантов оно предполагает выведение лекций в онлайн-формат (видеолекции), а остальные виды занятий проводятся традиционно, но с применением всего богатства возможностей цифровых технологий. При этом дистанционный формат обучения может быть организован как в синхронной, так и в асинхронной форме.

Четвёртая модель – *традиционное контактное обучение*, в рамках которого находят применение все известные на конкретном этапе развития цифровые ресурсы и дистанционные образовательные технологии, которые используются как на аудиторных занятиях, так и для организации активной внеаудиторной самостоятельной ра-

боты студентов. При этой модели цифровые технологии рассматриваются как средство дополнения и усиления обучающего, воспитывающего и развивающего потенциала традиционного, «лицом к лицу» обучения.

### Заключение

Пандемия коронавируса COVID-19 вызвала к жизни масштабную социально-педагогическую опытную работу, в которой в качестве нового фактора, введённого в организацию процесса обучения выступила форма контактного удалённого обучения с использованием электронной информационно-образовательной среды вуза и дистанционных образовательных технологий. Это позволило не только создать новую модель обучения, обладающую большими возможностями, но и выявить болевые точки процесса онлайн-обучения, систематизированные нами по основным компонентам учебного процесса (целеполагание, мотивация, содержание обучения, результаты). При этом, по мнению подавляющего большинства преподавателей, студентов, исследователей в области образования, основным недостатком удалённого (дистанционного) обучения является отсутствие возможностей для живого общения, непосредственного «лицом к лицу» взаимодействия участников образовательного процесса. И это объяснимо, поскольку задача системы образования не ограничивается формированием у обучающихся системы научных знаний (в той или иной области) и умений их применять для решения личных, социальных и профессиональных задач. Главная задача образования – развитие личности обучающегося, его жизненного опыта, создание условий для её самореализации в динамично изменяющейся среде, что невозможно успешно обеспечить в условиях отсутствия живого общения всех участников образовательного процесса.

Анализ отношения к дистанционному обучению студентов и преподавателей позволяет сделать вывод о том, что в системе базового формального образования всех уровней и

направлений подготовки оно может рассматриваться как форма, дополняющая и усиливающая социально-педагогический, организационный, психологический и управленческий потенциал традиционного формата получения образования. В современном образовании объективно востребовано разумное сочетание форм, методов и средств традиционного («лицом к лицу») и виртуального, дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса. Поэтому сочетание в обучении форм взаимодействия в реальном и виртуальном пространстве в современной дидактике следует рассматривать как общедидактический принцип обучения, направленный на выявление и реализацию в системе образования психолого-педагогических возможностей информационно-образовательной среды и дистанционных образовательных технологий.

#### Литература

1. Кочергин Д.Г., Жёрнов Е.Е. Опыт цифровизации высшего образования в США // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2(34). С. 12–23.
2. Yuan L., Powell S. MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education // eLearning Papers, In-depth. 2013. Vol. 33. No. 2. P. 1–7.
3. Kukulska-Hulme A. Mobile learning for quality education and social inclusion. IITE Policy Brief. 2010, December, 12 p.
4. Traxler J. Learning in a mobile age // International Journal of Mobile and Blended Learning. 2009. No. 1(1). P. 1–12. DOI: 10.4018/jmbl.2009010101
5. Driver P. Pervasive Games and Mobile Technologies for Embodied Language Learning // International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching. 2012. Vol. 2. Issue 4. P. 23–37. DOI: 10.4018/ijcall.2012100104
6. Menter I., Valeeva R., Kalimullin A. A tale of two countries—forty years on: politics and teacher education in Russia and England // European Journal of Teacher Education. 2017. No. 40(5). P. 616–629. DOI: https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385060
7. Gafurov I., Valeeva R., Kalimullin A. Editorial: teachers' professional development in global contexts // Education and Self Development. 2019. Vol. 14. Issue 3. P. 6–10. DOI: 10.26907/esd14.3.01
8. Колесникова И.А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 67–83. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82
9. Тульчинский Г.А. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. 2017. № 6. С. 121–136.
10. Шафранов-Куцев Г.Ф. Некоторые тенденции развития российского высшего образования в цифровую эпоху // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2017. Т. 3. № 4. С. 8–18.
11. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1(6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\_AA\_1\_2019
12. Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 51–62. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62
13. Данилюк А.Я., Факторович А.А. Цифровое общее образование. М.: Авторская мастерская, 2019. 229 с.
14. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Особенности процесса обучения в современной высшей школе // Инновации в образовании. 2014. № 12. С. 46–61.
15. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 41–49.
16. Роботова А.С. Эстетика учебного гуманитарного online-курса // Высшее образование в России. 2019. № 10. С. 152–156. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-152-156
17. Новаковская Ю.В. Какое образование нам нужно? // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. 2013. № 1. С. 13–30.
18. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения. М.: Владос. 2011. 383 с.

Поступила в редакцию 08.06.20

После доработки 18.07.20

Принята к публикации 06.09.20



## Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points

**Ilshat R. Gafurov** – Dr. Sci. (Economics), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Rector, e-mail: [ilshat.gafurov@tatar.ru](mailto:ilshat.gafurov@tatar.ru)

**Hasanguseyn I. Ibragimov** – Dr. Sci. (Education), Prof., Corr. member of the Russian Academy of Education, e-mail: [guseiniibragimov@yandex.ru](mailto:guseiniibragimov@yandex.ru)

**Aidar M. Kalimullin** – Dr. Sci. (History), Prof., Director of the Institute of Psychology and Education, e-mail: [kalimullin@yandex.ru](mailto:kalimullin@yandex.ru)

**Timirkhan B. Alishev** – Cand. Sci. (Sociology), Vice-rector for external relations, e-mail: [tbalishev@kpfu.ru](mailto:tbalishev@kpfu.ru)

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Address: 18, Kremlyovskaya st., Kazan, 420008, Russian Federation

**Abstract.** The relevance of the study is due to the contradiction between the mass transition of the Russian system of higher education to the distance learning format and the insufficient willingness of participants in the educational process to work under the new requirements caused by the COVID 19 pandemic. Teachers, students and administrators of higher educational institutions in Russia have encountered a number of difficulties. Their analysis will highlight the objective and subjective factors of their occurrence and develop recommendations for the further organization of distance learning in its combination with the traditional format. The purpose of the study was to analyze the modern work experience in the remote format of one of the leading Russian universities – Kazan Federal University. On this basis, the article analyzes successes and problems of this process, shows the contradictions between traditional and distance learning, considers the main models of educational organization that involve traditional and remote learning formats using distance educational technologies. It is concluded that in the system of basic formal education at all levels and areas of training, distance learning can be considered as a form that complements and strengthens the social, pedagogical, organizational, psychological, and didactic potential of the traditional (face-to-face) educational format.

The work comprehensively used the methods of theoretical (analysis, synthesis, systematization, comparison, etc.) and empirical (study of literature, conversation, questioning, observation) research.

**Keywords:** COVID-19, digitalization of education, transformation of education, online education, distance learning, learning models, learning risks

**Cite as:** Gafurov, I.R., Ibragimov, H.I., Kalimullin, A.M., Alishev, T.B. (2020). Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 101-112. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112>

### References

1. Kochergin, D.G., Zhernov, E.E. (2019). Experience of Digitalization of Higher Education in the USA. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. No. 2 (34), pp. 12-23. (In Russ, abstract in Eng.)
2. Yuan, L., Powell, S. (2013). MOOCs and Disruptive Innovation: Implications for Higher Education. *E-Learning Papers, In-Depth*. Vol. 33, no. 2, pp. 1-7.
3. Kukulska-Hulme, A. (2010). Mobile Learning for Quality Education and Social Inclusion. *ITE Policy Brief*, December, 12 p.

4. Traxler, J. (2009). Learning in a Mobile Age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*. No. 1(1), pp. 1-12. DOI: 10.4018/jmbl.2009010101
5. Driver, P. (2012). Pervasive Games and Mobile Technologies for Embodied Language Learning. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching*. Vol. 2, issue 4, pp. 23-37. DOI: 10.4018/ijcallt.2012100104
6. Menter, I., Valeeva, R., Kalimullin, A. (2017). A Tale of Two Countries – Forty Years on: Politics and Teacher Education in Russia and England. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 40(5), pp. 616-629. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385060>
7. Gafurov, I., Valeeva, R., Kalimullin, A. (2019). Editorial: Teachers' Professional Development in Global Contexts. *Education and Self Development*. Vol. 14, Issue 3, pp. 6-10. DOI: 10.26907/esd14.3.01
8. Kolesnikova, I.A. (2019). Post-Pedagogical Syndrome of the Era of Digital Modernism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 67-83. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82> (In Russ., abstract in Eng.)
9. Tulchinsky, G.L. (2017). Digital Transformation of Education: Challenges to Higher Education. *Filosofskie nauki = Russian Journal of Philosophical Sciences*. No. 6, pp. 121-136. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Shafranov-Kutsev, G.F. (2017). Some Trends in the Development of Russian Higher Education in the Digital Era. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskieskie i pravovye issledovaniya = Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*. Vol. 3, no. 4, pp. 8-18. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Verbitsky, A.A. (2019). Digital Learning: Problems, Risks and Prospects. *Homo Cyberus = Homo Cyberus: Electronic Scientific Journal*. No. 1 (6). Available at: <http://journal.homo-cyberus.ru> (In Russ., abstract in Eng.)
12. Galikhanov, M.F., Khasanova, G.F. (2019). Preparing Teachers for Online Learning: Roles, Competencies, Content. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 51-62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62> (In Russ., abstract in Eng.)
13. Danilyuk, A.Ya., Faktorovich, A.A. (2019). *Tsifrovoe obsbchee obrazovanie* [Digital General Education]. Moscow: Avtorskaya masterskaya Publ., 229 p. (In Russ.)
14. Ibragimov, G.I., Ibragimova, E.M. (2014). Features of the Learning Process in Modern Higher Education. *Innovatsii v obrazovanii = Innovations in Education*. No. 12, pp. 46-61. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Rakitov, A.I. (2018). Higher Education and Artificial Intelligence: Euphoria and Alarmism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 41-49. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Robotova, A.S. (2019). Aesthetics of the Educational Online Humanitarian Course. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 152-156. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-152-156> (In Russ., abstract in Eng.)
17. Novakovskaya, Yu.V. (2013). What Kind of Education Do We Need? *Pedagogicheskoe obrazovanie. Vestnik Moskovskogo universiteta = The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*. No. 1, pp. 13-30. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Ibragimov, G.I., Ibragimova, E.M., Andrianova, T.M. (2011). *Teoriya obucheniya* [Teaching Theory]. Moscow: Vlados Publ., 383 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 08.06.20  
Received after reworking 18.07.20  
Accepted for publication 06.09.20*

# СОЦИОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



## Социологические исследования в техническом университете

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) – старейшее высшее учебное заведение, осуществляющее подготовку инженеров в области авиации и космонавтики. История МАИ начинается с 1930 года, когда приказом ВСНХ СССР было создано Высшее аэромеханическое училище. Сегодня Московский авиационный институт осуществляет подготовку кадров по всему жизненному циклу высокотехнологичной продукции – от проектирования до реализации отдельных производств.

С момента основания из стен МАИ вышло более 175 тыс. выпускников, многие из которых стали известными учёными, лётчиками-испытателями, руководителями высшего звена, генеральными конструкторами конструкторских бюро и научно-исследовательских институтов, ведущими инженерами, заслуженными государственными деятелями.

Московский авиационный институт – это уникальная инфраструктура, которая объединяет учебные аудитории и корпуса, более 140 научно-исследовательских центров и лабораторий, 20 конструкторских бюро, экспериментально-опытный завод, майвский аэродром «Алферьево», центр управления полётами, современные коворкинг-площадки. В МАИ создаются новые технологии в области конструирования авиакосмической техники, перспективных двигательных и энергетических установок, беспилотных летательных аппаратов, технологий гиперзвука, систем искусственного интеллекта и математического моделирования, IT и систем управления, технологий BigData, Machine Learning, Internet of Things, управления жизненным циклом изделий, электрификации инженерных систем, композиционных материалов, аддитивных технологий, а также роботизации и др.

Сегодня в 13 институтах и пяти филиалах университета обучается около 21 тыс. человек, в том числе более 1500 иностранных студентов. МАИ – ключевой поставщик кадров для аэрокосмической отрасли – реализует более 50 направлений подготовки бакалавров, специалистов и магистров. Московский авиационный институт активно развивает работу по формированию индивидуальных образовательных траекторий для студентов на всех этапах обучения – от бакалавриата до программ дополнительного и последипломного образования.

Одним из крупнейших учебных подразделений МАИ является институт «Инженерная экономика и гуманитарные науки». В составе института работают 12 кафедр, одной из которых является выпускающая кафедра «Социология, психология и социальный менеджмент», отметившая своё 25-летие. Ниже представлены статьи преподавателей кафедры.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-114-124>

## Структурно-функциональный подход к оценке качества реализации образовательных программ

Почестнев Александр Анатольевич – канд. социол. наук, доцент. E-mail: [apochestnev@yandex.ru](mailto:apochestnev@yandex.ru)  
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет),  
Москва, Россия  
Адрес: 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

*Аннотация.* Статья посвящена использованию структурно-функциональной методологии в оценке качества образовательных программ в вузах. Основными компонентами социальной диагностики выступают ситуационный анализ реализации программ, позволяющий более точно определять критерии оценки качества реализации программ, и структурно-функциональная модель, выявляющая дисфункциональные зоны.

Апробация данной диагностики проводилась в МАИ (НИУ) на программе подготовки бакалавров по направлению «Менеджмент» профиля «Социальный менеджмент». Основными методами сбора данных являлись фокус-группы и анкетирование студентов-выпускников. В ходе исследования были получены результаты, свидетельствующие о том, что вектор потребностей студентов в области образования совпадает с компетентностной моделью программы. В ходе диагностики также были выявлены субъективные представления студентов о структурных факторах снижения качества образовательного процесса. Ими стали факторы организации обучения и тип взаимодействий преподавателей со студентами. Структурно-функциональная диагностика показала отсутствие единых институциональных требований к реализации образовательной программы и проблемы её организации.

Полученные данные могут быть использованы в управлении образовательной программой. С научной точки зрения результаты являются вкладом в развитие социологических диагностических средств, построенных на ситуационном подходе, и в понимание современных ценностей молодёжи.

**Ключевые слова:** социология организации, качество образования, структурно-функциональный анализ, ситуационный анализ, социально-диагностические технологии, дисфункциональные зоны, компетенции, менеджмент качества образования

**Для цитирования:** Почестнев А.А. Структурно-функциональный подход к оценке качества реализации образовательных программ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 114-124.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-114-124>

### Введение

На сегодняшний день развёрнута обширная дискуссия относительно критериев и способов оценки качества образования. Единого мнения быть не может, т.к. различные ситуации внутренней организации вузов и состояние их внешней среды. В.В. Щербина и Е.П. Попова отмечают, что внешняя

среда вузов дифференцирована и различные её элементы предъявляют разные требования как к самим вузам, так и к их отдельным подразделениям [1]. Ситуация предполагает разные векторы и критерии их развития. Применять единый подход к оценке структурных подразделений проблематично, поэтому необходимо использовать ситуации-



онный подход, разработанный в социологии организации [2].

Современная оценка качества образования, как правило, проводится по результирующим критериям или в ходе внешней аккредитации. Этот подход позволяет определять соответствие вуза институциональным требованиям, но не раскрывает механизмы совершенствования деятельности в турбулентной внешней среде [1]. Для управления образовательным процессом формального аудита явно недостаточно, требуется внутренняя оценка его качества [3].

Согласно исследованиям в социологии образования, качество образования сильно зависит от отношений преподавателя со студентами [4], поэтому важно осуществлять внутреннюю социальную диагностику образовательного процесса, построенную на основе структурно-функционального подхода [5], позволяющего анализировать отдельные компоненты образования как вида деятельности или процесса и выделять факторы его дисфункциональности.

### Концептуальные основания исследования

Под образованием мы будем понимать социальный институт, выполняющий функции подготовки индивида к жизни в обществе, и процесс деятельности социальных субъектов, направленный на передачу знаний и культурных норм с помощью различных обучающих практик и интеграции компонентов учебной деятельности.

Исследованием функционирования социальных институтов занимались Р. Мертон и Т. Парсонс [6; 7]. Разработанный ими структурно-функциональный анализ построен на принципе исследования структурных элементов системы, выполняющих определённые функции (роли). Его применение ко всему вузу представляется нецелесообразным, т.к. образование состоит из разных программ, не связанных друг с другом. Реализация каждой из них проходит в своих условиях, которые накладывают ограничения на использование универсальных критериев оценки качества

их реализации, поэтому логичнее их исследовать отдельно [8], с использованием ситуационного анализа [2]. Он определяет тип зависимости программы от среды, тип заказчиков и потребителей, цели и стратегии обучения, тип результирующего продукта. Ситуация фиксирует цель, критерии, методы и субъектов оценки. Структурными элементами программ являются дисциплины, в ходе освоения которых развиваются универсальные и профессиональные компетенции. [9]. Неверная структура дисциплин или их дисфункциональность, часто связанная с ролью преподавателя, снижают адаптивную способность программы к выживанию и целедостижению.

### Дизайн и методология исследования

Объектом исследования являлась образовательная программа бакалавриата по направлению «Менеджмент» профиля «Социальный менеджмент», реализуемая в Московском авиационном институте (НИУ). Вектор подготовки по программе связан с управлением социальными системами и процессами в организации, поэтому особое внимание уделяется изучению вопросов управления персоналом, маркетинга и PR, организационного дизайна с точки зрения социологии и психологии поведения. Программа реализуется преподавателями разных кафедр. Данная программа является непрофильной для этого вуза, находится в специфичных условиях, которые формулируют определённые требования к построению внешнего критерия качества её реализации. Основная цель исследования заключалась в применении социологической диагностики, построенной на структурно-функциональной методологии и ситуационном подходе теории организации для оценки качества реализации программы, получения информации о дисфункциональных зонах.

Рассматриваемая программа функционирует в рыночном режиме, т.к. реализуется в основном на коммерческой основе. В данной ситуации клиентами и субъектами оценки качества программы, наряду с министерством и работодателями, являются студен-



ты. Репутация программы и спрос на неё зависят от их субъективного ощущения удовлетворённости. В связи с тем, что потребности клиентов могут быть разными, вводится первая ситуационная переменная – «мотив обучения». На основе результатов исследований [1] были выделены следующие ориентации: «получение диплома», «развитие определённых личностных качеств», «получение профессиональной подготовки», «развитие аналитических и исследовательских компетенций». Программа должна удовлетворять потребности рынка труда в подготовке кадров. Этот параметр можно оценить путём изучения трудоустройства выпускников по специальности в профильную отрасль и субъективной удовлетворённостью работодателей уровнем подготовки выпускников. Работодатели являются вторым субъектом оценки. Также данная программа реализуется в государственном вузе, поэтому должна быть аккредитована (оценена на соответствие образовательному стандарту). Аккредитация реализует принцип институционального изоморфизма. Заказ государства – третий субъект оценки.

Объективные способы оценки развитости компетенций на данный момент не представляются эффективными, поэтому в исследовании использовалась их субъективная оценка работодателями, преподавателями и студентами. Степень адекватности студенческой оценки зависит от ситуационной переменной «рабочий статус студента». Работающий бакалавр более адекватно оценивает уровень развитости у себя компетенций. Однако работающий студент может не посещать дисциплины и не сможет адекватно их оценить, поэтому введена ситуационная переменная «частота посещения дисциплин».

Рассматриваемая программа работает на основе собственных образовательных стандартов (СУОС), т.к. МАИ является исследовательским университетом. Они не противоречат ФГОС и призваны усложнить программы и реализовать миссию вуза. На данный момент МАИ (НИУ) ориентирован

на развитие научной деятельности и привлечение профессионально ориентированных студентов с высокими баллами ЕГЭ. В соответствии с этим миссией исследуемой программы является высококачественная профессиональная подготовка с ориентацией на развитие аналитических (исследовательских) компетенций будущих специалистов. Они оцениваются четвёртым субъектом – ведущими преподавателями.

Таким образом, сформированы четыре направления оценки качества образовательной программы; в некоторых на предмет качества оценивались дисциплины как структурные элементы программы, развивающие навыки и компетенции.

В связи с методическими ограничениями на проведение опроса дисциплины были сгруппированы по схожести направлений в ходе проведения фокус-групп со студентами-выпускниками программы: 1) профильный цикл – социология, психология, психология личности, конфликтология, организационное поведение; 2) иностранный язык; 3) менеджериальный цикл – теория организации, теория управления персоналом (связанная с профилем), менеджмент, антикризисное управление, стратегический менеджмент, управление изменениями; 4) маркетинговое направление (связано с профилем) – PR, маркетинг; 5) методологический (исследовательский) цикл (специфика миссии программы) – системный анализ, моделирование социальных процессов, методы исследований; 6) экономический и финансовый цикл – экономика, экономика и социология труда (связана с профилем), финансовый учёт, бухгалтерский учёт, налоговый учёт, инвестиционный менеджмент, логистика; 7) юридический блок – право, политология, хозяйственное право; 8) гуманитарный цикл – история, история предпринимательства, философия, культурология; 9) ИКТ-цикл – информатика, информационные технологии управления; 10) математический цикл – математический анализ, линейная алгебра, теория вероятностей,

математическая статистика, теория принятия решений; 11) цикл обеспечения условий работы персонала (специфика профиля) – БЖД, организация и нормирование труда.

Каждой дисциплине были поставлены в соответствие компетенции, которые отражали их функциональную основу. Данный подход позволил определить зоны снижения качества образования. Факторы, влияющие на качество реализации программы, выявлялись субъективным образом в ходе фокус-групп, т.к. в ходе аккредитации они обнаружены не были.

