

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования/Educational Studies Moscow № 1, 2019

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издаётся с 2004 г.

ISSN 1814-9545 (Print) ISSN 2412-4354 (Online)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ №ФС77-68125 от 27 декабря 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Главный редактор Я. И. Кузьминов (НИУ ВШЭ)

Редакционная коллегия

И. Д. Фрумин (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)

Е. Н. Пенская (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)

И. В. Абанкина (НИУ ВШЭ)

В. А. Болотов (Евразийская ассоциация оценщиков качества образования)

А. И. Подольский (МГУ им. М. В. Ломоносова)

А. М. Сидоркин (Университет штата Калифорния в Сакраменто)

А. П. Тряпицына (РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург)

М. М. Юдкевич (НИУ ВШЭ)

Редакционный совет

М. Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)

А. Г. Асмолов (МГУ им. М. В. Ломоносова)

М. Барбер (Pearson, Великобритания)

Д. Берлинер (Аризонский университет, США)

В. Бриллер (Институт Пратта, США)

Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)

Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)

П. Згага (Люблянский университет, Словения)

М. Карной (Стэнфордский университет, США)

С. Керр (Университет Вашингтона, США)

Д. Л. Константиновский (Институт социологии РАН)

В. А. Куренной (НИУ ВШЭ)

О. Е. Лебедев (Московская высшая школа социальных и экономических наук)

П. Лоялка (Стэнфордский университет, США)

Л. Л. Любимов (НИУ ВШЭ)

С. Марджинсон (Лондонский университет, Великобритания)

И. М. Реморенко (Московский городской педагогический университет)

А. Л. Семенов (Московский педагогический государственный университет)

В. М. Филиппов (Министерство образования и науки Российской Федерации)

С. Р. Филонович (Высшая школа менеджмента, НИУ ВШЭ)

А. Харрис (Университет Малайи, Малайзия)

Дж. Хоули (Университет Огайо, США)

М. Хэйтор (Технический университет Лиссабона, Португалия)

Редакция

Отв. секретарь Ю. Ф. Белавина, лит. редактор Т. А. Гудкова,

корректор Е. Е. Андреева, дизайнер-верстальщик С. Д. Зиновьев

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

Содержание № 1, 2019

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- М. Ю. Барышникова, Е. В. Вашурина, Э. А. Шарыкина,
Ю. Н. Сергеев, И. И. Чиннова**
Роль опорных университетов в регионе: модели трансформации 8
- А. С. Калгин, О. В. Калгина, А. А. Лебедева**
Оценка публикационной активности как способ измерения результативности труда ученых и ее связь с мотивацией . . . 44
- С. К. Бекова, З. И. Джафарова**
Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения87
- Ф. Ф. Дудырев, О. А. Романова, П. В. Травкин**
Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования: все еще омут или уже брод109
- Е. Л. Дьяченко, А. Ю. Мироненко**
Академическое руководство через призму менеджериализма: связь между развитием вуза и научной специальностью ректора137
- ПРАКТИКА
- Н. Н. Дацун**
СПОС в высшем образовании: европейский опыт 162
- И. А. Коршунов, В. М. Пешкова, Н. В. Малкова**
Успешные стратегии реализации программ дополнительного профессионального образования в профессиональных образовательных организациях и вузах 187
- Сайнбаяр Гундсамбу**
Интернационализация высшего образования и преподавание на английском языке в Монголии: инициативы и тенденции (*пер. с англ.*)..215

СТАТИСТИКА И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

М. Е. Баскакова, И. В. Соболева

Новые грани функциональной неграмотности
в условиях цифровой экономики 244

И. А. Щеглова, Ю. Н. Корешникова, О. А. Паршина

Роль студенческой вовлеченности в развитии
критического мышления 264

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.М. Землякова

Американо-германская академическая миграция и воз-
никновение американского исследовательского универ-
ситета 1860–1910 гг. 290

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow
No 1, 2019**

established in 2004, is an academic journal published quarterly by the Higher School of Economics (HSE)

ISSN 1814-9545 (Print)

ISSN 2412-4354 (Online)

The mission of the journal is to provide a medium for professional discussion on a wide range of educational issues. The journal publishes original research and perceptive essays from Russian and foreign experts on education, development and policy. "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" strives for a multidisciplinary approach, covering traditional pedagogy as well as the sociology, economics and philosophy of education.