Были проведены четыре фокус-группы по восемь человек со студентами-выпускниками программы для формирования списка индикаторов, отражающих потребности и установки студентов относительно понятия «качественное образование» и факторов его обеспечения. В группу входили студенты-выпускники, работающие на разных позициях и принадлежащие разным группам успеваемости. Экспертное интервью с ключевыми преподавателями по каждому блоку дисциплин осуществлялось для оценки развитости компетенций у выпускников. Анкетирование 54 выпускников (67% от генеральной совокупности) проводилось с целью получения самооценки развитости компетенций, информации о специфике преподавания дисциплин и характере (модели) взаимодействия студента и преподавателя. Исследование проводилось в 2018 г.

### Результаты исследования

Согласно ситуационным переменным доминирующая группа студентов-выпускников (65,2%) ориентирована на получение профессиональных компетенций, это тот тип студента, для которого спроектирована программа (признаков дисфункциональности нет). Вторым по популярности мотивом стала социализация (развитие личности и коммуникативные навыки). Он важен для государства, но его разделяют только 34,8% студентов. Мотив овладения аналитическими компетенциями (важного для руководства) среди студентов не популярен (26,1%), т.е. внутренние

цели программы не достигаются в полной мере. Важно, что студенты не рассматривают подготовку как канал гарантированного трудоустройства (21,7%) и аскриптивного способа занятия образовательного статуса (на получение диплома настроены только 34,8%).

Доминирующий тип мотивации студентов подкрепляется поведенческим стереотипом. 87% посещали лекции и семинары по дисциплинам, 26,1% относят себя к категории отличников, 30,4% – хорошистов и только 43,5% – троечников, тяготеющих к хорошистам. Нужно отметить, что на программу изначально поступают абитуриенты с высокими баллами ЕГЭ, т.е. градация производится внутри хорошей группы студентов.

Выпускники программы работают в сфере торговли, PR и маркетинга, управления персоналом, науки и образования, а также в финансовом секторе примерно в равных пропорциях, т.е. полученное образование соответствует профилю их деятельности. Оценка качества подготовки выпускников по программе со стороны работодателей представлена в работе Е.А. Коган [10]. У 84% выпускников-бакалавров не возникло трудностей при трудоустройстве. Однако низко оценивалась развитость практических навыков (отсутствие опыта). С этим столкнулись порядка 80% выпускников. Также 40% работодателей низко оценили знание иностранного языка, а 21% – экономические и финансовые знания. На этой стадии исследования уже обнаруживаются определённые проблемы в подготовке.

Несмотря на высокий спрос на данный тип образования [11], программа испытывает дефицит абитуриентов в связи репутационными издержками. Видимо, речь идёт о качестве подготовки – ведущем образовательном мотиве «нужных» абитуриентов. В связи с этим возникла необходимость проведения внутренней оценки состояния качества образовательной программы на основе субъективных представлений преподавателей и студентов-выпускников о самом понятии «качество подготовки» и факторов, его обеспечивающих. Среди студентов были

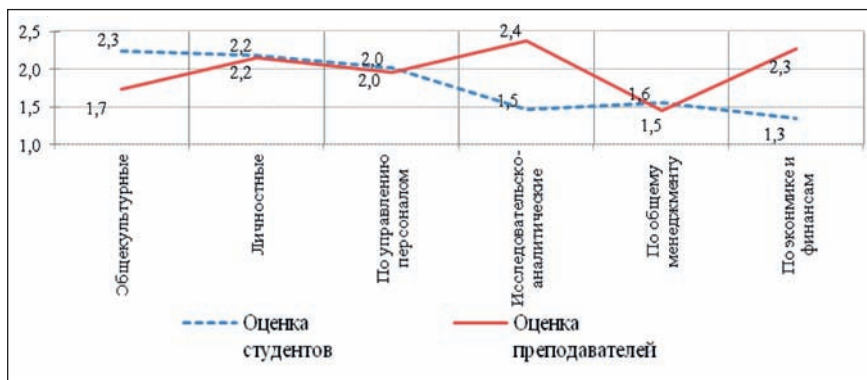


Рис. 1. Субъективная оценка функциональных компетенций студентов программы  
Fig. 1. Subjective assessment of the functional competencies of students

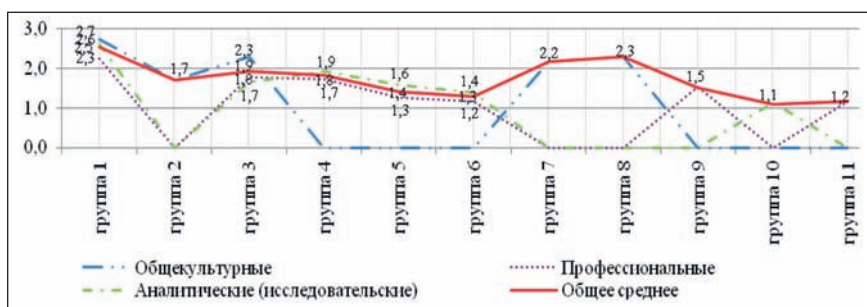


Рис. 2. Структура субъективных оценок функциональных компетенций студентов программы  
Fig. 2. The structure of subjective assessments of students' competencies

отобраны только те, кто посещал занятия и имел профессиональный тип мотивации.

Оценка компетенций осуществлялась по трёхбалльной шкале, где «0» – отсутствие компетенции, а «3» – её сформированность (Рис. 1, 2). Все компетенции были сгруппированы по функциональным блокам и соотнесены с группами дисциплин (структурными элементами программы).

Данные диагностики показали, что, по мнению студентов, общесультурные и личностные компетенции достаточно развиты (заказ государства). Профессиональные же компетенции, отражающие запрос работодателей и студентов, развиты хуже, на практике они могут быть применены лишь эпизодически. Сильное снижение качества профессиональной подготовки происходит в областях экономики и финансов, IT и организации безопасности труда. Аналитические компе-

тении, являющиеся целью руководства программ, развиты хуже всего, только на уровне общих представлений. Есть проблемы в экономической аналитике (группа 6), освоении методологии исследований (группа 5), а также в использовании математических моделей (группа 10). Возможно, уровень бакалавров и не должен ориентироваться на такие цели, т.к. не хватает времени для полного освоения материала и развития аналитических компетенций, наверное, их стоит реализовывать в магистратуре и аспирантуре [10]. Также было обнаружено несовпадение оценок преподавателей и студентов. Преподаватели занижали общесультурные компетенции и завышали оценки по направлениям «экономика и финансы», а также по методологии исследований. Это свидетельство упрощения программы, которое наносит урон общему качеству подготовки бакалавров. Таким об-

разом, фиксируется структурный дисбаланс в подготовке по программе.

Для проверки привлекательности и полезности обучения по предметам были проведены фокус-группы, в рамках которых студенты-выпускники сконструировали своё представление о качественной подготовке. Оно содержало когнитивный компонент (знание предмета), оценочный компонент (удовлетворённость), поведенческий компонент (использование на практике). Данная градация соответствовала модели оценки эффективности обучения Р. Киркпатрика. Были выделены восемь переменных, отражающих понятие «качественная подготовка». По этим переменным студенты в ходе анкетирования оценивали дисциплины. В связи с тем, что на программе обучаются студенты с высокими баллами ЕГЭ, оценки отличников, хорошистов и троечников значимо не отличались, поэтому были взяты средние значения. Методом главных компонент (principal component analysis – PCA) факторного анализа была изучена структура понятия «качественная подготовка». В качестве одной из переменных был включён средний балл самооценки развитости компетенций по дисциплинам – для обнаружения различия между подходами к оценке качества программ (компетентностным и подходом, основанным на удовлетворённости клиентов). Оказалось, что этого различия нет. Удовлетворённость связана с развитостью установленных компетенций.

Факторная модель адекватно описала структуру данных согласно критерию адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина (КМО) и теста Бартлетта. Результатом факторного анализа стало выделение только одного компонента, доля дисперсии которого составила 85,6%. В итоге результирующий показатель качества подготовки содержал в себе следующие составляющие: знания, полезность для будущей работы, развитие ценных практических навыков, привлекательность лекций и семинаров (удовлетворённость), заинтересованность предметом и формирование установки на подобную

работу (роль преподавателя в профориентации), развитие способности самостоятельно анализировать вопросы и проблемы области, а также средний балл реализуемых компетенций. Критерий учитывал требования клиентов, работодателей, руководства программой и институциональные требования.

Согласно данному критерию более качественными оказались первая (социология и психология) и четвёртая (маркетинг и PR) группы дисциплин. Средний уровень качества демонстрировали третья (менеджмент и управление персоналом) и седьмая (право). Менее качественными оказались вторая (иностраный язык) и шестая (экономика и финансы) группы. Остальные демонстрируют низкое качество (методология исследования, общегуманитарные дисциплины, информационные технологии, математика и безопасность жизнедеятельности).

Для определения причин такой оценки необходимо было исследовать факторы, влияющие на качество подготовки. Факторы выделялись субъективным способом в ходе проведения фокус-групп, а анализ их структуры осуществлялся факторным анализом методом главных компонент. Вращение осей осуществлялось методом varimax. Определились четыре компонента, собственные вектора которых были больше единицы. Данная структура адекватно описывает пространство по критериям КМО и тесту сферичности Бартлетта, отвергающую нулевую гипотезу на уровне значимости  $p < 0,05$ . Данная структура описывала совокупную дисперсию на 90,4%.

Первый латентный фактор отражает концепцию обучения «зона ближайшего действия» (освоение материала, усложнённого на шаг от возможностей студента). В ней важными являются уважение к студентам, умение их заинтересовать и справедливость оценивания. Второй фактор связан с адаптацией материала (умение объяснять, практичность, неперегруженность информацией) и формой организации занятий (дискуссионность). Третий фактор фиксирует квалификацию преподавателей и современность информации. Чет-

Таблица 1

Латентные факторы, характеризующие стиль обучения по дисциплинам  
(повёрнутая матрица компонент PCA)

Table 1

## Latent factors of learning style (rotated matrix of PCA)

Латентные факторы	Компонент			
	1	2	3	4
	Зона ближайшего действия, увлечение и уважение студентов	Диалоговая форма и умение адаптировать материал под потребности и возможности студентов	Профессиональные тонкости	Практическое освоение технологий и аналитичность заданий
Не было проблем с поиском дополнительной литературы	0,861			
Успевал(а) зафиксировать весь объём информации	0,834			
Запомнил большой объём информации на занятиях	0,792	0,450		
Не требовались чрезмерные усилия для усвоения материала	0,789			-0,411
Преподаватель советовал прочесть дополнительную литературу	0,734	0,413		0,427
Преподаватель справедливо оценил мои знания	0,662	0,579		
Использование научной литературы при подготовке	0,623		0,415	0,468
Преподаватель с уважением относился к мнению студентов при обсуждении научных вопросов	0,597	0,555	0,421	
Преподаватели увлекали темами, хотелось изучить вопрос дополнительно	0,571	0,568	0,456	
Дан достаточный объём знаний		0,902		
Материал хорошо сконструирован, отражает целостность предмета	0,537	0,784		
Удачная форма обучения	0,469	0,783		
Лекции и семинары проходили в дискуссионной форме	0,428	0,713	0,468	
Материал адаптирован для понимания студента	0,660	0,662		
Ощущалась связь материала с практикой		0,658		0,576
Преподаватели старались дать ответ на каждый заданный вопрос		0,632	0,589	
На лекциях и семинарах студенты задают уточняющие вопросы			0,873	
Преподаватели дисциплин – высококвалифицированные специалисты		0,560	0,627	
Была представлена актуальная информация		0,487	0,580	
Во время проведения занятий были использованы компьютерные программы				0,911
Трачу в неделю много времени на подготовку к предметам		0,405		0,848

вёртый фактор отражает тип заданий и форму самоподготовки студентов (аналитичность заданий). Эти факторы создают основу восприятия студентами образовательного процесса и влияют на качество подготовки (Табл. 1).

Возник вопрос: а так ли это? Для ответа на него был проведён корреляционный анализ

выделенных факторов и результирующего критерия качества реализации программ, определённого ранее. Коэффициент корреляции Пирсона фиксирует значимую умеренную связь на уровне значимости  $p < 0,05$  качества подготовки по дисциплинам с первым фактором ( $r = 0,646$ ) и вторым факто-



ром ( $r = 0,613$ ). С остальными факторами связи обнаружено не было. Однако, рассматривая графики рассеивания, можно наблюдать аномальную точку – выброс (группа 5) третьего фактора. Если исключить её из анализа, то коэффициент корреляции показывает значимую связь на уровне значимости  $p < 0,05$  ( $r = 0,668$ ), поэтому третий фактор мы тоже взяли в рассмотрение. Эти данные согласуются с результатами исследования М.А. Лукашенко и А.А. Ожгихиной [12]. Для повышения качества подготовки, с одной стороны, должен быть предоставлен интересный и понятный материал и реализовываться дискуссионная форма обучения, но, с другой стороны, преподаватель должен ориентировать студентов на исследование научных и актуальных практических вопросов. Преподаватель вуза должен выполнять роль высококвалифицированного специалиста и учёного, а не учителя школы [12].

Данные факторного анализа позволяют сравнить характер обучения по разным дисциплинам. Меньше всего реализуют концепцию «зоны ближайшего действия» дисциплины с худшей подготовкой: пятая (методология исследований), девятая (информационные технологии), десятая (математический блок) и одиннадцатая (безопасность труда) группы. В них ориентация на развитие заинтересованности студентов намного ниже, чем в остальных. Преподаватели дают сложную, трудноусваиваемую, непонятную, непрактичную информацию, к тому же предполагается много скучных расчётов. Преподаватели более функциональны, равнодушно относятся к студентам, создаётся ощущение несправедливости оценки.

Дисциплины с более низким качеством подготовки имеют ниже уровень выраженности второго фактора. Преподаватели восьмой (гуманитарные), девятой (ИТ), десятой (математические) и одиннадцатой (БЖД и нормирование труда) групп пытаются отвечать на вопросы и объяснять студентам материал, но у них нет базы для восприятия данной информации. Материала

много, и он кажется неструктурированным и непрактичным. В случае гуманитарных дисциплин, возможно, происходит злоупотребление «начитыванием» лекций и практикой индивидуальных докладов. Пятая (методология исследований) и шестая (экономика и финансы) группы дисциплин дают большой объём сложной (возможно, неструктурированной) информации, которую необходимо выучить, много сложной аналитической самостоятельной работы, чем объясняется повышенное качество подготовки. У преподавателей нет времени на обсуждение вопросов, главное – успеть все пройти. Преподаватели второй группы (иностранный язык) ведут занятия формально (вопрос-ответ), и материал не связан с профессией.

При анализе третьего фактора обнаруживается выброс – пятая группа (методология исследований): качество реализации этих дисциплин низкое, а преподаватели самые высококвалифицированные (исследователи). Дисциплины эти сложны в связи с отсутствием у студентов базовых знаний. Объём информации большой, плохо структурированный, т.к. речь идёт о креативном поиске. Наименее квалифицированными оказались преподаватели восьмой, девятой и десятой групп, они хуже развивают компетенции у студентов и дают информацию, не связанную с профессией.

Четвёртый фактор никак не связан с качеством подготовки, однако стоит обратить внимание на то, что первая, третья, пятая, шестая и девятая группы дисциплин предполагают выполнение достаточно трудоёмких практических и аналитических заданий, иногда требующих специальных ПО. Возможно, это и объясняет низкий уровень выраженности второго фактора у пятой и шестой групп. Вторая и одиннадцатая группы не предполагают таких заданий. Этим объясняется неудовлетворённость формой обучения по иностранному языку. Подготовка по этому предмету не трудозатратна, происходит имитация обучения.

*Таким образом,* исследование потребностей студентов в образовании показало, что

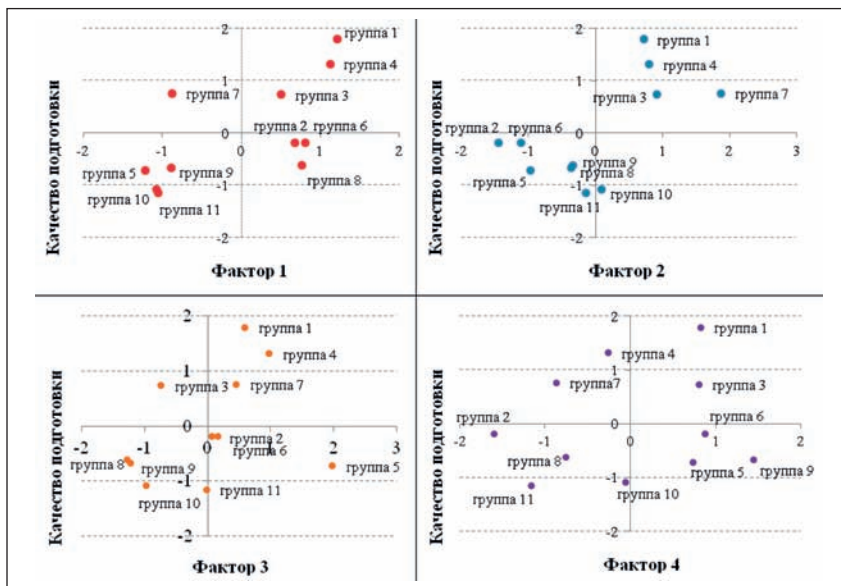


Рис. 3. Взаимовлияние факторов специфики процесса обучения и результирующего критерия качества подготовки по дисциплинам

Fig. 3. The interaction of learning style factors and the resulting criterion of learning quality

их вектор совпадает с компетентностной моделью, и они могут быть полноправными участниками оценочных процедур. Анализ позволил выделить структурный дисбаланс реализации функций и нарушение ролевых требований. Преподаватели принадлежат к разным подразделениям и читают дисциплины так, как на программах своих кафедр, которые отличаются по целям и стратегиям. Решение данной проблемы видится в замене функциональной структуры организации обучения на матричную, предполагающую не только управление кафедрами, но и управление программами, которое обеспечит создание единых институциональных требований к реализации образовательного процесса. При этом управление программами потребует использования диагностических технологий наподобие представленной.

### Заключение

Применение социальной диагностики в практике менеджмента качества образования обладает определёнными преимуществами. Она даёт специфичный взгляд на

данную проблему и позволяет получить информацию для управления образовательными программами, которую трудно обрести альтернативным способом. Рассмотренный ситуационный подход даёт возможность точнее определить цель диагностики и выработать адекватные критерии оценки качества, а структурно-функциональная методология – выявить дисфункциональные зоны в структуре образования и их причины. Это довольно важный момент, позволяющий точно внедрять изменения.

Дальнейшее развитие применения данного подхода к оценке качества программ видится в расширении спектра факторов, затрагивающих не только социологические (взаимодействие и организация), но и ресурсно-экономические и методические аспекты [9]. Отдельного внимания заслуживает изучение типа поведения студентов в ходе процесса обучения. Также можно произвести подобное построение для других типов мотивации студентов в области образования и создать типологическую математическую модель управления образова-

тельными программами, что будет ценно с практической и теоретической точек зрения.

### Литература

1. Щербина В.В., Попова Е.П. Вуз как специфический тип организации, его функции и взаимоотношения с внешним окружением // Научный результат. Социология и управление. 2019. № 4. Т. 5. С. 184–199. DOI: 10.18413/2408-9338-2019-5-4-0-16
2. Почестнев А.А. Ситуационный подход в социальном менеджменте: отбор преподавателей в школьные учреждения. М.: МАИ-Принт, 2009. 199 с.
3. Крокинская О.К., Тратицын С.Ю. Студент как «потребитель образования»: содержание категорий // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 65–75.
4. Вишнеvский Ю.Р. История зарубежной социологии образования. Ч. I. Классический этап (сер. XIX в. – нач. XX в.): Тенденции развития и уроки. Екатеринбург: УрФУ, 2014. 514 с.
5. Фурсова В.В., Горбачева О.В. Социология образования как отрасль социологического знания // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 2(10). С. 88–111.
6. Parsons T. Social System. Glencoe, Ill. Free Press, 1951. 575 p.
7. Pritchard K.W., Buxton T.H. Concepts and theories in sociology of education. Lincoln. NB. Professional Educators Publications. Inc., 1973. 167 p.
8. Campbell C., Rossnyai C. Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes. Bucharest: UNESCO/CEPES, 2002. 76 p.
9. Игнатьев В.П., Вафламова Л.Ф. Мониторинг эффективности реализации магистерских программ // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 110–118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-110-118>
10. Коган Е.А. Отношение к бакалавриату студентов и выпускников-менеджеров // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 64–67.
11. Пузанова Ж.В., Гаспаршвили А.Т., Ларина Т.И. Образовательные тренды современной российской молодежи // Вестник института социологии. 2017. № 22. С. 53–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.19181/vis.2017.22.3.470>
12. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 46–56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56>

Статья поступила в редакцию 20.08.20

После доработки 03.09.20

Принята к публикации 15.09.20

## Structural and Functional Approach to the Assessment of the Educational Programs Quality

*Alexander A. Pochestnev* – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: [apochestnev@yandex.ru](mailto:apochestnev@yandex.ru)  
 Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia  
 Address: 4, Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

**Abstract.** The article is devoted to the use of social diagnostics based on structural and functional methodology to assess the quality of bachelor's educational programs. The main components of this technology are situational analysis of programs, which more accurately determines the purpose of diagnostics and criteria for assessing, and a structural-functional model that allows to determine dysfunctional zones in the structure of education and their causes.

The approbation of this diagnosis was carried out on the educational program of bachelors in Social Management at the Moscow Aviation Institute. Focus groups and questionnaires of graduate students were the main methods of data collection.

The diagnostic results allowed us to determine that the vector of students' needs in the field of education coincides with the competence model of the program. The decline in the quality of the program occurs due to the low level of development of practical skills and analytical competencies. The subjective perception of students about the structural factors of the decline in the quality of education was also determined. These are the factors of organization and the type of interaction between professors and students.

Structural and functional diagnostics showed the absence of uniform institutional requirements for the educational program and the problems of its organization.

The data obtained can be used in the management of the educational program. From a scientific point of view, the results are a contribution to the development of sociological diagnostic tools based on a situational approach and understanding of modern values of youth in the field of education.

**Keywords:** quality of education, structural-functional analysis, situational analysis, socio-diagnostic technologies, dysfunctional zones, competencies, education quality management

**Cite as:** Pochestnev A.A. (2020). Structural and Functional Approach to the Assessment of the University Educational Programs Quality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 114-124. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-114-124>

### References

1. Shcherbina, V.V., Popova, E.P. (2019). [University as a Specific Type of Organization, Its Functions and Relationships with the External Environment]. *Nauchnyi rezultat. Sotsiologia i Upravlenie = Research Result. Sociology and Management*. Vol. 5, no. 4, pp. 184-199. DOI: 10.18413/2408-9338-2019-5-4-0-16 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Pochestnev, A.A. (2009). *Situatsionnyi podhod v sotsialnom menedzmente: otbor prepodavateley v shkolnye uchrezhdeniya* [Situational Approach in Social Management: Selection of Teachers in Schools]. Moscow: MAI-Print Publ., 199 p. (In Russ.)
3. Krokinskaya, O.K., Trapitsyn, S.Y. (2015). Student as an "Education Consumer": Content of the Concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 65-75. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Vishnevskiy, Yu.R. (2014). *Istoriya zarubezhnoy sotsiologii obrazovaniya. Ch.1. Klassicheskiy etap: tendentsii i uroki* [History of Foreign Sociology of Education. Part I. Classical Stage: Development Trends and Lessons]. Yekaterinburg: Ural Federal Univ. Publ., 514 p. (In Russ.)
5. Fursova, V.V., Gorbacheva, O.V. (2015). Sociology of Education as a Branch of Sociological Knowledge. Comparative Analysis of the Russian and Foreign Educational Discourse. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsialnaya praktika = Sociological Science and Social Practice*. No. 2 (10), pp. 88-111. Available at: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/snsp/article/view/3124> (In Russ., abstract in Eng.)
6. Parsons, T. (1951). *Social System*. Glencoe, Ill, Free Press. 575 p.
7. Pritchard, K.W., Buxton, T.H. (1973). *Concepts and Theories in Sociology of Education*. Lincoln. NB. Professional Educators Publications, 167 p.
8. Campbell, C., Rosnyai, C. (2002). *Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes*. Bucharest: UNESCO/CEPES, 76 p.
9. Ignatiev, V.P., Varlamova, L.F. (2019). Monitoring the Effectiveness of the Implementation of Master's Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 7, pp. 110-118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-110-118> (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kogan, E.A. (2017). Attitude Towards Undergraduate Students and Graduate Managers. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 3, pp. 64-67 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Puzanova, Zh.V., Gasparishvili, A.T., Larina, T.I. (2017). Educational Trends among Contemporary Russian Youths. *Vestnik instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. no. 22, pp. 53-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.19181/vis.2017.22.3.470> (In Russ., abstract in Eng.)
12. Lukashenko, M.A., Ozhgikhina, A.A. (2019). The Image of a University Teacher: Opinions and Priorities of Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 46-56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56> (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 20.08.20  
Received after reworking 03.09.20  
Accepted for publication 15.09.20*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-125-134>

## Игровые методы формирования компетенции «командная работа и лидерство» в подготовке инженеров

Гриб Елена Витальевна – канд. филос. наук, доцент. E-mail: [newwwwday@yandex.ru](mailto:newwwwday@yandex.ru)  
Коломоец Елена Николаевна – канд. филос. наук, доцент. E-mail: [kolomoetc\\_elena@mail.ru](mailto:kolomoetc_elena@mail.ru)  
Латышева Валентина Васильевна – канд. филос. наук, доцент. E-mail: [latyshevaww@mail.ru](mailto:latyshevaww@mail.ru)  
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет).  
Адрес: 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

*Аннотация.* Компетенция «командная работа и лидерство» является одной из наиболее востребованных современной профессиональной средой. В Московском авиационном институте целенаправленное формирование данной компетенции осуществляется в рамках изучения таких учебных дисциплин, как социология и психология. В статье представлен опыт кафедры «Социология, психология и социальный менеджмент» по формированию навыков командной работы у студентов инженерно-технических направлений обучения.

Командная работа как универсальная компетенция формируется поэтапно на основе межличностной и межгрупповой коммуникации с использованием игровых методов обучения, которые повышают результативность педагогических усилий. В сравнении с традиционными лекционными и семинарскими занятиями они предполагают более активную коммуникацию, эмоциональную окрашенность и наглядную демонстрацию результатов. Игровые методы являются одновременно диагностическим и коррективным инструментом, они позволяют не только выявить уже имеющиеся навыки, но и активизировать поведение обучающихся в необходимом направлении и закрепить результат. Тренинги проводятся в несколько этапов, на каждом из которых решаются определённые задачи: оценивается текущий уровень сформированности компетенции, совместно выполняются задания, обсуждаются результаты и даётся упражнение на закрепление навыка. После проведения тренингов наблюдается изменение отношения участников к командной работе, повышение уровня сплочённости, доверия, вовлечённости. Опыт организации тренингов оказался успешен и полезен не только для формирования компетенции, но и для выявления трудностей, которые мешают студентам создавать эффективные команды.

Материалы статьи могут быть интересны для преподавателей вузов, работающих над формированием у студентов компетенции «командная работа и лидерство» и использующих активные обучающие технологии.

**Ключевые слова:** компетенция «командная работа», командообразование, лидерство, тренинги, игровые методы обучения, межличностная коммуникация, уровень сплочённости, доверия, вовлечённости

**Для цитирования:** Гриб Е.В., Коломоец Е.Н., Латышева В.В. Игровые методы формирования компетенции «командная работа и лидерство» в подготовке инженеров // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 125-134.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-125-134>



### Введение

Универсальная компетенция «командная работа и лидерство» трактуется в ФГОС ВО 3++ как результат обучения по всем программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Умение работать в команде относится к так называемым *soft skills* (гибким, мягким компетенциям). В настоящее время именно они становятся всё более востребованными, что определяет их место в становлении будущих профессионалов. В публичных выступлениях современных топ-менеджеров отчётливо звучит мысль: настоящему лидеру необходим не только высокий IQ, но и EQ – эмоциональный интеллект и SQ – социальный интеллект. На основе исследований, проведённых в 16 европейских странах, сделан вывод о том, что 93% работодателей считают *soft skills* такими же важными для сотрудника, как и *hard skills* [1]. В третьей редакции Атласа новых профессий (создан на основе методики Skills Technology Foresight) особенно подчёркивается значение надпрофессиональных навыков, а формирование «горизонтальных команд» названо одним из ключевых факторов, определяющих ситуацию на рынке труда [2, с. 467].

Основы универсальных компетенций личности закладываются в семье, развиваются и углубляются в ходе образования и воспитания индивида. Но несмотря на обширную внеаудиторную работу студентов, участие в исследовательских и развлекательных проектах, волонёрской деятельности, командных видах спорта, для вузовских педагогов особый интерес представляет методика и техника формирования рассматриваемой компетенции в ходе аудиторной работы. В рамках собственных образовательных стандартов МАИ (НИУ) данная компетенция формируется дисциплинами «Социология» и «Психология» у студентов 1–3-х курсов.

### Обзор литературы

Переход института образования от знающего подхода к компетентностному является логичным и закономерным: современная

организация с точки зрения менеджмента знаний – это центр компетенций. В качестве особенностей компетентностной модели образования называют метапредметность, субъектность, практико-ориентированные методы и формы обучения [3].

Исследователи соотносят понятие «команда» с понятиями «группа», «коллектив». Популярна трактовка команды как социальной группы, способной действовать максимально эффективно [4]. М.Н. Рыскулова рассматривает отличительные признаки команды по таким характеристикам, как общность цели, распределение ролей, лидерство, взаимозависимость, наличие конкуренции и др. [5]. Известное определение команды предложили С. Таненбаум, Р. Берд, И. Салас: «Команда – это небольшое количество человек (чаще всего 5–7, реже до 15–20), которые разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности и взаимопределяют принадлежность свою и партнёров к данной группе. Кроме того, члены команды имеют взаимодополняющие навыки, принимают ответственность за конечные результаты, способны исполнять любые внутригрупповые роли» [6].

Современная наука и практика работы с командой используют результаты исследований группового поведения и лидерства К. Левина, Дж. Морено, Г. Блумера, И. Гоффмана [7; 8]. Б. Такман в 1965 г. предложил модель развития команды, которая уже несколько десятилетий применяется как для изучения процессов командообразования, так и в управленческой практике [9]. В дальнейшем свою модель формирования, функционирования и развития команд разработали М. Вудкок и Д. Фрэнсис. Тест Вудкока является основой для оценки эффективности командной деятельности [10].

Проблемам формирования и функционирования управленческой команды посвящено множество публикаций И. Адизеса. Автор убеждён в том, что эффективный менеджмент предполагает совместные усилия носителей взаимодополняющих стилей. Эффективную

команду Адизес называет «управленческий микс» (managerial mix) [11]. Отечественные авторы предлагают собственные разработки методов и технологий для формирования и развития команды. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева рассматривает командообразование как определённую последовательность шагов, на каждом из которых решаются свои задачи, реализуются определённые принципы и используются различные методы [12].

В практике командной работы активно применяются игровые методы, проектная деятельность, тренинги. Теорию и практику психологического тренинга разрабатывали многие отечественные и зарубежные учёные: М.Я. Виленский, П.И. Образцов, О.В. Евтихов, А.Г. Лидерс, Г.И. Марасанов, Б.Д. Парыгин, Д. Колб, У. Беннис, К. Рудестам и др. [13–16]. Теоретические основы технологии игрового обучения представлены М.М. Бирштейн, А.А. Вербицким, Я.М. Бельчиковым, Р.М. Грановской, В.К. Винник, Г.П. Щедровицким, Е.О. Шатиловой и др. [17–20].

#### **Организация учебно-методической работы по развитию компетенции**

Умение работать в команде предполагает быструю адаптацию в новом коллективе и выполнение своей части работы синхронно с другими членами коллектива; совместное решение общих задач и в соответствии с общими для всех правилами; ведение конструктивного диалога; способность убедить коллег в правильности предлагаемого решения; толерантное отношение к иному мнению, умение признать свои ошибки и понять чужие; готовность быть не только руководителем, но и подчинённым, если того требуют обстоятельства и стоящие перед коллективом задачи; умение сдерживать свои амбиции и управлять эмоциями.

Развитие компетенции «командная работа и лидерство» может быть выстроено на основе поэтапного формирования отдельных умений и навыков как компонентов компетенции, образования интегративных когнитивно-деятельностных качеств. Развивать рассматриваемую компетенцию можно

только в процессе межличностного и межгруппового опыта. На наш взгляд, ведущая роль здесь отводится специально организованным условиям обучения, предусматривающим применение инновационных образовательных технологий в виде тренингов, включающих групповые дискуссии, моделирование рабочих ситуаций, игротехники, видеоанализ ситуаций и др. Важнейшей чертой тренинга является создание доверительной атмосферы, которую отличает эмоциональная насыщенность. Он проводится в активной игровой форме: групповые дискуссии («мозговой штурм», дебаты), анализ кейсов, разыгрывание ролей, сюжетно-ролевые игры, индивидуальная и групповая рефлексия [16]. Такой тренинг целесообразно проводить в начале совместного обучения, когда члены группы плохо знают друг друга, а также в коллективах, где участники разобщены.

Особое место отводится игровым технологиям обучения. «Геймификация обучения» – использование игровых элементов и методик для решения реальных кейсов – включает в себя групповые упражнения по выработке решения в условиях, имитирующих реальность, а также ролевые игры, задачей которых является демонстрация моделей поведения в типовых профессиональных ситуациях [13; 14; 18]. Игра становится одной из форм обучения, встраивается в контекст образовательного процесса. Цели обучения подаются в форме игровых задач. Учебный материал преподносится в таком виде, чтобы студенты могли найти в нём ответы на поставленные игровые задачи. Занятие планируется в соответствии с правилами игры. Полученный игровой результат используется для оценки учебной деятельности. Опыт многих педагогов показывает, что применение игровых методов, когда участники принимают личное участие в деятельности, в соответствии с уровнями пирамиды обучения Р. Дилца, повышает усвоение информации от 75 до 90% [21].

Использование игровых методов развивает навыки межличностной коммуникации, сотрудничества, принятия решений, лидер-

ские качества в большей степени, чем традиционные методы обучения. Игры снижают психологические барьеры, способствуют преодолению различных форм психологических защит, радикально сокращают время накопления опыта [19]. «Важным достоинством игровых форм является то, что их можно использовать на всех этапах обучения: от введения нового материала до контроля приобретённых знаний, умений и навыков» [20, с. 164].

В интерактивном обучении по сравнению с традиционными технологиями существенно меняется роль преподавателя. Его активность уступает место активности самих обучаемых, а задачей преподавателя как организатора игры становится внешнее управление всем процессом обучения и развития через организацию взаимодействия участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи [22]. Фактически преподаватель выступает в роли тренера (фасилитатора, ведущего), что требует от него соответствующей подготовки. Он должен быть способен создавать атмосферу доверия, открытости в группе, быть терпимым, демонстрировать желаемое поведение, налаживать обратную связь. Акцент делается на анализе того, что происходит «здесь и сейчас». В основе тренинга, как отмечает Н.Н. Васильев, лежат принципы «обучающей лаборатории»: участники не разучивают последовательность действий, а проводят экспериментальное испытание новых способов поведения [16].

Игровые технологии могут выполнять одновременно функции диагностики и обучения совместной деятельности, умениям и навыкам сотрудничества. На этапе диагностики сформированности компетенции «командная работа и лидерство» выявляется репертуар навыков, которыми каждый участник тренинга уже владеет, и то, как он воспринимает и осмысливает новую задачу, с чем её сравнивает, что выделяет в ней как имеющее значение. В процессе диагностики преподаватель должен постоянно держать

в поле зрения три объекта: группу в целом (её сплочённость, активность, развитие и т.д.), каждого участника этой группы в отдельности (его погружение в игру, сосредоточенность, эмоции и т.д.), моделируемую ситуацию (как она понимается участниками, какие решения предлагаются, есть ли прогресс в работе команды и т.д.).

Проведённая диагностика позволяет реализовать второй этап работы: осуществить необходимую коррекцию поведения участников. Для этого выбираются упражнения на развитие конкретных умений и навыков всей группы и отдельных участников. При этом отрабатываются навыки построения взаимодействия и общения, сознательного отбора эффективных стратегий коммуникации и выбраковки неудачных, оценки и разрушения стереотипов.

#### Case

В данном исследовании в качестве примера рассмотрен опыт проведения преподавателями МАИ тренинга командного взаимодействия как одного из инструментов формирования компетенции «командная работа и лидерство». Результат её формирования для бакалавров был представлен в такой формулировке: «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде». Разработаны три индикатора достижения данного результата: 1) студент осуществляет самооценку готовности работать в команде; 2) студент определяет и реализует свою роль в команде, самостоятельно анализирует её результаты; 3) студент эффективно использует техники межличностной и групповой коммуникации в социальном взаимодействии с другими членами команды.

На предварительном этапе исследования с диагностической целью проводится пробная игра на командное взаимодействие. Для этого студенческая группа (поток) разбивается на несколько команд численностью пять-девять человек. В нашем исследовании в игре участвовали 47 студентов, составивших шесть команд. При выполнении игро-

вых заданий все команды показали низкие результаты: не успели выполнить задание в отведённое время, принимали неверные решения, не помогали друг другу, конкурировали, не справились с частью заданий из-за отсутствия сплочённости. Студенты разобщены, нет ярко выраженных лидеров или имеются лишь отдельные лидеры, подавляющие личности остальных, отсутствует доверие и желание сотрудничать. Пробная игра проводится для того, чтобы получить сопоставимые индикаторы: «что было до тренингов» и «что стало в результате тренингов».

С учётом полученных данных разрабатывается программа тренингов, направленная на достижение запланированных результатов. В её структуре выделены два тренинговых блока продолжительностью четыре часа каждый и временным интервалом между ними для изучения необходимого теоретического материала.

### **Блок 1. Этапы, формы и методы работы**

**1-й этап.** Знакомство. Определение цели и задач тренинга, введение групповых норм (искренность, равноценность, конструктивная обратная связь и др.).

**2-й этап.** Упражнения и задания, которые помогают вовлечь группу в размышления о проблематике тренинга, стимулируют творческую активность участников. Цель упражнений: увидеть распределение ролей в группе, выделить лидеров и аутсайдеров, определить конструктивно настроенных участников, готовность группы к изменениям, создать настрой на групповую работу или привнести ценности, необходимые для работы в команде. Здесь вскрывается потенциал группы к позитивным изменениям, формируется чувство «мы». Студенты отвечают на вопросы: что для группы сейчас важнее всего? Как вы определили свою роль в команде? Почему выбрали именно эту «роль»? Что ожидают участники от совместной работы? Проясняются позиции и цели участников.

**3-й этап.** Деловая игра «Свои люди». Цель игры: оптимизация уровня эмоциональной и психологической совместности

игроков, установление неформальных связей, определение наиболее ценных качеств членов команды и внедрение их в командный механизм, осознание участниками своего места в группе, определение общегрупповых ценностей, формирование навыков совместной работы и коллективного решения задач.

Структура игры. В игре четыре раунда от 10 до 20 минут каждый в зависимости от задания. Каждое задание сформулировано таким образом, что участники взаимозависимы и должны действовать сообща. В конце каждого раунда проводится социометрия, участники должны оценить по 10-балльной системе, как изменилось их отношение к группе до и после выполнения задания, по таким параметрам, как доверие к группе, слаженность работы (кооперация), сплочённость, вовлечённость в командную работу. В конце проводится разбор результатов игры и её хода, определяются призовые места и команда-победительница.

**4-й этап.** Работа в малых группах. Каждая группа проводит обсуждение работы своей команды по следующим параметрам: умение общаться; умение договариваться в сложных ситуациях; умение конструктивно критиковать; умение видеть человека в командной роли, использовать его сильные стороны; терпимость; удовлетворённость от участия в совместной деятельности; доброжелательность (способность проявить поддерживающее поведение в отношении других групп в общих дискуссиях и экспертных оценках). Группы презентуют своё решение.

**5-й этап.** Работа в малых группах. Выработка группового представления о наиболее значимых свойствах личности в командном взаимодействии. Члены команды обсуждают, что каждый из них даёт команде, что именно в поведении каждого члена группы помогло им справиться с заданием, как часто каждый участник применял это умение. Участники получают раздаточные материалы, где перечислены различные умения и навыки командной работы, разбитые по трём блокам: личностные качества, знания и опыт, порядок и структура. Каждый участник получает от группы

свой «психологический портрет». При этом отмечаются только положительные стороны, критика на этом этапе не применяется.

*6-й этап.* Общегрупповое обсуждение, в результате которого на флипчарте или доске формулируется и фиксируется список типичных затруднений, проявляющихся в совместной деятельности, и что надо сделать для совершенствования группового взаимодействия. Возможно организовать обсуждение в форме «мозгового штурма», дебатов или использовать другие технологии обучения.

*7-й этап.* Рефлексия (самоотчёт о полученном опыте и результатах своих действий) и подведение итогов (эмоциональное реагирование – осмысление). Рефлексия своих качеств и поведения может подтолкнуть студента к поиску новых ресурсов и расширению своего поведенческого репертуара. В начале каждого занятия могут проводиться игры с меняющимися заданиями. После них организуется групповое обсуждение полученного опыта. Каждый раз вопросы для обсуждения меняются, за исключением двух: 1) что нового я узнал о себе? 2) какой ценный индивидуальный опыт мне удалось приобрести в результате игры? В конце тренинга преподаватель обобщает результаты, даёт комментарии и отвечает на вопросы.

Помимо этого, студенты получают домашнее задание, способствующее переносу и закреплению формируемых умений и навыков. Это эссе-самоотчёт с рефлексивным отражением изменений, произошедших в ходе тренинга. Вторая часть письменного задания может быть направлена на анализ наиболее значимых свойств и умений личности (не менее пяти), необходимых для командного взаимодействия, а также их поведенческих индикаторов. Под поведенческими индикаторами понимаются конкретные, наблюдаемые проявления стандартов поведения, относящихся к какой-либо компетенции. Студенты должны провести самооценку уровня выраженности каждого качества (умения) по 10-бальной шкале, сравнить «Я-реальное» и «Я-идеальное», например, оценить уровень

коммуникативных умений, лидерских качеств, организационных навыков, эмоциональной устойчивости, умения слушать и слышать собеседника, доброжелательности, адаптивности. По результатам самообследования предлагается сформулировать, какие качества и умения надо в себе развить или сформировать для успешной работы в команде.

## **Блок 2. Этапы, формы и методы работы**

*1-й этап.* Определение цели и задач тренинга. Разминка.

*2-й этап.* Работа в малых группах. Цель: проблематизация и выработка единой позиции по основным вопросам командной работы. Студенты вырабатывают общие определения: что такое команда? В чём отличия команды от группы? Что характерно для успешной команды? А ваша группа является командой? Каждая группа визуализирует свои решения на флипчарте и проводит их презентацию. За этим следует групповое обсуждение результатов.

*3-й этап.* Игра на командное взаимодействие «Кораблекрушение». Продолжительность игры – 2 часа. Цель игры: развитие навыков группового взаимодействия, ориентации на командные цели, улучшение коммуникации между членами группы, получение участниками опыта успешного достижения групповой цели. Игра позволяет осознать, что возможности команды больше, чем сумма возможностей её отдельных участников. В игре четыре раунда по пять минут каждый для принятия решения. Участники, объединённые в команды, вырабатывают в режиме реального времени решения, позволяющие выйти из критической ситуации. Каждый участник исполняет свою роль, представляя реального члена экипажа с перечнем профессиональных ресурсов и полномочий. По итогам каждого раунда решение, выработанное командой, сравнивается с экспертным. Члены команд получают обратную связь и анализируют эффективность своих действий. Подводятся итоги игры.

*4-й этап.* Групповое обсуждение следующих вопросов. В какой степени каждому удалось высказать свои предложения? Кто это-



му способствовал – лидер или другие члены группы? Эффективно ли использовались знания, умения и опыт членов группы? Появился ли в ходе дискуссии интеллектуальный лидер? Насколько эффективным было общение членов группы? Все ли приняли активное участие в работе? Что можно отметить в качестве удачных сторон взаимодействия? Насколько успешно выполнена задача? Если решение принято неверное, то кому удалось его провести? В чём сила влияния на группу этого участника? Какие групповые роли выполнялись в команде? В чём их сильные и слабые стороны?

*Подведение итогов тренинга.* Для завершения используются упражнения и задания, направленные на предоставление участникам возможности оценить качество проделанной работы. Это позволяет связать полученные знания и опыт с ситуациями реальной жизни. Домашняя работа также предполагает эссе-самоотчёт с осмыслением процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности.

### Обсуждение результатов

В результате тренинга изменилось отношение студентов к группе и командной работе. Результаты исследования показали положительную динамику по всем показателям (доверие, слаженность, сплочённость, вовлечённость). Все показатели значительно увеличились, особенно это касается уровня доверия. Основные затруднения при организации взаимодействия были вызваны тем, что некоторые члены команды конкурируют за лидерство в ущерб сотрудничеству; действуют по собственному сценарию без согласования своих действий с другими; зачастую теряют время на деструктивные споры; заняты поиском слабых мест в позиции и аргументах собеседника вместо поиска точек согласия; не желают брать на себя ответственность, что свидетельствует о низком уровне ассертивности. Опыт проведения тренинга показывает, что списки типичных затруднений, блокирующих совместную деятельность, отличаются незначительно.

Анализ ответов участников показал, что основные проблемы, требующие развития умений и навыков, связаны с низким эмоциональным контролем в ситуации стресса (говорят на повышенных тонах или впадают в пессимизм), неумением брать на себя ответственность за свои неудачи или ошибки, убедительно аргументировать свои взгляды, прогнозировать влияние своих действий на работу других членов группы, учитывать в совместной работе индивидуальные особенности других людей.

Приведём некоторые выдержки из самоотчётов участников. Студент К.: *«Я понял, почему важен вклад каждого в команду. Для команды больше значимо не лидерство каждого, а умение чувствовать друг друга. Главное открытие для меня: оказалось, то, что я считал слабостью, отрицательными качествами личности, имеет и другую сторону. Важно внимательно относиться к возможностям других людей и ценить их особенности, а не видеть только свои “сильные” стороны и считать их самыми “крутыми” для общих результатов».* Другой участник отметил, что для него *«неожиданным оказалось то, как другие интерпретируют то, что я говорю и делаю. Это заставило переосмыслить возможные последствия моего поведения в группе. Я стал менее категоричным, стараюсь давать меньше оценок и больше описаний фактов и своих чувств в обратной связи».*

Студенты считают, что *«стали лучше понимать себя, лучше понимать других и использовать эти знания в эффективной коммуникации с окружающими».* *«Как староста группы могу сказать, что тренинги улучшили коммуникацию и сплочённость внутри группы. Теперь нашу группу можно назвать хорошей, оперативной рабочей группой, конечно, с оперативностью есть куда расти, но прогресс налицо»*, – сказал один из студентов. Все участники отметили, что им интересна такая форма проведения занятий, и они хотели бы продолжить обучение в таком формате.

### Заключение

Формирование компетенции, связанной с командной работой, возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения. Последовательное выполнение всех этапов рассмотренного тренинга поможет освоить эффективные способы поведения и живого общения. Тренинг может существенно ускорить развитие необходимых умений и навыков в соответствии с планируемыми результатами обучения по формированию и развитию компетенции «командная работа и лидерство».

### Литература

1. Беркович М.И., Кожанова Т.А., Тихонова С.С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: экономика и управление. 2018. № 4. С. 63–68.
2. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная литература, 2020. 470 с.
3. Яковлева И.В., Косёнок Т.С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 1. С. 3474–3480.
4. Васильев М.В. Проблема функционирования команды как особого вида социальной группы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 4/1. С. 95–98. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-4/1-95-98
5. Рыскулова М.Н. Группа, коллектив, команда. Соотношение понятий // Современное педагогическое образование. 2019. № 10. С. 191–194.
6. Tannenbaum S., Beard R., Salas E. Team Building and its Influence on Team Effectiveness: An Examination of Conceptual and Empirical Developments // Issues, Theory, and Research in Industrial Organizational Psychology / K. Kelley (Ed.), Elsevier Science Publishers. 1992. P. 117–153. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62601-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62601-1)
7. Левин К. Теория поля в социальных науках / Пер. с англ. Сурпиной Е.А. М.: Академический проект, 2019. 313 с.
8. Морено Я.А. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковой. М.: Академический проект, 2004. 383 с.
9. Tuckman B.W. Developmental Sequence in Small Groups // Psychological Bulletin. 1965. Vol. 63. No. 6. P. 384–399. DOI: 10.1037/h0022100
10. Вуджок М., Фрэнсис Д. Раскрепощённый менеджмент. Для руководителя-практика / Пер. с англ. А.В. Верникова. М.: Дело, 1991. 320 с.
11. Адизес И. Идеальный руководитель. Почему им нельзя стать и что из этого следует / Пер. с англ. Т.М. Гутман: Альпина Паблишер, 2016. 360 с.
12. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Эффективная команда: шаги к созданию. СПб.: Речь 2003. 128 с.
13. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. М.: Пед. общ-во России. 2004. 192 с.
14. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Publisher: Pearson FT Press, 2014. 416 p.
15. Евтихов О.В. Тренинг лидерства. СПб.: Речь, 2007. 256 с.
16. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. СПб.: Речь, 2008. 174 с.
17. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. Рига: Авотс. 1989. 303 с.
18. Винник В.К., Гонова Н.В. Игровое моделирование как средство повышения учебно-познавательной активности в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (часть 1). URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20407>
19. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. СПб.: Речь, 2003. 655 с.
20. Гладкая Е.Ф. Игра как средство активизации познавательной деятельности студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 161–167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-161-167>
21. Дилц Р., Эпстайн Л. Динамическое обучение / Пер. с англ. А.А. Рунихина. Воронеж: МО-ДЭК. 2001. 416 с.
22. Современные образовательные технологии / Под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС. 2013. 432 с.

Статья поступила в редакцию 25.07.20  
Принята к публикации 08.09.20

Game-based Methods for Competence “Teamwork and Leadership” Development:  
The Case of Engineering Students

*Elena V. Grib* – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: newwwday@yandex.ru

*Elena N. Kolomoets* – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: kolomoetc\_elen@mail.ru

*Valentina V. Latysheva* – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: latyshevaww@mail.ru

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia

Address: 4, Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

**Abstract.** The competence “teamwork and leadership” is one of the key and the most required in the modern professional environment. The article presents the experience of the Department of sociology, psychology and social management of Moscow Aviation Institute in the development of teamwork skills among students majoring in engineering.

Teamwork in the article is understood as an effective joint activity to achieve goals. Teamwork as a professional competence includes certain skills and abilities that are being formed gradually on the basis of interpersonal and intergroup communication. For the formation of team qualities, game-based learning methods are used, which increase the effectiveness of pedagogical efforts. Game methods in comparison with traditional lectures and seminars involve more active communication, emotional colouring and visual demonstration of the results. The main task of a teacher is not to broadcast information and check its assimilation, but to stimulate the activity of students themselves.

Game-based methods are both a diagnostic and corrective tool, they allow to identify already existing skills, activate the behaviour of students in the desired direction and consolidate the result. The article analyses the experience of using active training methods for the development of the competence “teamwork and leadership”. Trainings are conducted in several stages, on each of them certain tasks are being solved: the current level of competence development is evaluated, tasks are performed together, results are discussed, and an exercise is given to reinforce the skill. After the trainings, change in the participants’ attitude to teamwork and increase in the level of cohesion, trust, and involvement were revealed. The experience of organising of trainings turned out to be successful and useful not only for building competence, but also for identifying difficulties that prevent students from creating effective teams.

The materials of the article may be of interest to University teachers working on the development of students’ competence “teamwork” and using learning technologies.

**Keywords:** group, team, competence, teamwork, team building, leadership, training, game-based learning methods, interaction, communication

**Cite as:** Grib, E.V., Kolomoets, E.N., Latysheva, V.V. (2020). Game-based Methods for Competence “Teamwork and Leadership” Development: The Case of Engineering Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 125-134. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-125-134>

### References

1. Berkovich, M.I., Kofanova, T.A., Tikhonova, S.S. (2018). Soft Bachelor’s Skills: Evaluation of the Current Situation and Methods of Developing. *Vestnik Voronezhskogo Gosudarstvennogo universiteta. Seriya: ekonomika i upravlenie = Proceedings of Voronezh State University. Series: Economics and management*. No. 4, pp. 63-68. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Varlamova, D., Sudakov, D. (Eds). (2020). *Atlas novykh professiy 3.0*. [Atlas of New Professions 3.0]. Moscow: Intellectualnaya Literatura Publ., 470 p. (In Russ.)

3. Yakovleva, I.V., Kosenko, T.S. (2020). Competence and Knowledge Approaches: Philosophical and Educational Problems of Understanding and Application. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*. Vol. 10, no. 1, pp. 3474-3480.
4. Vasilyev, M.V. (2016). Problems of Team Functioning as Special Type of Social Group. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl = Historical and Social-Educational Ideas*. Vol. 8, no. 4/1, pp. 95-98. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-4/1-95-98 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Ryskulova, M.N. (2019). Group, Team, Command. Correlation of Concepts. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*. No. 10, pp. 191-194. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Tannenbaum, S., Beard, R., Salas, E. (1992). Team Building and its Influence on Team Effectiveness: an Examination of Conceptual and Empirical Developments. In: K. Kelley (Ed.). *Issues, Theory, and Research in Industrial Organizational Psychology*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, pp. 117-153. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62601-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62601-1)
7. Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper, 346 p. (Russian translation by Surpina E.A. Moscow: Akademicheskii proekt Publ., 2019, 313 p.)
8. Moreno, J.L. (1951). *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society*. New York: Beacon house, 220 p. (Russian translation by A. Bokovikov. Moscow: Akademicheskii proekt Publ., 2004, 383 p.)
9. Tuckman, B.W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*. Vol. 63, no. 6, pp. 384-399. DOI:10.1037/h0022100
10. Woodcock, M., Francis, D. (1986). *The Unblocked Manager: A Practical Guide to Self-Development*. UK: Wildwood House Ltd. 235 p. (Russian translation by A.V. Vernikov. Moscow: Delo Publ., 1991. 320 p.)
11. Adizes, I.K. (2004). *The Ideal Executive: Why You Cannot Be One and What to Do About It*. Adizes Institute Publications. Santa Barbara, CA. (Russian translation by T.M. Gutman. Moscow: Alpina Publisher, 2016. 360 p.)
12. Zinkevich-Evstigneeva, T.D. (2003). *Effektivnaya komanda: sbagi k sozdaniyu* [Effective Team: Steps to Create]. St. Petersburg: Speech Publ., 128 p. (In Russ.)
13. Vilenskiy, M.Ya., Obratsov, P.I., Uman, A.I. (2004). *Tekhnologii professionalno-orientirovannogo obucheniya v vysshey sbkole* [Technologies of Professional-Oriented Training in Higher Education]. Moscow: Pedagogical society of Russia Publ., 192 p. (In Russ.)
14. Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson FT Press Publ., 416 p.
15. Evtikhov, O.V. (2007). *Trening liderstva* [Leadership Training]. St. Petersburg: Rech' Publ., 256 p. (In Russ.)
16. Vasiliev, N.N. (2008). *Trening preodoleniya konfliktov* [Conflict Resolution Training]. St. Petersburg: Rech' Publ., 174 p. (In Russ.)
17. Belchikov, Ya.M., Birshtein, M.M. (1989). *Delovye igry* [Business Games]. Riga: Avots Publ., 303 p. (In Russ.)
18. Vinnik, V.K., Gonova, N.V. (2015). Gaming Simulation as a Means of Improving the Educational-Cognitive Activity in the Educational Process. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 2 (part 1). URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20407> (In Russ., abstract in Eng.)
19. Granovskaya, R.M. (2003). *Elementy prakticheskoy psikhologii* [Elements of Practical Psychology]. St. Petersburg: Rech' Publ., 655 p. (In Russ.)
20. Gladkaya, E.F. (2018). Game as a Way to Enhance Students' Cognitive Activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 10, pp. 161-167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-161-167> (In Russ., abstract in Eng.)
21. Dilts, B., Epstein, T. (1995). *Dynamic Learning*. Cupertino, CA: Meta Publications Publ., 426 p. (Russian translation by A.A. Runikhin. Voronezh: NPO «MODEK» Publ., 2001, 416 p.)
22. Bordovskaya, N.V. (Ed). (2013). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii* [Modern Educational Technologies]. Moscow: KNORUS Publ., 2013, 432 p. (In Russ.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-135-143>

## Опыт организации научно-исследовательских кружков в школах как направление профориентационной работы кафедры вуза

Коган Евгения Александровна – канд. социол. наук, доцент. E-mail: [kogan2502@yandex.ru](mailto:kogan2502@yandex.ru)

Пономарева Диана Игоревна – канд. психол. наук. E-mail: [di37tap1@mail.ru](mailto:di37tap1@mail.ru)

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

Адрес: 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

*Аннотация.* Привлечение абитуриентов является достаточно сложной задачей для высших учебных заведений. С наибольшими трудностями в этом процессе сталкиваются непрофильные выпускающие кафедры вуза. В статье рассмотрены направления профориентационной работы кафедры «Социология, психология и социальный менеджмент» Московского авиационного института (НИУ) в ходе реализации договоров о сотрудничестве с общеобразовательными учреждениями г. Москвы и Московской области. Представлен опыт организации и проведения научно-исследовательских кружков по социологии и социальной психологии для обучающихся 8–11-х классов.

Деятельность социологического научно-исследовательского кружка «Первые шаги в науку» направлена на формирование у обучающихся представлений об исследовании, его методах и этапах; на развитие умений самостоятельной работы с социальной информацией; получение навыков разработки, проведения и презентации результатов исследования. Программа кружка «Социальная психология», адаптированная под классы гуманитарной и социально-экономической направленности, включает тренинги личностного роста и профориентационные игры, направленные на развитие профессионального самоопределения при планировании карьеры.

Отмечается, что в ходе реализации профориентационных мероприятий в современных реалиях, наряду с позитивными результатами, были выявлены факторы, препятствующие успешному взаимодействию школы и вуза: отсутствие включённости в данный процесс всех субъектов образовательного пространства, недостаточное внимание администрации школ к социальным запросам выпускающих кафедр. Для решения этих проблем авторами была разработана и предложена модель организации научно-исследовательских кружков на базе школ, которая может качественно улучшить социальное партнёрство всех заинтересованных участников. Материалы статьи могут представлять интерес как для преподавателей высших учебных заведений, так и для педагогических коллективов общеобразовательных школ.

**Ключевые слова:** профориентационная работа, профессиональное самоопределение, научно-исследовательский кружок, взаимодействие вуза со школой, социальное партнёрство, привлечение абитуриентов

**Для цитирования:** Коган Е.А., Пономарева Д.И. Опыт организации научно-исследовательских кружков в школах как направление профориентационной работы кафедры вуза // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 135-143.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-135-143>



### Введение

Своевременная профориентационная работа со школьниками способствует повышению эффективности подготовки старшеклассников к совершению ими самостоятельного профессионального выбора. В связи с этим возрастает необходимость улучшения качества взаимодействия школы с другими субъектами, в частности с учреждениями высшего образования [1]. Как показывает практика, российские школы заинтересованы в помощи со стороны вузов в сфере профориентации, так как у большинства из них отсутствует кадровый ресурс для полноценной реализации данных программ [2].

В последнее десятилетие исследования проблем и эффективности профориентации в системе непрерывного образования активно проводятся в разных регионах России как среди школьников, так и среди студентов младших курсов [3–6]. Полученные результаты показывают, что во многих средних общеобразовательных учреждениях профориентационная работа характеризуется низкой результативностью или вообще отсутствует [5; 7]. В большинстве школ индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников на этапе профессионального самоопределения имеет слабо выраженный характер [4].

В разработке и реализации профориентационной программы, направленной на развитие у старшеклассников навыков осознанного выбора профессии, могут помочь преподаватели вузов. При этом школа должна обеспечивать преподавательский состав необходимыми ресурсами, а также учитывать стратегические цели вузов. Но исследования показывают, что администрация школ ожидает от вузов проведения такой профориентационной работы, которая исключает открытую агитацию поступления в конкретный вуз, ориентируясь только на развитие определённых способностей учеников и умение делать осознанный выбор [2]. Г.Ф. Шафранов-Куцев и С.Н. Толстогузов также отмечают, что преподаватели выс-

ших учебных заведений должны не только привлекать учащихся в свои вузы, но и активно помогать общеобразовательным школам в профориентационной работе, изучать социально-профессиональные устремления старшеклассников [8, с. 35]. Такая деятельность позволит существенно повысить мотивацию обучающихся, определяющую их карьерные предпочтения при выборе вуза в зависимости от профиля своего класса [9].

На сегодняшний день в рамках взаимодействия школ с вузами используется множество различных форм профориентационной работы: организация предметных недель в школе, инженерных классов, подготовка учащихся к конференциям и олимпиадам различного уровня, проведение элективных курсов по профессиональной подготовке учащихся, профессиональные пробы, тестирование, привлечение учащихся к научно-исследовательской работе.

Одним из перспективных направлений профориентационной работы является организация преподавателями вузов научно-исследовательских кружков в общеобразовательных учреждениях. Данная форма взаимодействия решает задачи как школы, так и вуза. В её рамках происходит развитие исследовательских навыков обучающихся, на что у школьных учителей не всегда хватает временных ресурсов. Преподаватели вуза могут квалифицированно выявить ведущие мотивы и желания будущих абитуриентов, их представления о профессиональной карьере, развить их интерес к определённой сфере рынка труда и одновременно продемонстрировать преимущества обучения в своём вузе.

### Обзор литературы

Проблемам профориентации посвящены работы многих российских исследователей. В трудах Е.И. Головахи, Д.Л. Константиновского, А.Б. Курлова, М.Х. Титмы, В.Н. Шубкина рассматривается категория «профессиональное самоопределение», которая имеет ключевое значение при изучении

профориентации. Ими изучались факторы, влияющие на выбор тех или иных профессий, динамика их престижа, профессиональные интересы и намерения молодёжи. Анализу профессиональной ориентации в условиях общеобразовательной школы посвящены работы Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, А.Д. Сазонова, А.П. Чернявской, В.Д. Шадрикова и др. Особенности взаимодействия школьного и вузовского обучения в рамках профориентационной работы подробно рассмотрены в трудах Г.Н. Александрова, С.М. Годника, С.Н. Рягина, М.М. Фирсовой и др. Различные формы профориентационной работы, реализуемые вузом в школах, рассматриваются в работах таких авторов, как Н.А. Абрамова, Ю.А. Сардушкина, Е.В. Таточенко, М.И. Бекоева, Е.Е. Плотникова, и многих других. Н.А. Абрамова и её соавторы отмечают высокую эффективность такого метода, как профориентационные олимпиады «Мой выбор» для старшеклассников, которые позволяют выявить личностные склонности учащихся к педагогической деятельности [10, с. 77]. По мнению Е.В. Таточенко, для формирования профессиональной направленности старшеклассников необходимо включение в учебный план общеобразовательного учреждения профориентационного спецкурса «Я и мир профессий» [11]. Е.Е. Плотникова и Н.В. Быстрова приводят примеры эффективного использования профориентационных игр в образовательных организациях [12]. Ю.А. Сардушкина и М.И. Бекоева подчёркивают важность включения родителей учащихся в процесс профориентации, в частности, необходимость участия сотрудников вуза в родительских всеобучах, проведения представителями вуза индивидуальной работы с родителями учащихся старших классов [1; 13].

В зарубежных исследованиях профессиональной ориентации также уделяется значительное внимание. Многие современные авторы учитывают в своих разработках факторы мотивации социального поведения, рассмотренные в теории А. Бандуры

[14]. Учёные делают акцент на изучении социально-психологических особенностей профессионального самосознания в старшем подростковом возрасте. В этой связи следует отметить сборник «Развитие самоопределения через жизненный путь», который является первым систематическим и комплексным изучением формирования ценностных ориентаций подростков такого уровня. В данном сборнике представлены различные аспекты самоопределения в терминах теорий человеческого поведения, самоопределения и индивидуализации подростков [15; 16]. Особого внимания заслуживают, на наш взгляд, исследования эволюционных факторов карьерных ориентаций с учётом индивидуально-психологических различий обучающихся [17]. В своих исследованиях Р. Томсен рассматривает вопросы профессиональной ориентации с точки зрения всех, кто участвует в профессиональном определении, консультировании и развитии карьеры. Акцент делается не только на самом процессе профориентации, но и на переходе из системы образования на рынок труда [18]. В работе Х. Рид приводятся ключевые методы и модели профориентационной работы, а также рассматриваются основные навыки, необходимые ученикам для адекватного карьерного самоопределения [19].

#### Научно-исследовательские кружки в школах

Кафедра «Социология, психология и социальный менеджмент» Московского авиационного института (НИУ) в 2020 г. отмечает своё 25-летие. За время своего существования было выпущено более 3000 специалистов, бакалавров и магистров, которые успешно трудоустроились. Однако направление кафедры является непрофильным для аэрокосмического вуза, что затрудняет привлечение выпускников школ. Во-первых, сами школы чаще всего ориентированы на сотрудничество с вузами по техническим направлениям. Во-вторых, у абитуриентов и их

родителей возникают сомнения относительно того, стоит ли поступать на социально-гуманитарные направления в технический вуз, смогут ли выпускники удачно трудоустроиться в будущем. Ситуация усугубляется тем, что вузы в современных условиях вынуждены конкурировать за выпускников школ. В эту борьбу включается не только высшая школа в целом (в ходе реализации профориентационной стратегии), но и конкретные кафедры, разрабатывающие и реализующие различные методы привлечения абитуриентов.

Учитывая вышеизложенное, кафедра «Социология, психология и социальный менеджмент» МАИ проводит активную профориентационную работу: организует презентации в школах, консультации на Днях открытых дверей, размещает информацию для абитуриентов на официальном сайте кафедры и в социальных сетях, сотрудничает со школами на договорной основе. Одной из форм адресного взаимодействия со школами является ведение научно-исследовательских кружков в рамках внеурочной деятельности с учащимися 8–11-х классов. В 2018/2019 и 2019/2020 учебных годах авторами статьи были разработаны программы и организованы научно-исследовательские кружки по социологии и социальной психологии в школах г. Москвы и Московской области. Главная цель – вызвать интерес школьников к исследовательской работе в области социологии и психологии, выявить круг потенциальных абитуриентов, заинтересованных в обучении по направлениям «Менеджмент» и «Сервис», привлечь их в уникальную образовательную среду МАИ.

*Социологический кружок «Первые шаги в науку»* проводился в одном из лицеев Московской области, *социально-психологический* – в одной из школ города Москвы. Задачами социологического научно-исследовательского кружка «Первые шаги в науку» являлись:

– формирование представлений об исследовании, его методах и этапах;

- развитие умений самостоятельно собирать и использовать информацию;
- развитие умений работать в команде;
- получение навыков разработки и проведения исследования;
- развитие умений презентовать результаты исследования на публике.

Занятия проводились один раз в неделю по два академических часа, всего 74 часа. Доля теоретических занятий составила 30%, практических – 70%. Программа кружка предусматривала как работу учащихся в группах, парах, так и индивидуальную. Занятия проводились в форматах мастер-классов, тренингов, практических упражнений. Практическая работа обучающихся включала следующие этапы: 1) выбор темы исследовательского проекта; 2) изучение литературы по выбранной теме; 3) разработка программы исследования; 4) разработка инструментария исследования; 5) освоение google-формы для проведения онлайн-опроса; 6) организация опроса респондентов; 7) описание полученных данных и разработка рекомендаций по решению проблемы; 8) формирование презентации и подготовка выступления на научно-практической конференции.

Ученики самостоятельно выбирали интересную для них тему или предлагали свою. При выполнении проекта использовалась рабочая тетрадь, в которой фиксировались все этапы исследовательской работы. Важно, чтобы каждый проект был завершён до конца, тогда у обучающихся останется чувство морального удовлетворения, а в случае успешности проекта – чувство гордости за него. Отметим, что результаты проекта необходимо позиционировать в первую очередь в классе – для повышения интереса к исследовательской деятельности у других учеников, а также статуса тех обучающихся, кто уже выполнил это задание. На выходе были подготовлены проекты по следующим темам: «Экологические проблемы города глазами жителей», «Социальные проблемы города и их решение», «Отношение школь-

ников к компьютерным играм», «Отношение учащихся к школьной форме». Результаты работы в виде презентаций были представлены в классе, а затем на лицейском и районном конкурсах исследовательских проектов и отмечены специальными грамотами.

Кружок «Социальная психология» предназначен для 10–11-х классов гуманитарной и социально-экономической направленности. Занятия проходили один раз в неделю по два часа в различных формах: интерактивные мини-лекции, дискуссии, кейсы, тренинги, ролевые и деловые игры. Обучающиеся развивали умения применять тактики конструктивного взаимодействия в конфликте, получили возможность апробировать различные модели ролевого поведения для эффективной межличностной коммуникации. Объём нагрузки составил 76 часов, из них 30 часов – теоретические, 46 – практические занятия. Программа кружка включала в себя пять основных разделов, структурно состояла из семи этапов: 1) вводное занятие «Роль психологии в современном мире»; 2) тренинг формирования эффективной команды; 3) тренинги коммуникативных навыков и саморегуляции эмоций; 4) тренинг личностного роста; 5) тренинг профессионального самоопределения «Карта жизни»; 6) социальное творчество; 7) итоговое занятие «Чему мы научились».

На практических занятиях были проведены психодиагностические тесты, разработаны мини-опросники по коммуникативным навыкам, формированию эффективной команды, личностному росту, выбору профессии. В программу также включены элементы социологического проектирования (разработка анкет, путеводителей интервью, презентация проекта).

В рамках одного из разделов были проведены тренинг профессионального самоопределения и профориентационная диагностика. Особый акцент был сделан на развитии мотивации достижения успеха у обучающихся. Старшеклассники с интересом принимали участие в профориентационной игре «Перспектива», направленной на форми-

рование умений расставлять приоритеты в ценностных ориентациях при планировании карьеры. На заключительном этапе учащимся были представлены презентации проекта «Мой социально-психологический портрет». Цель проекта – обобщение результатов психологической самодиагностики для выявления проблемных зон и определения основных направлений развития профессионального самосознания и саморегуляции.

Научно-исследовательский кружок позволяет не только развивать исследовательские навыки и проводить профессиональное тестирование для определения выбора профессии, но и демонстрирует возможности применения знаний и навыков в области психологии и социологии в рамках разных профессий и сфер жизнедеятельности, в том числе в менеджменте и управлении персоналом. В частности, в рамках программы кружка рассмотрена специфика обучения по профилям «Социальный менеджмент на предприятиях высокотехнологичных отраслей промышленности» и «Международный социально-культурный сервис» в авиакосмическом вузе, показана востребованность специалистов данных профилей на предприятиях.

### Обсуждение результатов

Несмотря на то что школы ориентированы на технические направления, кружки социально-гуманитарной направленности являются привлекательными для определённой части обучающихся. Эффективность работы таких кружков как направления профориентации в настоящее время оценить достаточно сложно, поскольку ощутимый результат возможен лишь при долгосрочной работе. Тем не менее можно утверждать, что уже на данном этапе у обучающихся улучшилось понимание необходимости планирования карьеры, сформировались более чёткое представление о применении знаний психологии и социологии в рамках разных профессий, интерес к социальным и психологическим исследованиям. Примерно 10% школьников выразили желание узнать боль-

ше о социальном менеджменте для поступления в МАИ.

Однако необходимо также обозначить риски, с которыми сталкиваются педагоги вуза при работе с учащимися, и перспективы развития этого направления. Трудности профориентационной работы были связаны с:

- привлечением старшеклассников к работе в данных кружках;
- быстрой потерей мотивации части школьников к работе в кружке вследствие его необязательности, отсутствия оценок;
- высокой загруженностью учеников в определённые периоды учебного года;
- низкой включённостью учителей школы в данный процесс;
- использованием дистанционного формата занятий в 2020 г.

Считаем, что эффективно преодолеть эти сложности можно только при более тесной коммуникации с учителями и администрацией школы путём выработки совместных подходов к мотивации обучающихся 8–11-х классов, учёта их работы в рамках школьных предметов. Учителя при этом должны быть не вспомогательным звеном, а активными участниками данного процесса. Организация работы кружка должна сочетать интересы всех субъектов, вовлечённых в процесс: учеников и их родителей, учителей и администрации школы, педагогов вузов и их кафедр. Привлечь учащихся к работе кружка и удержать их интерес возможно только при активном содействии учителей-предметников, классных руководителей и администрации школы. Именно они должны показать значимость данного вида деятельности для учеников. Также допускается вариант освобождения старшеклассников профильных классов, участвующих в работе кружков, от второстепенных видов учебных работ, а деятельность в рамках кружка оценивать высокими отметками.

### Заключение

Организация научно-исследовательских кружков в школах является перспективным направлением профориентации для кафедр

вузов, имеющих социально-гуманитарную направленность. Для повышения эффективности профориентационной работы необходима активизация взаимодействия между педагогическим коллективом школы и преподавателями кафедр вуза. При этом важно, чтобы учителя воспринимали педагогов вуза не как «конкурентов», «чужаков» или «агитаторов», а как социальных партнёров, которые могут оказать реальную помощь учащимся в развитии исследовательских навыков и в выборе профессии.

### Литература

1. *Сардушкина Ю.А.* Организационно-педагогические условия, необходимые для проведения результативной профориентационной работы среди старшеклассников в рамках взаимодействия вуза и школы // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 4 (33). Т. 1. С. 115–118.
2. *Дзаурова П.С.* Разработка механизма организации взаимодействия школы и вуза как фактора повышения результативности профориентационной работы // Наука и образование сегодня. 2019. № 2 (37). С. 100–101.
3. *Батырева М.В., Семенов М.Ю.* К вопросу об эффективности профориентационной работы в современной образовательной школе // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2014. № 8. С. 50–56.
4. *Патрахина Т.Н., Вялкова К.С.* Профориентационная работа в вузе: проектный подход // Концепт. 2018. № 4. С. 85–95. DOI: 10.24422/MSITO.2018.4.12373
5. *Шатыр Ю.А., Срослова Г.А., Улесикова И.В., Постнова М.В.* Проблемы организации профориентационной работы в общеобразовательной школе // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11: Естественные науки. 2017. Т. 7. № 2. С. 44–53. DOI: 10.15688/jvolsu11.2017.2.6
6. *Шикина Е.А.* Особенности профессиональной ориентации выпускников школ: проблемы и решения // Современная экономика: проблемы, тенденции, перспективы. 2012. № 6. С. 4.
7. *Коган Е.А.* Профориентационная работа со школьниками: проблемы и пути их решения // Социология образования. 2018. № 2. С. 4–11.



8. Шафранов-Куцев Г.Ф., Толстогузов С.Н. Профорориентационные практики вуза. М.: Логос, 2014. 194 с.
9. Кочнева Л.В., Пономарева Д.И. Исследование карьерных предпочтений как условие развития профессионального самосознания студентов технических и гуманитарных факультетов вузов // Инициативы XXI века. 2018. № 3-4. С. 74–76.
10. Абрамова Н.А., Архитова С.Н., Корнилова Е.Н. Развитие профорориентационной работы кафедры в условиях конкурентной среды вуза // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 76–78.
11. Грузков В.Н., Таточенко Е.В. Профорориентационная работа в школе: теория и практика реализации / Под ред. А.А. Редько. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. 144 с.
12. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В. Социально-педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). 11 с. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/347>
13. Бекоева М.И. Основные направления профорориентационной деятельности в современной общеобразовательной школе// Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 159–162.
14. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. No. 84(2). P. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
15. Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., Little, T.D., Lopez, S.J. Development of Self-Determination Through the Life-Course: Springer, 2017. 303 p.
16. Nguyen T., Ryan R., Deci E. Solitude as an approach to affective self-regulation// Personality and social psychology bulletin. 2017. № 44. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167217733073>
17. Ryan R., Deci E. Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press. 2017. 756 p.
18. Thomsen R. Career Guidance in Communities. Aarhus: Aarhus University Press, 2012. 255 p.
19. Reid H. Introduction to Career Counselling and Coaching. SAGE, 2015. 291 p.

*Статья поступила в редакцию 01.07.20*

*Принята к публикации 08.09.20*

### The Experience of University Department in Organizing Research Circles at Schools as a Direction of University Career Guidance Work

*Evgeniya A. Kogan* – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: [kogan2502@yandex.ru](mailto:kogan2502@yandex.ru)

*Diana I. Ponomareva* – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., e-mail: [di37tap1@mail.ru](mailto:di37tap1@mail.ru)

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia

Address: 4, Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

**Abstract.** Attracting applicants in modern conditions is quite an important and difficult task for higher education institutions. Non-core graduate departments of the University face the greatest difficulties in this process.

The article discusses the main directions of career guidance work of the Department of “Sociology, psychology and social management” of the Moscow Aviation Institute (National Research University) in the course of implementing cooperation agreements with educational institutions in Moscow and the Moscow region. The authors present an experience of organizing and conducting research circles in sociology and social psychology for students of grades 8–11.

The activity of the sociological research circle “First steps in science” was aimed at forming students’ ideas about research, its methods and stages; developing skills of independent work with the received social information; obtaining skills for developing, conducting and presenting research results. The program of the circle “Social psychology” adapted for classes of humanitarian and socio-economic orientation, included personal growth trainings and career guidance games aimed at developing professional self-determination in career planning.

Research circles allowed school students to develop their special skills, arouse interest in sociology and psychology, improve their understanding of the criteria for their own professional choice, as well as form students' understanding of the Department's profile.

During the implementation of career guidance measures in modern conditions, along with positive results, the authors have identified the factors that hinder the successful interaction of schools and universities such as the lack of involvement in this process of all subjects of the educational space, insufficient attention of the school administration to the social needs of graduating departments. To solve these problems, the authors have developed and proposed a model for organizing research circles based on schools, which can qualitatively improve the social partnership of all interested participants. The basic ideas and theses of the article may be of interest both for teachers of higher educational institutions and for pedagogical staff of secondary schools.

**Keywords:** career guidance work, professional self-determination, research circle, interaction "University – school", social partnership, attracting applicants

**Cite as:** Kogan, E.A., Ponomareva, D.I. (2020). The Experience of University Department in Organizing Research Circles at Schools as a Direction of University Career Guidance Work. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 135-143. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-135-143>

#### References

1. Sardushkina, Yu.A. (2011). Organizational and Pedagogical Conditions Necessary for Effective Career Guidance Among High School Students in the Framework of Interaction between the University and the School. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Cherepovets State University*. No. 4 (33), pp. 115-118. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Dzaurova, P.S. (2019). [Development of a Mechanism for Organizing Interaction between Schools and Universities as a Factor for Improving the Effectiveness of Career Guidance]. *Nauka i obrazovanie segodnya = Science and Education Today*. No. 2 (37), pp. 100-101. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Batyreva, M.V., Semenov, M.Yu. (2014). To the Issue of Career Guidance Effectiveness in Modern Comprehensive School. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskiye i pravovyye issledovaniya = Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*. No. 8, pp. 50-56. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Patrakhina, T.N., Vyalkova, K.S. (2018). Vocational Guidance Work in University: Project Approach. *Kontsept = Concept*. No. 4, pp. 85-95. DOI: 10.24422/MCITO.2018.4.12373 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Shatyr, Yu.A., Sroslova, G.A., Ulesikova, I.V., Postnova, M.V. (2017). Problems of Career Guidance Work at Secondary School. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 11: Estestvennyye nauki = Bulletin of Volgograd State University. Series 11: Natural Sciences*. Vol. 7, no. 2, pp. 44-53. DOI: 10.15688/jvolsu11.2017.2.6 (In Russ., abstract in Eng.)
6. Shikina, E.A. (2012). Features of Vocational Counselling of Graduates of Schools: Problems and Decisions. *Sovremennaya ekonomika: problemy, tendentsii, perspektivy = Modern Economy: Problems, Trends, Prospects*. No. 6, p. 4. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kogan, E.A. (2018). Career Guidance Work with Pupils: Problems and Solutions. *Sotsiologiya obrazovaniya = Sociology of Education*. No. 2, pp. 4-11. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Shafranov-Kutsev, G.F., Tolstoguzov, S.N. (2014). *Proforiyentatsionnyye praktiki vuza* [Career Guidance Practices at University]. Moscow: Logos Publ., 194 p. (In Russ.)

9. Kochneva, L.V., Ponomareva, D.I. (2018). The Study of Career Preferences as a Prerequisite for Developing Professional Self-Consciousness Among Students of the Technical and Humanitarian Faculties of the Universities. *Initiativy XXI veka* [Twenty-First Century Initiatives]. No. 3-4, pp. 74-76. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Abramova, N.A., Arkhipova, S.N., Kornilova, E.N. (2018). Development of Professional Work of the Department Under the Conditions of Competitive Environment of Higher Education Institution. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya = World of Science, Culture, and Education*. No. 1 (68), pp. 76-78. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Gruzkov, V.N., Tatochenko, E.V. (2008). *Proforiyentatsionnaya rabota v shkole: teoriya i praktika realizatsii* [Career Guidance at School: Theory and Practice of Implementation]. L.L. Redko (Ed). Stavropol: SGPI Publ., 144 p. (In Russ.)
12. Plotnikova, E.E., Bystrova, N.V. (2017). Social and Pedagogical Conditions of Professional Orientation of High School Students. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*. No. 2 (19), 11 p. Available at: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/347> (In Russ., abstract in Eng.)
13. Bekoyeva, M.I. (2016). [The Main Areas of Career Guidance in Modern Secondary Schools]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*. Vol. 5, no. 4 (17), pp. 159-162. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. No. 84 (2), pp. 191-215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
15. Wehmeyer, M.L., Shogren, K., Little, T.D., Lopez, S.J. (Eds.) (2017). *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. Springer, 303 p.
16. Nguyen, T., Ryan, R., Deci, E. (2017). Solitude as an Approach to Affective Self-Regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*. No. 44. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167217733073>
17. Ryan, R., Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press, 756 p.
18. Thomsen, R. (2012). *Career Guidance in Communities*. Aarhus: Aarhus University Press, 255 p.
19. Reid, H. (2015). *Introduction to Career Counselling & Coaching*. SAGE. 291p.

*The paper was submitted 01.07.20  
Accepted for publication 08.09.20*

---

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-144-152>

## Историческая память современных студентов. Что происходит?

Сорокина Нина Дмитриевна – канд. филос. наук, доцент. E-mail: [nd-sorokina@mail.ru](mailto:nd-sorokina@mail.ru)  
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет),  
Москва, Россия  
Адрес: 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

*Аннотация.* Историческая память является объектом идеологического и информационного воздействия, соперничества и противоборства в поле политики и культуры. Поэтому изучение этого феномена исключительно важно. В рамках опроса студентов по поводу их отношения к важным историческим событиям в нашей стране, в том числе к Великой Отечественной войне, выявлено, что радикальной трансформации роли прошлого в становлении личности пока не произошло. Для большинства молодых людей историческая память остаётся по-прежнему адекватной формой воспитания патриотических ценностей. Наиболее эффективными инструментами сохранения памяти об исторических событиях являются институты образования и семьи. При этом возникает проблема: личная историческая память иногда идёт вразрез с официальной трактовкой исторических событий. Она может также служить зеркальным отражением идеологического раскола в обществе (либерализм, консерватизм, социализм). Важную роль в формировании общей исторической памяти, помимо государственных институтов, могут сыграть институты гражданского общества. Разные виды памяти выполняют важную функцию – воспитание патриота-гражданина, ответственного перед прошлыми поколениями и перед потомками.

*Ключевые слова:* историческая память, информационное противоборство, социальный раскол, отношение к событиям прошлого, взаимосвязь культурной и личной памяти, патриотизм, воспитание

*Для цитирования:* Сорокина Н.Д. Историческая память современных студентов. Что происходит? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 144-152.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-144-152>

### Введение

Окончились торжественные мероприятия по случаю 75-летия Великой Победы. Это значимое событие объединило всех россиян, не оставив практически никого равнодушным к истории, коснувшейся каждой семьи. Возникает ряд исследовательских вопросов. Претерпевает ли историческая память трансформацию? Если да, то в каком направлении? По поводу каких событий прошлого сохраняется консенсус? Происходит ли коррозия историче-

ской памяти? Как конструируется гражданская идентичность?

Активное изучение феномена исторической памяти началось в последние годы. С 2008 г. издаётся специальный журнал *Memory Studies*. Точкой отсчёта в изучении этого феномена считаются работы французского социолога и философа Мориса Хальбвакса. Он первым показал, что память – это социально обусловленное явление, поскольку общество создаёт рамки для воспоминаний. Свои работы он посвятил исследованию

коллективной памяти [1]. Впоследствии американский социолог Джеффри Олик провёл различие между «коллективной памятью» и «сборной памятью». Коллективная память характеризуется коллекцией общих для всех членов сообщества категорий, символов, образов, независимых от субъективного восприятия отдельных индивидов. «Сборная память» представляет собой сумму или, скорее, набор сходных исторических представлений того или иного сообщества. Именно поэтому «институты, обладающие властью, устанавливая высшую ценность одних «историй» по отношению к другим, определяют способы передачи и образцы запоминания того, что индивиды могут и должны помнить; мотивы и способы актуализации [коллективной] памяти сильно отличаются от работы индивидуальной памяти» [2, с. 28–29].

В свою очередь, Ян Ассман подразделил коллективную память на коммуникативную и культурную. Коммуникативная память предельно индивидуализирована, она напрямую связана с определёнными социальными ролями индивидов внутри группы и формированием социальной идентичности, как правило, вписывается в срок жизни трёх-четырёх поколений, а затем угасает вместе с их сменой. Культурная память связана с традицией. Она навязывается индивиду извне и может конфликтовать с коммуникативной памятью. Культурная память поддерживается и формируется социальными институтами, может существовать и передаваться столетиями и даже тысячелетиями. Причём доступ к сохранению и передаче культурной памяти имеют только люди, которым делегированы соответствующие полномочия от общества или государства; в качестве таковых могут выступать историки, писатели, архивисты [3]. Культурную (коллективную) память отождествляют с исторической памятью. «Для классов, групп или индивидов, которые правили и далее господствуют в истории обществ, их власть над памятью и забвением остаётся одной из наиглавнейших

забот» [4, с. 54]. Историческая память, таким образом, является объектом политики, борьбы за власть и контроля над обществом.

В настоящее время в связи с бумом поиска предков, своих корней, генеалогических изысканий множество людей получили доступ к архивам. В современной России со многих архивных дел был снят гриф секретности, в силу чего профессиональные историки, исследователи могут получать информацию, которая в ряде случаев входит в противоречие с официальной версией тех или иных исторических событий. И это создаёт проблему формирования концепта исторической памяти в нужном для групп власти направлении. На внешнеполитическом поле история Великой Отечественной войны и в целом Второй мировой войны до сих пор является объектом информационного противоборства. Его отражение мы можем наблюдать и на внутривластной арене. Оппозиционные силы, группы, политики используют исторические аргументы в политической борьбе. Особенностью внутривластной информационной полемики является отношение к тем или иным военным событиям. Появляются альтернативные точки зрения относительно Ржевской битвы, подвига 28 панфиловцев, молодого гвардейцев, Зои Космодемьянской, Александра Матросова и т.д. Можно вспомнить, сколько копий было сломано вокруг трагической смерти Павлика Морозова, который из героя превратился в символ предательства. Страна долго, мучительно переосмысливает некоторые трагические события, перелистывает страницы, находя в них белые пятна. И если по поводу Великой Отечественной войны в стране наблюдается в основном консенсус, к примеру, практически всё население страны разделяет идею Бессмертного полка, то в отношении событий революции, гражданской войны такого консенсуса нет, как нет и в отношении репрессий 1930-х годов. Дискурс восприятия прошлого оказывается порой настолько различным, что впору применить такие понятия, как «информационная» и



даже «гражданская» война. Поэтому и возникает вопрос идентичности субъектов, в неё втянутых.

Вопросам исторической памяти посвящено много работ. Отечественные исследователи выделяют ряд проблем в изучении данного феномена общественного сознания. Среди них – механизмы формирования исторической памяти, роль межличностной коммуникации, которая постепенно исчезает в связи с уходом из жизни большинства участников войны; изменение роли школы, семьи как социальных институтов в формировании исторической памяти о войне и т.д. Но проблема состоит в том, что прошлое постоянно подвергается пересмотру, реорганизации в соответствии с запросами тех или иных властных структур и институтов гражданского общества. «Историческая память понимается как коллективная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание *группы*), или как социальная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание *общества*), или в целом – как совокупность донаучных, научных, квазинаучных и вненаучных знаний и массовых представлений социума об общем прошлом» [5, с. 42]. Причём «главным предметом памяти, в отличие от пережитой истории, становится не само событие, а лишь его отпечаток в сознании, образ, который сначала передаётся непосредственными участниками события, а позже реконструируется по определённым законам последующими поколениями. В памяти запечатлеваются пережитые травмы и героические события, переплетаются запоминание и забвение» [6, с. 43].

#### Историческое сознание студентов

В своём исследовании мы задались вопросом: что влияет на историческую память современных студентов? Какие события прошлого помнят студенты? Как они интерпретируются? Что знают студенты о событиях 100-летней давности? О Великой Отечественной войне? Считается, что со-

временные студенты худо-бедно разбираются в революционных событиях, плохо знают историю Второй мировой войны, но так же мало знают и совсем недавнюю историю страны. Так ли это? Насколько эти выводы соответствуют действительности? Это выяснялось в ходе занятий со студентами в рамках изучения таких дисциплин, как «Социология» и «Конфликтология». Исследование проводилось в апреле и сентябре 2017 г., участвовали 99 студентов. Использовались методы качественного исследования, такие как биографический (студентам предлагалось письменно кратко изложить, знают ли они историю своей семьи, в частности, сохраняется ли в их семьях память о революционных событиях, об участии в них предков), коллективное обсуждение с использованием элементов ролевой игры причин революций, их отношение к этим событиям.

Что показали результаты? Для подавляющего большинства студентов революция – это ключевой этап в отечественной истории. Но отношение к ней неоднозначное – от положительного до негативного. Только единицы выразили нейтральное объективистское отношение: «Ничего из рамок выходящего. Она была просто неизбежна и необходима». В то же время оказалось, что большинство студентов не знают историю своей семьи. События 100-летней давности для них оказались слишком далёкими, в лучшем случае они знают о своих предках (как правило, это прадеды), которые принимали участие в Великой Отечественной войне. Но всё же в семье некоторых студентов сохранилась память о тех событиях. К примеру: «*Мои предки были против революции, только одна из бабушек была “за”. Наша семья серьёзно пострадала, но память об этих событиях хранится только в нашей семье, мы её не выносим вовне*». «*Наша семья хранит память в фотографиях*». «*В моей семье сохраняется память о Русской революции. Мои родственники по материнской линии были раскулачены*». «*В моей*

семье был офицер, приближённый к царю и воевавший на стороне белых. Впоследствии все его фотографии и упоминание о службе у царя пришлось прятать». «В нашей семье были гонения на священников». «Мои предки лишились имения во время революции, так как были дворянами». Другие ответы: «Мои предки в годы революции жили в Москве и сохраняли нейтральную позицию: не были ни “за”, ни “против” революции». «Никто из моих предков не принимал участие в революции».

Зато многие студенты уверены, на чьей стороне были бы сами в годы революции: эсеров, белых, меньшевиков. Оказалось, что на стороне большевиков – меньшинство. Такое соотношение проявилось и в ходе обсуждения причин революций и отношения к ним. Подавляющее большинство студентов взяли на себя роль «белых». В ходе обсуждения студенты продемонстрировали своё видение этих событий. Наиболее типичные и интересные высказывания: «Я считаю октябрьскую революцию несвоевременной, её энергия была направлена не туда: нужно было решать проблемы вовне, т.е. закончить победой первую мировую войну. Я солидарен в этом отношении с Брусиловым, который выступал за создание ударных революционных батальонов в целях победного окончания войны. Считаю, что Россия войну выиграла».

Сторонники «белых» свою позицию обосновывали следующим образом: «Большевики расстреляли морских офицеров, я за белых. Мои предки тоже могли быть на стороне белых». «Моего родственника, прапрадедушку расстреляли большевики, я за белых». «Мой прапрадед был кулак, я за белых». «Я за белых, так как они более либеральны». «Я за белых, так как они стремились восстановить Российскую империю и их поддерживало большинство населения. Белые были ближе к народу». «Я за белых, революция была несвоевременной, я – за монархию». «Я за белых, красные развалили страну».

Сторонники «красных» не согласны с такой точкой зрения. Они представляют свою версию сути революций и гражданской войны. «Не нужна была России война до победного конца. Николай II отрёкся от престола, царской империи больше не было. Начались голодные годы. К императорским особам стали относиться пренебрежительно. В обиходе были выражения: гражданин, Республика. Началось двоевластие. “Да здравствует светская власть”, – стало популярным лозунгом. Вряд ли удалось бы выиграть первую мировую войну. Будущего у России не было, если бы сохранилась империя».

Примечательно, что часть студентов позиционируют себя как не определившихся: «Я ни за белых, ни за красных. Но предпочтительнее мне позиция белых, так как они были против дискриминации. Мои же родственники жили в деревне и были на стороне большевиков». «Мне не нравится позиция большевиков, жёсткое подчинение меньшинства большинству. Мои предки, как я думаю, были на стороне большевиков. За кого я – не знаю».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коммуникативная память у современных студентов присутствует. Как было отмечено выше, она вписывается в срок жизни трёх-четырёх поколений, напрямую связана с формированием социальной идентичности. Интересно отметить также и то, что не всегда студенты наследуют позиции своих предков. Так возникает вопрос взаимосвязи общей (совокупной) исторической памяти и личной (индивидуальной) исторической памяти. Как справедливо отмечено, «общая память поддерживает идентичность группы, но это не означает, что все члены группы обладают одинаковой личной исторической памятью... оба вида исторической памяти дифференцируются по масштабу и функциям, по значимости для отдельной личности, по формам коммеморации, по источникам пополнения и т.п. Известно, что человек становится гражданином, если хорошо знает не

только этапы “большой истории” – государства, страны, цивилизации, но и вехи истории своего края, села, семьи, т.е. обладает развитой личной исторической памятью на фоне общей исторической памяти. Однако личный срез исторической памяти развит в нашей стране чрезвычайно слабо. Это, несомненно, связано с катастрофичностью развития страны в XX в. Многие люди, чтобы выжить, вынуждены были скрывать, “забывать” факты семейной биографии. Был утерян вкус к биографической памяти в преемственности поколений» [6, с. 43–44].

### Память о Великой Отечественной войне

Она укоренена в сознании россиян, в том числе и среди студенческой молодёжи, хотя имеются проблемы с её актуализацией. В этом можно убедиться, опираясь на результаты исследования, проведённого Российским обществом социологов (РОС) в рамках мониторинга «Студенчество России о Великой Отечественной войне» (2005–2020 гг.). Накануне 75-летия Великой Победы по решению Президиума РОС была осуществлена «четвёртая волна проекта»; опрос проводился в режиме онлайн. В исследовании (организация поля и анализ данных) приняли участие преподаватели и студенты более 80 вузов из 50 городов России и стран бывшего Советского Союза. Методом анкетирования (с использованием google-form) было опрошено 14 626 респондентов студентов вузов и учреждений СПО. Технический координатор мониторинга – Д.В. Шкурин. В данном исследовании принимала участие и автор данной статьи.

Как показали результаты исследования, всего 9% опрошенных полагают, что «героизм и самопожертвования во время Великой Отечественной войны становятся чуждыми значительной части молодёжи». 24% респондентов считают, что «с годами память о войне все более стирается в сознании новых поколений, её заслоняют иные события и проблемы». В то же время для большинства опрошенных (в сумме 67%) победа рассма-

тривается как «подвиг старших поколений», «память о ней сохраняется в сознании молодёжи».

Чем является День Победы для опрошенных студентов? «День Победы» – это «День памяти родных, прошедших войну» (42%); «Праздник со слезами на глазах» (33%); «День гордости за СССР» (13%); «Просто выходной» (9%). Можно согласиться с выводом о том, что «смыслы праздника Победы, прежде всего, глубоко укоренены в повседневности респондентов, в их, прежде всего, семейной истории и памяти. Государственно-идеологический момент здесь отступает на задний план, уступая семейно-личностному. И на этом уровне он связан, прежде всего, с чувствами памяти о конкретных близких людях, прошедших ту войну, и скорби по ним» [7, с. 10].

Интересны мнения респондентов о том, достаточно ли у них знаний о Великой Отечественной войне. Как видно из данных, представленных в *таблице 1*, всего 8% опрошенных признались, что этих знаний недостаточно. Остальная часть респондентов, за исключением 22%, полагают, что знаний хватает, но не вполне. Такой результат говорит о том, что память о Великой Отечественной войне освещается недостаточно на уроках истории в школе, да и в семье не так много говорят о тех событиях, что подтверждают данные, представленные в *таблице 2*. В этой связи нужно отметить, что источников информации о событиях Великой Отечественной войны много, но первые места занимают учителя и школьные учебники. Далее следуют варианты ответа: «советские художественные фильмы» (66%) и «рассказы родных» (65%). Ток-шоу на ТВ (10%), научные исследования (10%), мемуары полководцев, участников войны (9%) – заняли последние места, следовательно, данные источники информации о событиях Великой Отечественной войны популярностью у студенческой молодёжи не пользуются.

Опрошенные студенты достаточно критично оценивают меры, предпринимаемые

Таблица 1

Считаете ли Вы, что у Вас достаточно знаний о Великой Отечественной войне? (% от числа опрошенных)

Table 1

Do you think you have sufficient knowledge about the Great Patriotic War? (Percentage of respondents)

Варианты ответа:	% от числа опрошенных
Да	22
Не совсем, надо бы больше, но...	43
Не совсем, но мне хватает	27
Нет	8

Таблица 2

Из каких источников Вы получили знания о Великой Отечественной войне? (% от числа опрошенных)?

Table 2

Indicate from which sources did you get your knowledge about the Great Patriotic War? (Percentage of respondents)

Варианты ответа	% от числа опрошенных
Учителя	77
Школьные учебники	74
Советские художественные фильмы	66
Рассказы родных	65
Встречи с ветеранами	43
Советские документальные фильмы	43
Художественная литература	43
Современные художественные фильмы	35
Преподаватели вуза	28
Современные документальные фильмы	28
Форумы в интернете	19
Ток-шоу на ТВ	10
Научные исследования	10
Мемуары полководцев, участников войны	9
Другое	1

Правительством России в целях сохранения памяти о Великой Отечественной войне. Всего 39% респондентов считают, что сохранению памяти о подвигах солдат, офицеров, тружеников тыла уделяется достаточно внимания (Табл. 3). И это несмотря на то, что на государственном уровне поддержана ставшая всенародной акция «Бессмертный полк», Президентом России подписан Указ «О проведении в Российской Федерации Года памяти и славы» в 2020 г. и т.д. Интерес-

Таблица 3

Как Вы считаете, Правительство России достаточно уделяет внимания сохранению памяти о подвигах солдат, офицеров, тружениках тыла времён Великой Отечественной войны? (% от числа опрошенных)

Table 3

Do you think the Government of the Russian Federation pays sufficient attention to preserving the memory of the heroic deeds of soldiers, officers, and workers on the home front during the Great Patriotic War? (Percentage of respondents)

Варианты ответа	% от числа опрошенных
Да	39
Нет	29
Затрудняюсь ответить	29
Мне лично всё равно	3

Таблица 4

Ваше мнение по поводу акции «Бессмертный полк» (% от числа опрошенных)?

Table 4

What is your opinion on the "Immortal Regiment" action? (Percentage of respondents)

Варианты ответа	% от числа опрошенных
Это хорошая форма воспитания патриотизма	56
Важен личностный, семейный момент в этой акции	46
Акция может быть расширена и включать тружеников тыла в годы Великой Отечественной войны	32
Настораживает, что стало много официоза, обязаловка	26
Акция должна включать и участников локальных войн, конфликтов	13
Другое	2,3

ны ответы на вопрос по поводу акции «Бессмертный полк» (Табл. 4).

### Выводы

Результаты исследования показывают, что наиболее эффективными механизмами сохранения памяти об исторических событиях остаются социальные институты образования и семьи. В то же время происходит «затухание» такого традиционного

инструмента сохранения памяти о Великой Отечественной войне, как личные встречи с ветеранами войны, общение с родными, прошедшими войну. Ему на смену может прийти мемуарная литература участников войны, однако пока она не пользуется популярностью у студенческой молодёжи.

Один из выводов может заключаться в том, что радикальной трансформации роли прошлого в становлении личности не происходит. Для большинства молодых людей историческая память является по-прежнему хорошей формой воспитания патриотизма. В то же время примерно четверти опрошенных студентов не нравится то, что в таких акциях, как, к примеру, «Бессмертный полк», стало много официоза. Следовательно, необходимы другие методы привлечения молодёжи к участию в подобных мероприятиях. В этом отношении хорошим средством может оказаться личная историческая память, которая во многом формируется под влиянием семьи, окружающей среды. Здесь важно взаимопроникновение разных видов памяти: общей исторической, культурной, коммуникативной, личной.

Однако возникает проблема: личная историческая память иногда идёт вразрез с официальной трактовкой исторических событий. Она может также служить зеркальным отражением идеологического раскола в обществе (социализм, либерализм, консерватизм). Это можно видеть на примере отношения к событиям 100-летней давности. Представляется, что в последнем случае важную роль в формировании общей исторической памяти, помимо традиционных социальных институтов, могут сыграть различные институты гражданского общества. Если последние поддерживаются государством, можно избежать конфликта между культурной памятью, тесно связанной с традициями, и коммуникативной памятью, по крайней мере, в деструктивной форме, когда оппоненты не слышат друг друга, навешивают ярлыки и т.д. Если эти каналы действуют разрозненно или, скажем, идеология

пытается подавить остальные каналы, происходит девальвация исторической памяти, её искажение. Но независимо от характера судьбы – трагической или триумфальной – память объединяет людей общей травмой или же общим успехом. Если все эти каналы действуют синхронно, то они обеспечивают колоссальный эффект [6, с. 44–45].

Разные виды памяти выполняют важную функцию – воспитание гражданина, который был бы ответствен перед прошлыми поколениями и перед потомками. В соответствии с поправками в Конституцию РФ сейчас проходит процесс принятия изменений в закон «Об образовании в Российской Федерации». В частности, уточняется само понятие «воспитание». В соответствии с проектом оно должно быть направлено на формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, к природе и окружающей среде.

Чтобы Закон «работал», нужно избегать показухи, формального подхода к проведению мероприятий по воспитанию. Добавим также: государству следовало бы больше внимания уделять материальной поддержке ветеранов войны, их осталось немного.

#### Литература

1. *Halbwachs M.* La mémoire collective / Nouvelle édition critique établie par G. Namer. Paris: Albin Michel, 1997. 304 p.
2. *Olick K.* The Politics of Regret: On Collective Memory and Historical Responsibility. New York; London, 2007. 238 p.
3. *Assman J.* Communicative and Cultural Memory // Erl A., Nünning A. (Hg.) Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2008 P. 109–118.
4. *Le Goff J.* History and Memory. Columbia University Press, 1992. 288 p.



5. Ретина А.П. Историческая память и современная историография // Новая и новейшая история. 2004. № 5. С. 33–45.
6. Положенцева И.В., Кащенко Т.А. Феномен исторической памяти и актуализация личной исторической памяти студентов // Власть. 2014. Т. 22. № 12. С. 42–46.
7. Лебедев С.Д., Шаповалова И.С., Роцункина Н.А., Шкапенко А.А. Социальная травма и

ценности поколений: Великая Отечественная война в исторической памяти студенческой молодёжи // Научный результат. Социология и управление. 2020. Т. 6. № 2. DOI: 10.18413/2408-9338-2020-6-2-0-1

*Статья поступила в редакцию 20.08.20*

*Принята к публикации 15.09.20*

### What Influences the Historical Memory of Modern Students?

*Nina D. Sorokina* – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: nd-sorokina@mail.ru  
 Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia  
 Address: 4, Volokolamskoe shosse, A-80, GSP-3, Moscow, 125993, Russian Federation

**Abstract.** Historical memory is an object of informational conflict. This is why it is so important to study this phenomenon. Using the example of a survey of students in relation to important historical events in our country, including the Great Patriotic War, it is shown that while there is no radical transformation of the role of the past in the formation of personality, in the minds of most young people, historical memory is still a good form of patriotism education. The most effective mechanisms for preserving the memory of historical events are social institutions of education and family. At the same time, there is a “fading” of such a traditional and effective mechanism for preserving the memory of the Great Patriotic War as personal meetings with war veterans, personal communication with relatives who passed the war. It can be replaced by a mechanism for preserving memory, such as memoir literature of war participants, which is not yet popular among students. However, there is a problem: personal historical memory sometimes goes against the official interpretation of historical events. It can also serve as a mirror image of the social divide in society. In addition to traditional social institutions, civil society institutions can play an important role in shaping shared historical memory. If the latter are supported by the state, it is possible to avoid a conflict between cultural memory, which is closely related to traditions, and communicative memory. If these channels operate separately, or if, say, ideology tries to suppress other channels, historical memory is devalued and distorted. If all these channels work synchronously, they provide a huge effect. Different types of memory perform an important function – education of a citizen who would be responsible to past generations and to descendants.

**Keywords:** historical memory, informational confrontation, social split, attitude to the events of the past, cultural memory, personal memory, patriotism

**Cite as:** Sorokina, N.D. (2020). What Influences the Historical Memory of Modern Students? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 144-152. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-144-152>

### References

1. Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Nouvelle edition critique établie par G. Namer. Paris: Albin Michel, 304 p.
2. Olick, K. (2007). *The Politics of Regret: On Collective Memory and Historical Responsibility*. New York; London, 238 p.

3. Assman, J. (2008). Communicative and Cultural Memory. In: Erll, A., Nünning, A. (Hg.), *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin, New York 2, pp. 109-118.
4. Le Goff, J. (1992). *History and Memory*. Columbia University Press, 288 p.
5. Repina, L.P. (2004). [Historical Memory and Modern Historiography]. *Novaya i noveishaya istoriya = New and Recent History*. No. 5, pp. 33-45. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Polozhentseva, I.V., Kashchenko, T.L. (2014). Phenomenon of Historical Memory and Actualization of Personal Historical Memory of Students. *Vlast' = Power*. Vol. 22, no. 12, pp. 42-46. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Lebedev, S.D., Shapovalova, I.S., Roshchupkina, N.A., Shkapenko, A.A. (2020). Social Trauma and Values of Generations: The Great Patriotic War in the Historical Memory of Students. *Nauchnyi rezul'tat. Sotsiologiya i upravlenie = Research Result. Sociology and Management*. Vol. 6, no. 2. DOI: 10.18413/2408-9338-2020-6-2-0-1 (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 20.08.20  
Accepted for publication 15.09.20*



## Политическая миссия университета: ретроспективный взгляд

Луковенков Сергей Геннадьевич – аспирант. E-mail: [lukovenkovsergei@yahoo.com](mailto:lukovenkovsergei@yahoo.com)

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Адрес: 125993, Москва, Миусская пл., 6

*Аннотация.* Академическое пространство в различных своих манифестациях с ранней истории человечества занимает почётное место в структуре социума, систематизируя многообразие опыта о внешнем и внутреннем мирах человека. В то же время образовательная среда формулировала разнообразные способы осмысления и взаимодействия человека с миром, вступая в борьбу с альтернативными системами, причём борьба эта не обязательно носила интеллектуальный и полемический характер. Мало что изменилось в статусе академии и в эпоху свершившейся цифровой революции, в том числе в отношении дисциплинарных практик академии как инструмента надзора и социального сортирования – двух важных элементов власти. В статье предпринимается попытка осмысления университета в роли особого культурно-политического пространства, используемого для выполнения надзорных и фильтрационных задач как способа социального воспроизводства. На примере колониальных колледжей в США рассматривается способность университета быть, с одной стороны, надзорным органом, а с другой – опорой культурного сдвига, в том числе в цифровую эпоху.

*Ключевые слова:* история образования, университет и общество, колониальные колледжи США, Паноптикон, воспитание, контроль, педагогика, цифровизация образования

*Для цитирования:* Луковенков С.Г. Политическая миссия университета: ретроспективный взгляд // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 153-160.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-153-160>

### Введение

Социально-философская мысль всегда с особым трепетом и интересом подходила к изучению практик, обеспечивающих культурную преемственность, воспроизводство и сохранность общественного организма. Как возможно, чтобы большое число людей, разделённое экономическими, классовыми, политическими, религиозными и прочими факторами, тем не менее представляло собой некое единство, идентифицируя себя по групповому признаку и обладая социальной памятью, связывающей поколения в целое, пусть даже на базовом уровне: «мы – люди», «мы – европейцы», «мы – христиане»,

«мы – коммунисты»? Внимание к механизмам самовоспроизводства социального порядка сопровождается желанием понять возможности трансформации социокультурного пространства без необходимости насильственных и активно-репрессивных мер. Философы и интеллектуалы разных эпох – от Платона до идеологов Просвещения и мыслителей сегодняшнего дня – возлагали и продолжают возлагать большие надежды на правильно сформированный процесс обучения, видя именно в нём эффективный инструмент для построения пусть не идеального, но, во всяком случае, разумного и устойчивого общества. Закрепляя значи-

мость образования для жизни государства, Платон в «Законах» пишет: «невежественным гражданам нельзя поручать ничего относящегося к власти; их должно поносить как невежд, даже если они и горазды рассуждать и наловчились во всевозможных душевных тонкостях и извивах» [1, с. 141]. А Дж. Дьюи, один из виднейших философов североамериканского континента, в работе 1916 г. «Демократия и образование», говоря о процессе обучения, утверждает: «без того, чтобы люди учились сами и учили других, общественная жизнь не может протекать, т.е. сам процесс жизни сообща имеет образовательное значение» [2, с. 11].

#### Университет и дисциплинарные практики

Об образовании, воспитании, возвращении человека можно говорить по-разному. Можно изучать эти процессы как проявления необходимого для выживания человека навыка передачи опыта. Можно анализировать смену парадигм, то есть представлений о том, как и что должно быть передано в воспитании от субъекта к субъекту, в зависимости от культурных, религиозных и технологических особенностей выбранной эпохи. При этом для социально-философской теоретической и практической мысли интерес представляют институционализованные модели образовательно-воспитательного процесса, их форма, взаимосвязь с другими частями социального организма, возможности поддерживать и видоизменять социальный, политический или культурный фон, царящий в социуме. Многообразие данной проблематики сводимо к одной охватывающей исследовательской теме – определение сущности образовательных институтов, в частности Университета как системы, в которой воспитание, образование и научная активность тесным образом сплетены, понимание университета как одного из горнил культурной жизни. М.А. Розов предлагает посмотреть на университет как на «социокультурную эстафету – волну», где, «воспроизводя образцы

живой речи, мы учимся говорить, на базе образцов рассуждения усваиваем правила логики, находясь в среде других людей, перенимаем формы их поведения, элементарные трудовые навыки, типы реакций на те или иные события» [3, с. 232]. Подобного рода задачи – не плоды праздного научного интереса. Институты образовательной сферы исполняют, пусть и не единовластно, задачу сцепления общества через формирование правил коммуникации, остающихся с индивидом даже после окончания учёбы и забвения полученных практических и профессиональных навыков. Изучение способов существования этих институтов тем самым не только даёт понимание их исторического пути, но и может снабдить инструментарием для своевременного опознавания переходных периодов, связанных зачастую с внедрением новых технологических потенциалов, и, возможно, позволит активно влиять на изменения, а не только реагировать *post factum*.

Говорить о «чистой форме» (Платон) университета – значит говорить и о его социальной миссии, о том, успешно или нет он справляется с ней, актуальна она до сих пор или сошла с повестки истории. Это хорошо видно на примере критики системы современного высшего образования, проведённой Биллом Ридингсом в монографии под названием «Университет в руинах». «Уже не понятно, ни каково место Университета в обществе, ни какова истинная природа этого общества, и интеллектуалы не могут позволить себе игнорировать данное изменение институциональной формы Университета», [4, с. 22] – формулирует Ридингс проблему состояния Университета, видя одну из причин в «американизации» высшего образования как следствия глобализационных процессов и «смерти» классического университета, существование которого немислимо без связи с судьбами национальных государств.

Каким образом Университет исполняет регулятивную социальную функцию для



общества? Сферу образования, включающую институты от детских садов до вузов, можно представить в качестве одного из инструментов регулирования «человеческого капитала», если угодно – как «фабрику» и одновременно пункт «проверки качества», поскольку поступление в учебный институт требует от человека соответствия некоторому цензу – финансовому, интеллектуальному, культурному и т.д. – с последующим систематичным его подтверждением посредством экзаменации, пользуясь языком Фуко, права на участие в социальной деятельности. Рассматривая механизм педагогического воздействия в его значении для поддержания социального порядка, французские социологи Пьер Бурдьё и Жан-Клод Пассрон пишут, что «как символическое насилие, педагогическое воздействие может производить свой, собственно педагогический, эффект, только если даны социальные условия принуждения и внушения, т.е. существуют силовые отношения, не входящие в формальное определение коммуникации» [5, с. 24]. Под «силовыми отношениями» можно понимать не только, к примеру, установленную в месте воспитания иерархическую структуру подчинения, но и материальные грани существования, такие как архитектурные особенности или финансовое состояние института. Из суммы идейных и материальных аспектов формируется как миссия и роль университета, так и механизмы дисциплинарного контроля. Такая сложная структура ведёт к тому, что Университет не только оказывается важным механизмом для удерживания общества в единстве на протяжении смены поколений, но и существует в ситуации, когда изменения в одном «кирпиче» системы могут привести к изменениям, которые повлияют не только на Университет, но и на общество, в котором он существует, а возможно – на весь мир.

Согласно статистическим прогнозам, ожидается, что в 2020 г. в США порядка 20 миллионов человек пополнят стены общественных и частных высших учебных заве-

дений<sup>1</sup>. Удовлетворению потребностей столь большого числа людей требуется масштабная инфраструктура, «построенная» из преподавательского состава, персонала, технического оснащения и необходимых экономических условий, играющих большую роль для формы и деятельности всего механизма. В силу подобной необходимости университеты не способны к осуществлению автономии в полной мере, тем самым вовлекаясь в проблемную среду остального социума. Исходя из этого сложно представить, чтобы образовательные институты могли быть сведены исключительно к профессиональной подготовке и осуществлению научной деятельности: связь с политико-социальными и культурными процессами, происходящими во «внешнем мире», требует не только реакций на внешние стимулы, но и порой активного участия в актуальных событиях. Склонность к повышенной реактивности на внешние «раздражители», свойственная Университету, и делает его центральным предметом для понимания того, как академическая среда связана с рождением, формированием и поддержанием жизни социума и его культуры.

### Из истории образовательной системы США

В качестве эмпирической базы можно обратиться к истории возникновения высшего образования в Соединённых Штатах Америки в эпоху колониальной зависимости от Великобритании. Поскольку в рамках небольшой статьи едва ли возможно охватить все тонкости и нюансы исторического пути американских вузов, обратимся к одной стороне вопроса, а именно – к влиянию архитектуры на существование и функционирование колледжей. Это интересно не только в историческом смысле, но также в смысле возможной экстраполяции опыта прошлого на события в секторе об-

<sup>1</sup> По данным статистического портала Statista: <https://www.statista.com/statistics/183995/us-college-enrollment-and-projections-in-public-and-private-institutions/>



разования современности, которые плотно связаны с возросшим влиянием информационных технологий на процесс образования и способы существования университетов в цифровом мире. В философском и социологическом отношении эти аспекты существования Университета связаны одной большой темой влияния технологий на бытие человека и социума в мире: как технологическое может быть превращено в дисциплинарное.

Установка дисциплинарной власти – нормализация субъектов под представления доминирующей системы ценностей через тотальный охват властью проявлений жизнедеятельности подчинённого субъекта [6, с. 64]. Самым известным образцом подобной системы, пусть и не осуществлённым в жизни, может выступить «Паноптикон» Иеремии Бентама, являющийся пространством, где надзор при помощи архитектуры возведён в абсолют и превращён в своеобразное техническое средство. Важно, что Паноптикон – это не исключительно тюрьма, но и фабрика, мастерская, больница, школа и многие другие социальные институты, где осуществляется процесс воспитания и управления над большим или малым количеством людей и производство общей социальной идентичности, а также устранение «вредоносных» элементов. Чем же может быть полезен проект английского юриста и политического радикала для изучения прошлого, настоящего и будущего Университета и институционального образования в целом? Бентам постулирует, что предназначение подобной архитектурной авантюры состоит во внедрении экономически выгодных и эффективных практик контроля, которые будут действенны вне зависимости от задач, будь то контроль над заключёнными или поддержка дисциплины учащихся [7, с. 40]. Паноптикон – яркая иллюстрация того, как материальные аспекты социальных институтов могут служить в качестве некой техно-инструментальной составляющей политической или социальной программы,

будь она консервативна или революционна по своей природе.

История американского высшего образования начинается до образования США как независимой политической единицы с появления колледжа, позже университета, имени Джона Гарварда в 1636 г. Эпоха колониальной зависимости североамериканских штатов характеризуется желанием власти сформировать культуру не в последнюю очередь через систему высшего образования, которая выступала бы объединяющим инструментом, способным преодолевать колоссальные географические пространства, разделяющие колониальный и британский миры. Колониальный период заложил фундамент системы высшего образования будущего государства в целой плеяде колледжей, среди которых такие громкие имена, как Йель, Принстон, Колумбия, Рутгерс и другие. Эти колледжи были не только местом обучения, но и аренами, где шли процессы социально-политического формирования колониального общества, в том числе в период борьбы за независимость. На время войны кампусы превращались в госпитали, казармы и политические трибуны. Очевидно, что этого мало для того, чтобы судить о колледжах как о незаменимых инструментах передачи знания или как о важных социальных инструментах, способных менять образ целого общества. Тем не менее историк американского образования Джон Телин<sup>2</sup> пишет: «Исторические колледжи, основанные в колониальную эпоху, занимают особое место в нашей национальной памяти» [8, с. 1]. Чем же они заслужили столь высокую оценку и какие функции, кроме образовательных, они осуществляли?

<sup>2</sup> Джон Телин (John Thelin) – профессор Колледжа образования Университета Кентукки и исследователь в области истории и политики образования, автор шести монографий и статей для крупных журналов о высшем образовании, среди которых *Journal of Higher Education*, *History of Education Quarterly* и др.

Ранние колледжи были тесным образом связаны с английской культурной традицией. Учреждения высшего образования колониального периода обретали жизнь в основном благодаря финансовой поддержке британского правительства, в том числе из колониальных налоговых сборов, или за счёт меценатов. Родоначальники американского высшего образования ориентировались на английский университетский опыт коллегиального образа жизни студентов и профессоров, соединяющего в единое целое образовательные, научные и бытовые аспекты жизнедеятельности. Подобная система подкреплялась особым положением английских университетов в архитектурном и юридическом смыслах. Британские колледжи в составе университетов-федераций сохраняли большую степень автономии, гарантированную королевскими хартиями, независимым финансированием, идеалами самоуправления – университет обладал правом присуждать степени, при этом не вмешиваясь во внутренние дела колледжей. Автономия распространялась и на планировку кампусов, обеспечивающую все нужды поселенцев, вследствие чего академическая среда «отчуждалась» до определённой степени от социальных и политических проблем, происходящих за университетскими стенами. Американские основатели колледжей стремились к «пересадке» подобного рода идеалов на колониальную почву, однако экономические трудности внесли коррективы в задуманное: отсутствие достаточных и стабильных финансовых источников не позволило осуществить планы в полной объёме. В особенности это коснулось архитектурной стороны: отсутствие необходимых ресурсов не позволило воссоздать устройство кампусов английских колледжей с их автономной и замкнутой экосистемой [8, с. 9]. Впрочем, колониальное правительство со скепсисом относилось к независимости администрации и преподавательского состава, что в итоге привело к формированию системы, в рамках которой возник институт сильного

колледжского президента, отвечающего не перед советом факультетов, а перед советом попечителей. По замечанию Телина, данная модель – это «наследие колониальных колледжей, которое определяет и формирует высшее образование в Соединённых Штатах вплоть до этого дня» [8, с. 12]. В сумме всё перечисленное – это важные факторы, задавшие векторы дальнейшего пути развития американского образования и оформления политических и социальных идеалов государства.

Основанные под покровительством короны, колледжи были призваны культивировать принципы «англофилии», чему способствовала монополия на распространение знания: до определённого времени информация циркулировала в обществе преимущественно посредством устного обучения. Образовательный сектор должен был удерживать политические и культурные элиты колоний в орбите английской цивилизации. Важная составляющая деятельности колледжей – воспитание молодого поколения из местной аристократии и воспроизводство политических и административных элит. Хотя колледжи и не могли полностью осуществить общинную модель, образовательный процесс стремился, пусть и не повсеместно, соответствовать представлениям о необходимости постоянной вовлечённости студентов и профессоров в общее дело, состоящее из общежития и обучения, ориентированного на овладение навыками аргументации и публичной деятельности. Дисциплинарная система по части наказаний работала по принципу социального сортирования: провинившийся студент ссылался из места обучения, исключаясь из академической социальной сети. Колониальные колледжи сложно назвать «открытыми» и «демократичными» по той причине, что поступление в колледж было доступно далеко не каждому. Как пишет Телин, «колледж был консервативным учреждением, которое было существенно необходимо для передачи относительно устоявшегося социального порядка» [8, с. 25].

### Заключение

История становления британских колониальных колледжей подтверждает фундаментальную идею Паноптикона, гласящую, что правильно обустроенное пространство – архитектурное и идейное – это сложное техническое приспособление, которое может быть эффективно использовано для трансформации социального порядка или укрепления одного без применения насилия лишь благодаря методам вовлечения полезных и исключения неудобных элементов. На примере истории колониальных колледжей можно видеть, как на политические и культурные процессы влияют, казалось бы, мало связанные с контролем и властью вещи, такие как архитектура, особенности учебного процесса и порядки общежития.

Стоит попытаться философски осмыслить политические и социально-культурные возможности, которые открываются перед Университетом и другими институтами образования в ситуации, когда процесс социального сортирования и фильтрации может быть осуществлён в куда более эффективных и существенных масштабах. Как демонстрирует история, техническое может вести к неожиданным последствиям. Вопрос о влиянии на Университет и в целом на процесс образования технических новшеств особенно актуален в эпоху, когда цифровые технологии проникли чуть ли не во все аспекты жизнедеятельности человека, носящего с собой, как остроумно заметил Зигмунт Бауман, «персональный паноптикон» [9, с. 59]. Сегодня социальные институты сферы образования также прошли через процесс дигитализации, что позволило не только расширить охват населения через введение дистанционных форм обучения, но и внести существенные изменения в отношения университета с внешним миром. С течением времени дигитализация образования, вероятно, будет усиливаться и принимать всё более радикальные формы. Однако само по себе устранение жёсткой привязанности к географической и социальной среде логически

не ведёт к тому, что академическое пространство будет двигаться к устранению границ, создавать здоровую научную атмосферу или перестанет быть транслятором идей тех, кто обладает не столько монополией на знание, сколько контролем за техническим оснащением, поскольку «система образования функционирует подобно эпистемологической матрице, “отбивающей” (формулирующей) для всего остального мира дискурсы развития и модернизации» [10, с. 126]. Эволюция колледжей эпохи колониализма показывает, что технологический аспект способен существенно повлиять на финальный результат образовательной деятельности. Немецкий теоретик культуры южнокорейского происхождения Хан Бюн-чхоль, характеризуя современную информационную культуру, утверждает, что «полное взаимодействие и коммуникация посредством цифровых приспособлений не облегчают встречу с Другими. Скорее, они служат уклонению от тех, кто чужд и отличен, занимаясь поиском тех, кто похож и мыслит так же, гарантируя тем самым, что горизонт нашего опыта будет лишь сужаться» [11, с. 7]. Касаясь темы воздействия цифровых технологий, в том числе в их надзорно-дисциплинарной модальности, можно провести параллель с тем, какую роль сыграл технический фактор в определении способа бытия колледжей, впоследствии ставших культурными центрами США, а также их влияния на политические и социальные процессы.

События, связанные со вспышкой коронавирусной инфекции, продемонстрировали, что уход сектора образования в онлайн-пространство – не утопические мечты, а уже вполне реальная возможность в том смысле, что существует техническая база, позволяющая уже сейчас переносить часть процесса образования из аудиторий кампусов в домашние компьютеры. В мае 2020 г. в сеть попало служебное электронное письмо, адресованное сотрудникам Кембриджского университета, сообщающее, что все университетские лекции 2020/2021 учебного года

будут проводиться удалённо, пусть и с сохранением требований «реального» присутствия на семинарах, мастер-классах и т. п.<sup>3</sup> И несмотря на то, что в настоящий момент частичный переход процесса образования в цифровое пространство не представляет для Университета серьёзной опасности, в силу непривычности такого рода метода и отсутствия гибкой инфраструктуры необходимо иметь в виду реальность сценария, при котором Университет приобретёт скорее «виртуальный», нежели «реальный» статус в жизни социума. Перед исследователями и теоретиками стоит амбициозная и серьёзная задача по осмыслению настоящего и будущего, которое готовит для образования цифровая революция, а также для морали, идеалов коммуникации и прочих социальных структур, тесно переплетённых друг с другом, и представленных в мире под именем Культуры.

#### Литература

1. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1994. 830 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
3. Розов М.А. Что такое теория социальных эстафет // Эпистемология и философия науки. 2017. № 1. DOI: 10.5840/eps201751121
4. Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута. Минск: БГУ, 2009. 248 с.
5. Бурдвё, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пер. Н.А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
6. Фуко М. Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1973–1974 учебном году / Пер. с фр. А.В. Шестакова. СПб.: Наука, 2007. 450 с.
7. Bentham Jeremy. Panopticon, or Inspection-house // The works of Jeremy Bentham, Volume Four. New York, 1962. P. 37–172.
8. Thelin J.R. A History of American Higher Education. Johns Hopkins University Press, 2013. 499 p.
9. Lyon D., Bauman Z. Liquid Surveillance. Hoboken, Wiley, 2013. 184 p.
10. Ивахненко Е. Российский университет перед лицом принудительных эпистем неоглобализма // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 122–129.
11. Hoban W., Han B. The Expulsion of the Other. Hoboken, Wiley, 2018. 111 p.

Статья поступила в редакцию 03.04.20

После доработки 22.08.20

Принята к публикации 10.09.20

#### Political Mission of University: A Retrospective View

*Sergei G. Lukovenkov* – Postgraduate student, e-mail: lukovenkovsergei@yahoo.com

Russian State University for Humanities, Moscow, Russia

Address: 6, Miusskaya sq., Moscow, 125993, Russian Federation

**Abstract.** Academic space in its different manifestations has been taking an honorable position in social structure from the earliest stages of the history of human civilization by systematizing multitude experiences of both external and internal world of humankind. At the same time, educational landscape was formulating the different ways of how to theorize about and interact with the world. Simultaneously, there was always combating with the alternative systems and, what is more, this struggle wasn't necessarily intellectual or polemical. Little has changed in how society perceives academy and its functions in the era of accomplished digital revolution, including its role as an instrument of surveillance and social sorting – these two important elements of power. In this article, an attempt is taken to comprehend University – and speaking broadly academic space as such – as a special kind of social and political field used to perform surveillance and social control. On the

<sup>3</sup> По данным независимого студенческого новостного издания кембриджского университета Varsity: <https://www.varsity.co.uk/news/19258>

example of colonial colleges in the USA, this article examines how University may serve as a surveillance mechanism on the one hand and as a mean of cultural transformation on the other hand, and what conclusions can be made regarding the present and the future of University in the digital era.

**Keywords:** history of education, University and society, colonial colleges, Panopticon, social control, pedagogy, digitalization of education

**Cite as:** Lukovenkov, S.G. (2020). Political Mission of University: A Retrospective View. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 153-160. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-153-160>

### References

1. Plato (2016). Laws, Book III. In: Schofield, M. (Ed.), Griffith, T. (Transl.) *Cambridge Texts in the History of Political Thought*. Cambridge University Press. (Russian translation and edition: A.F. Losev, V.F. Asmus, A.A. Takho-Godi, Moscow: Mysl' Publ., 1994, 830 p.)
2. Dewey, J. (1915). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Columbia University, New York City. (Russian translation: Moscow: Pedagogika-Press, 2000, 384 p.)
3. Rozov, M.A. (2017). What is the Social Relay Theory. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 51, no. 1, pp. 230–239. DOI: 10.5840/eps201751121 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press, 256 p. (Russian translation: M.A. Gusakovskiy (Ed.) A.M. Korbut (Trans.), Minsk: BGU, 2009. 248 p.)
5. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *Éléments pour une théorie du système d'enseignemen*. Paris, Les Éditions de Minuit, 283 p. (Russian translation by N.A. Shmatko, Moscow: Prosveshchenie, 2007. 267 p.)
6. Foucault, M. (2006). *Psychiatric Power: Lectures at the Collège de France, 1973-1974*. Palgrave Macmillan UK, 383 p. (Russian translation by A. Shestakov, St. Petersburg: Nauka, 2007. 450 p.)
7. Bentham, J. (1962). Panopticon, or Inspection-house. In: Bowring, J. *The works of Jeremy Bentham*, Vol. Four (Panopticon, Constitution, Colonies, Codification). New York: Russell & Russell, pp. 37-172.
8. Thelin, J.R. (2013). *A History of American Higher Education*. Johns Hopkins University Press. 499 p.
9. Lyon, D., Bauman, Z. (2013). *Liquid Surveillance*. Hoboken, Wiley, 184 p.
10. Ivakhnenko, E. (2008). [Russian University in the Face of Coercive Epistems of Neo-Globalism]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 122-129. (In Russ.)
11. Hoban W., Han B. (2018). *The Expulsion of the Other*. Hoboke, Wiley. 111 p.

*The paper was submitted 03.04.20  
Received after reworking 22.08.20  
Accepted for publication 10.09.20*



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-161-167>

## Университеты в условиях изменений: запрос на социальные инновации

**Сошенко Инесса Игоревна** – соискатель, директор офиса коммерциализации образовательных и научно-технических разработок. E-mail: [sii2007@yandex.ru](mailto:sii2007@yandex.ru)  
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия  
Адрес: 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

*Аннотация.* Постоянно растущий запрос на повышение качества высшего образования актуализирует изменения в университетах. Проведён анализ научной литературы и стратегических документов университетов, являющихся лидерами международных глобальных рейтингов. На основе анализа автор выявляет способы поддержания изменения университетов «снизу»: развитие субъектности, обновление социогуманитарной повестки и дизайн коллабораций. Кроме того, отдельное внимание уделено возможным направлениям развития социальных инноваций, поддерживающих эти изменения. В их числе – институциональные трансформации, объединение разных моделей университетов, «педагогическая биоэтика».

*Ключевые слова:* университет, «инновационная сложность», социальные сетевые инновации, коммерциализация процессов и результатов образования, «Большой университет», «педагогическая биоэтика»

*Для цитирования:* Сошенко И.И. Университеты в условиях изменений: запрос на социальные инновации // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 161-167.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-161-167>

### Введение

Скорость сопряжённых изменений в запросах на качество человеческого потенциала предъявляет повышенные требования к системам образования в общем и к университетам в особенности. Необходимость соответствовать этим запросам вынуждает университеты формулировать и находить решения не только в сфере содержания образования и подготовки высококвалифицированных кадров, но и в «решении социальных и экономических проблем» [1, с. 11]. Университеты-лидеры, возглавляющие авторитетные международные рейтинги, создают результаты мирового уровня и активно их коммерциализируют. Исторические причины развития коммерциализации в университетах связаны с установлением взаимосвязи исследований университетов с потребностями

ми реального сектора экономики, с сокращением финансирования, ростом конкуренции университетов в национальном и международном масштабе, с развитием общества знаний [2, с. 33–36]. В сущности, университеты вынуждены действовать в условиях «инновационной сложности», характеризующейся «с помощью понятий нелинейности, неустойчивости, целостности и эмерджентности» [3, с. 8], а следовательно, в новых семиотических форматах конкуренции [4] и стилях управления [5]. Итак, сфера высшего образования становится чувствительна к сформировавшимся общемировым вызовам, а активом становится управление, способное обеспечить семиотическое конструирование желаемого будущего и международную конкурентоспособность в условиях «инновационной сложности». Подтверждение этому

выводу можно обнаружить, во-первых, в согласовании требований государственных структур разных стран к качеству высшего образования и требований международных рейтингов университетов, во-вторых, – в соотношении того, что Б. Кларк характеризует как изменения «сверху» и «снизу» [1, с. 15–16]; первые сложно осуществить без действий «снизу» – изменений в субъектных взаимодействиях и социальных практиках.

**Результаты анализа стратегических задач управления университетов-лидеров.** Для выяснения особенностей этих новых действий нами предпринят анализ отчётных документов университетов.

1. Университеты *действуют* в формате открытого сетевого университета [6], вступают в международные междисциплинарные и узкопрофильные коллаборации в тесном сотрудничестве с организациями реального сектора экономики, развивая все виды мобильности. Данный тренд обусловлен новыми технологиями управления и способами доступа к ресурсам, что усиливает у субъектов инноваций способность осуществлять совместную деятельность для удовлетворения социальных потребностей [7, с. 20].

2. Университеты *трактуют* инновации как фактор движения к совершенству, что фиксируют тексты их стратегий развития<sup>1</sup>. Деятельность центров социальных иннова-

ций университетов уже сегодня объединяет действующих и формируют будущих лидеров сообществ, занятых теорией и практикой социальных взаимодействий.

3. Университеты *коммерциализируют* процессы и результаты образования посредством превращения знаний в товар, используя потенциал взаимосвязи образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности. Университеты не только разрабатывают технологии во взаимодействии с бизнесом, но и сами создают инновационные компании, ведут активную аналитико-исследовательскую деятельность, упаковывают результаты научных исследований в сферу «смарт-технологий» [8] и социальных инноваций, в продукты и услуги. В продвижении успешных социальных инноваций задействованы разные форматы: экспертиза и консалтинг; разработка вспомогательных продуктов, сервисов, платформ, бизнес-моделей (социальный франчайзинг); поддержка процессов (краудсорсинг), организационных форм (компании общественных интересов), маркетинга (справедливая торговля) и/или их комбинаций.

4. Университеты действуют как *активные корпорации*, вовлекая в управление не просто профессионалов, обладающих академическими компетенциями, но профессиональных управленцев, имеющих опыт работы в организациях реального сектора экономики и структур органов власти [9, с. 150]. Такая стратегия способствует тому, что университеты становятся центрами привлечения инвестиций за счёт развития фондов целевого капитала – эндаумент-фондов (крупнейшими в мире фондами управляют Гарвардский и Стэнфордский университеты [10, с. 87]).

5. Университеты развивают *совместную деятельность* и *объединяются* с целью «нейтрализации негативных факторов конкуренции» [2, с. 210], что усиливает позиции каждого участника взаимодействия. Так, университеты, лидирующие в рейтингах как

<sup>1</sup> Access and Participation Plan 2020-21 to 2024-25 University of Cambridge. URL: [https://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/files/publications/university\\_of\\_cambridge\\_app\\_2020\\_25.pdf](https://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/files/publications/university_of_cambridge_app_2020_25.pdf);

Harvard University Sustainability Plan. URL: [https://issuu.com/greenharvard/docs/harvard\\_sustainability\\_plan-web](https://issuu.com/greenharvard/docs/harvard_sustainability_plan-web);

Lester R.L. A global strategy for MIT. URL: [http://web.mit.edu/globalstrategy/A\\_Global\\_Strategy\\_For\\_MIT\\_May2017.pdf](http://web.mit.edu/globalstrategy/A_Global_Strategy_For_MIT_May2017.pdf);

This is Caltech 2020. URL: <https://www.caltech.edu/documents/3/this-is-caltech.pdf>;

University of Oxford Strategic Plan 2018-2023. URL: <http://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/field/document/Strategic%20Plan%202018-23.pdf>;

Stanford. Our Vision. URL: <https://ourvision.stanford.edu/>

единое целое, представляют собой объединение колледжей и школ, обладающих фактической автономностью. Это согласуется с отечественной инициативой создания так называемых «Больших университетов», когда объединение вузов региона не приводит к потере юридической самостоятельности [11].

*Условия для реализации отечественных проектов, подобных «Большому университету»<sup>2</sup>.* Первое условие продиктовано парадигмой «инновационной сложности». Оно состоит в том, что «субъект управления встроен в ситуацию управления: он строит ситуацию и она строит его» [2, с. 94]. Конкретизация условия состоит в следующем. Субъектность педагогов и обучающихся проявляется посредством феномена «личного присутствия», влияния на своё образование и управление им [12, с. 14], способности к смене «педагогических стереотипов» [13, с. 219] на основе активной субъектной позиции [14, с. 202], «открытого и закрытого профессионализма» [15, с. 94]. В частности, университеты постоянно повышают требования к абитуриентам, обучающимся, выпускникам, преподавательскому и управленческому корпусу. Второе условие связано с обновлением университетами роли гуманитарного знания, т.е. с формированием новой социогуманитарной «повестки». О кризисе позиций гуманитарного образования в университетах свидетельствуют исследования [16, с. 178], сокращение финансирования гуманитарной сферы и гуманитарного образования [17, с. 14]. При этом наиболее успешные «лидеры – люди, способные пробить стеклянный потолок, встать во главе компании и изменить мир – чаще всего имеют гуманитарное образование» [17, с. 16]. Третье условие связано с разработкой оригинального дизайна коллаборации, поскольку «сложные университеты, функционирующие в сложном внешнем окружении, требуют сложных дифференцированных ре-

шений» [18, с. 306]. Следовательно, не существует универсального рецепта управления коллаборациями и их дизайна, что требует уникальности управленческой модели.

*Резюме.* Выделенные условия позволяют обозначить ряд областей, которые могут стать источниками развития социальных инноваций, поддерживающих изменения в университетах.

*Институциональные изменения взаимодействия.* Современные инновации всё чаще становятся результатом совместной деятельности, возникают и распространяются посредством внутриорганизационных и межорганизационных сетевых взаимодействий. Именно сетевые взаимодействия позволяют ускорять развитие и диффузию социальных инноваций, что влечёт за собой изменение моделей управления. Это объясняет, почему современные социальные инновации становятся *социальными сетевыми инновациями*.

*Объединение разных моделей университетов и управления* в контексте диверсификации целей образования, «разнообразия потребителей образовательных услуг и социальных партнёров» [19, с. 259]. Большой университет следует рассматривать как сеть социальных взаимодействий сообществ. В этом контексте организационные и управленческие изменения, технологическое обновление и развитие материальной базы, образовательная, научно-исследовательская деятельность являются взаимосвязанными деталями общей картины изменений. Объединение разных моделей университетов и управления, наряду с очевидными позитивными эффектами, актуализирует риски потери уникальности, усиления неэффективно работающих структур, ослабления успешных социальных практик при складывании нового порядка и столкновении разных моделей управления, слиянии ресурсов, сервисов, образовательных продуктов и услуг или их комбинации.

В связи с реализацией целей современного образования, развитием субъектности его

<sup>2</sup> См.: Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 118.

участников, обеспечением индивидуализации и персонификации образования возрастает значимость *педагогической биоэтики*. Это актуализирует оригинальную исследовательскую программу, обращённую к решению задач защиты «индивидуальности от символизма навязываемых ему целей» [21, с. 86–88].

Проведённый анализ даёт основания утверждать, что реальные изменения в российских университетах и их вхождение в мировую повестку в условиях «инновационной сложности», несмотря на ставку на технические инновации, есть, прежде всего, сложный гуманитарный проект, успех которого зависит от понимания важности запроса на социальные инновации.

#### Литература

1. *Кларк Б.Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Пер. с англ. А. Смирнова. М.: Изд. дом ВШЭ, 2011. 240 с.
2. *Бок Д.* Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования / Пер. с англ. С. Карпа. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. 224 с.
3. *Инновационная сложность* / Отв. ред. Е.Н. Князева. СПб.: Алетейя, 2016. 608 с.
4. *Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Тарасенко В.Ф.* Проективный консалтинг на «оси синтактики» // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 4. С. 169–185. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-169-185
5. *Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В.* Минерва и Янус: символы поклонения визуальным эффектам современного образования // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 172–193. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-172-193
6. *Виссема Й.Г.* Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период / Пер. с англ. М.: Олимп-бизнес, 2016. 432 с.
7. The Young Foundation. Social Innovation Overview: A deliverable of the project: “The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe” (TEPSIE), European Commission – 7th Framework Programme, Brussels: European Commission, DG Research, 2012. Part 1. (Defining Social innovation), 43 p. URL: <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/12/TEPSIE.D1.1.Report.DefiningSocialInnovation.Part-1-defining-social-innovation.pdf>
8. *Ардашкин И.Б., Суровцев В.А.* К вопросу об эпистемологии смарт-технологий и их визуализации: ведёт ли смарт-образование к смарт-эпистемологии? // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 9–35. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-9-35
9. *Жданов П.А., Тростянская И.Б., Барсуков А.А., Полихина Н.А.* Портрет современного ректора: необходимые компетенции на глобальном научно-образовательном рынке // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2019. № 2. С. 129–158. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-129-158
10. Становление университетов-лидеров: мировая практика и российская перспектива: аналит. докл. / Под ред. В.С. Ефимова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. 112 с. URL: <http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/univ.pdf>
11. *Голубев М.* Город «Большого университета» // Эксперт Сибирь. 2019. № 30-34 (534). URL: <https://expert.ru/siberia/2019/30/gorod-bolshogo-universiteta/>
12. *Прозументова Г.Н.* Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. 412 с.
13. *Червоный М.А.* Контекст педагогического образования // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 206–222. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-206-222
14. *Первушина Н.А.* Семиотическая диагностика учебных принадлежностей в эпоху нейропедагогике // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. Вып. 4 (22). С. 194–205. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-194-205
15. *Поздеева С.И.* Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 6 (28). С. 91–96. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-6-91-96
16. *Нуссбаум М.* Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / Пер. с англ. М. Бендет; Под ред. А. Смирнова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 192 с.

17. Мадсберг К. Осмысление. Сила гуманитарного мышления в эпоху алгоритмов / Пер. с англ. Ю. Гиматовой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 208 с.
  18. Кларк Б.Р. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепций / Пер. с англ. Е. Стёпкиной. М.: Изд. дом ВШЭ, 2011. 312 с.
  19. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Александрова М.В. Реализация идей диверсификационного менеджмента в управлении современной образовательной организацией // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. №. 4. С. 251–262. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-251-262
  20. Горбулёва М.С., Мелик-Гайказян И.В., Первушина Н.А. Инициативы педагогической биоэтики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 122–128. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-122-128>
  21. Мелик-Гайказян И.В., Смышляева Л.Г., Первушина Н.А. Исследовательская программа педагогической биоэтики в условиях неопределённости социальных сценариев // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 448. С. 83–90. DOI: 10.17223/15617793/448/10
- Статья поступила в редакцию 20.05.20  
Принята к публикации 08.09.20

### Universities in the Conditions of Change: Request for Social Innovation

*Inessa I. Soshenko* – applicant, director of the office for commercialization of educational, scientific and technical development, e-mail: [sii2007@yandex.ru](mailto:sii2007@yandex.ru)

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Address: 60, Kievskaya str., 634061, Tomsk, Russian Federation

**Abstract.** A constantly growing demand for ensuring the competitiveness of countries in the international arena and improving the quality of higher education actualizes changes in universities. The author analyzes the scientific literature and strategic documents of universities, the leaders in the international ratings of Times Higher Education World University (THE) and QS World University Rankings (QS), as well as development strategies of the top Russian universities – participants of the 5-100 program. Based on the analysis, the author identifies ways to maintain the change of universities “from below” – the development of subjectivity, updating the socio and humanitarian agenda and design of collaborations. Besides, the author pays special attention to possible directions for the development of social innovations supporting university changes, such as institutional changes in interactions, associations of different university models and pedagogical bioethics.

**Keywords:** university, “innovation complexity”, social network innovations, commercialization of research results, pedagogical bioethics, Big University project

**Cite as:** Soshenko, I.I. (2020). Universities in the Conditions of Change: Request for Social Innovation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 161-167. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-161-167>

### References

1. Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Emerald Group Publishing Limited, UK, 180 p. (Russian Translation by A. Smirnova, Moscow: HSE Publ., 2011, 240 p.)
2. Bok, D. (2004). *Universities in the Market-Place: The Commercialization of Higher Education*. Princeton University Press, USA, 256 p. (Russian Translation by S. Karpa, Moscow: HSE Publ, 2012, 224 p.)



3. Knyazeva, E.N. (Ed). (2016). *Innovatsionnaya slozhnost'* [Innovative Complexity]. St. Petersburg: Aletheia Publ., 608 p. (In Russ.)
4. Melik-Gaykazyan, I.V., Melik-Gaykazyan, M.V., Tarasenko, V.F. (2018). Projective Consulting on the “Axis of Syntactics”. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 169-185. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-169-185 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Melik-Gaykazyan, I.V., Melik-Gaykazyan, M.V. (2019). Minerva and Janus: Symbols of Worship of Visual Effects in Modern Education. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 172-193. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-172-193 (In Russ., abstract in Eng.)
6. Wissema, J.G. (2009). *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Edward Elgar Publishing Ltd, 256 p. (Russian Translation: Moscow: Olympus-business Publ., 2016, 432 p.)
7. The Young Foundation (2012). *Social Innovation Overview: A Deliverable of the Project: “The Theoretical, Empirical and Policy Foundations for Building Social Innovation in Europe”* (TEPSIE), European Commission – 7th Framework Programme, Brussels: European Commission, DG Research, 2012. Part 1. (Defining Social innovation), 43 p. Available at: <https://young-foundation.org/wp-content/uploads/2012/12/TEPSIE.D1.1.Report.DefiningSocialInnovation.Part-1-defining-social-innovation.pdf>
8. Ardashkin, I.B., Surovtsev, V.A. (2019). Revisiting the Issue of Smart Technologies Epistemology and Visualization: Does Smart Education Lead to Smart Epistemology? *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4 (22), pp. 9-35. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-9-35 (In Russ., abstract in Eng.)
9. Zhdanov, P.A., Trostyanskaya, I.B., Barsukov, A.A., Polikhina, N.A. (2019). The Modern Rector: Competencies Required in the Global Academic Marketplace. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 129-158. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-129-158 (In Russ., abstract in Eng.)
10. Efimov, V.S. (2018). *Stanovlenie universitetov-liderov: mirovaya praktika i rossiiskaya perspektiva: analit. dokl.* [The Formation of Leading Universities: World Practice and the Russian Perspective: Analytical Report]. Krasnoyarsk: Siberian Federal University Publ., 112 p. Available at: <http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/univ.pdf> (In Russ.)
11. Golubev, M. (2019). [City of Big University] *Expert Siberia*. No. 30-34 (534). Available at: <https://expert.ru/siberia/2019/30/gorod-bolshogo-universiteta/> (In Russ.)
12. Prozymentova, G.N. (2016). *Obrazovatel'nye innovatsii: fenomen «lichnogo prisutstviya» i potentsial upravleniya (opyt gumanitarnogo issledovaniya)* [Educational Innovations: Phenomenon of “Personal Presence” and Management Potential (Experience in Humanitarian Research)]. Tomsk: Tomsk State Univ. Publ., 412 p. (In Russ.)
13. Chervonnyy, M.A. (2019). The Context of Pedagogical Education. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 206-222. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-206-222 (In Russ., abstract in Eng.)
14. Pervushina, N.A. (2019). A Semiotic Diagnostics of Study Kits in the Era of Neuropedagogy. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4 (22), pp. 194-205. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-194-205 (In Russ., abstract in Eng.)
15. Pozdeeva, S.I. (2019). Joint Activity and Open Professionalization of a Teacher as a Conceptual Basis of Mentoring. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*. No. 6(28), pp. 91-96. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-6-91-96 (In Russ., abstract in Eng.)
16. Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, USA, 158 p. (Russian translation by A. Smirnova, Moscow: HSE Publ., 2014, 192 p.)

17. Madsbjerg, C. (2017). *Sensemaking. The Power of the Humanities in the Age of the Algorithm*. Hachette Books, 240 p. (Russian translation by Yu. Gimatova, Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2018, 208 p.)
18. Clark, B.R. (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead: Open University Press. (Russian Translation by E. Stepkina. Moscow: HSE Publ., 2011, 312 p.)
19. Sherajzina, R.M., Donina, I.A., Aleksandrova, M.V. (2018). Implementation of Ideas of Diversification Management in the Management of a Modern Educational Organization. *ИПАЭИМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 251-262. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-251-262 (In Russ., abstract in Eng.)
20. Gorbuleva, M.S., Melik-Gaykazyan, I.V., Pervushina, N.A. (2020). Pedagogical Bioethics Initiatives. *Vysshiee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 122-128. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-122-128>. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Melik-Gaykazyan, I.V., Smyshlyaeva, L.G., Pervushina, N.A. (2019). The Research Program of Pedagogical Bioethics in the Conditions of Uncertainty of Social Scenarios. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 448, pp. 83-90. DOI: 10.17223/15617793/448/10 (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 20.05.20  
Accepted for publication 08.09.20*



Science Index РИНЦ-2019

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	5,471
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	5,214
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	3,145
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,540
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,968
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	1,281
ПЕДАГОГИКА	0,876
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,871
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,789
<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ</b>	<b>0,759</b>
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,314
АЛМА МАТЕР	0,283

## 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 авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести–семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (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

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

*научно-педагогический журнал*

*«Высшее образование в России»* – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

*Целевая аудитория издания* – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

*Миссия журнала* – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

*«Высшее образование в России»* публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).



# ФЭПО

## Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования

Внешняя независимая оценка  
результатов обучения студентов  
на соответствие требованиям ФГОС



возможность получения  
двух сертификатов качества



получение педагогического  
анализа результатов  
тестирования



преимущества при  
профессионально-  
общественной аккредитации



привилегии при участии  
в проекте «Лучшие образовательные  
программы инновационной России»



fepo.i-exam.ru

nii.mko@gmail.com  
(8362) 42-24-68