Conceptually, the journal consists of several parts:

- Theoretical materials and empirical research aimed at developing new approaches to understanding the functioning and development of education in modern society
- Papers on current projects, practical developments and policy debates in the field of education, written for professionals and the wider public
- Statistical data and case studies published as "information for reflection" with minimal accompanying text
- Information about and analysis of the latest pedagogical projects
- Reviews of articles published in international journals

Target audience: Leading Russian universities, government bodies responsible for education, councils from federal and regional legislatures, institutions engaged in education research, public organizations and foundations with an interest in education.

All papers submitted for publication in the "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" journal undergo peer review.

Distributed by subscription and direct order

Subscription Index:

"Rospechat" Agency—82950

"Pressa Rossii" Agency—15163

Address

National Research University Higher School of Economics

20 Myasnitskaya Str., Moscow, Russia 101000

Tel: +7 (495) 772 95 90 *22037, *22038

E-mail: edu.journal@hse.ru

Homepage: <http://vo.hse.ru/en/>

National Research University Higher School of Economics

Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow

Yaroslav Kuzminov

Editor-in-Chief, Rector, HSE, Russian Federation

Editorial Council

Mark Agranovich, Federal Institute of Education Development, Russian Federation

Alexander Asmolov, Moscow University, Russian Federation

Michael Barber, Pearson Affordable Learning Fund, Great Britain

David Berliner, Arizona State University, United States

Vladimir Briller, Pratt Institute, United States

Martin Carnoy, Stanford University, United States

John Douglass, University of California in Berkely, United States

Vladimir Filippov, Ministry of Education and Science of Russia

Sergey Filonovich, Graduate School of Management, HSE, Russian Federation

Alma Harris, University of Malaya, Malaysia

Josh Hawley, Ohio State University, United States

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, United States

David Konstantinovsky, Institute of Sociology RAS, Russian Federation

Vitaly Kurennoy, HSE, Russian Federation

Oleg Lebedev, Moscow School of Social and Economic Sciences, Russian Federation

Prashant Loyalka, Stanford University, United States

Lev Lubimov, HSE, Russian Federation

Simon Marginson, Institute of Education, University of London, Great Britain

Igor Remorenko, Moscow City Teachers' Training University, Russian Federation

Alexey Semenov, Moscow State Pedagogical University, Russian Federation

Jussi Välimaa, University of Jyväskylä, Finland

Pavel Zgaga, University of Ljubljana, Slovenia

Editorial Board

Isak Froumin, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Elena Penskaya, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association on Educational, Russian Federation

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, College of Education, CSU Sacramento, USA

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich, HSE, Russian Federation

Editorial Staff

Executive Editor J. Belavina

Literary Editor T. Gudkova

Proof Reader E. Andreeva

Pre-Press S. Zinoviev

Table of contents

No 1, 2019

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

- Marina Baryshnikova, Elena Vashurina, Elza Sharykina, Yuri Sergeev, Irina Chinnova**
The Role of Flagship Universities in a Region: Transformation Models 8
- Alexander Kalgin, Olga Kalgina, Anna Lebedeva**
Publication Metrics as a Tool for Measuring Research Productivity and Their Relation to Motivation. 44
- Saule Bekova, Zibeyda Dzhafarova**
Who is Happy at Doctoral Programs: The Connection between Employment and Learning Outcomes of PhD Students. 87
- Fedor Dudyrev, Olga Romanova, Pavel Travkin**
Employment of Vocational Graduates: Still an Abyss or Already a Bridge? 109
- Ekaterina Dyachenko, Asya Mironenko**
Academic Leadership Through the Prism of Managerialism: The Relationship Between University Development and Rector's Specialization 137

PRACTICE

- Natalya Datsun**
SPOCs in University Education: European Experience 137
- Ilya Korshunov, Vera Peshkova, Natalya Malkova**
Competitive Strategies of Vocational Schools and Universities in Implementing CVET Programs. 162
- Sainbayar Gundsambuu**
Internationalization of Higher Education and English Medium Instruction in Mongolia: Initiatives and Trends 187

EDUCATION STATISTICS AND SOCIOLOGY

Marina Baskakova, Irina Soboleva

New Dimensions of Functional Illiteracy in the Digital
Economy 245

Irina Shcheglova, Yuliya Koreshnikova, Olga Parshina

The Role of Engagement in the Development of Critical
Thinking in Undergraduates 244

HISTORY OF EDUCATION

Tetiana Zemliakova

German-American Academic Migration and the Emergence
of the American Research University, 1865–1910 290

Роль опорных университетов в регионе: модели трансформации

**М. Ю. Барышникова, Е. В. Вашурина,
Э. А. Шарыкина, Ю. Н. Сергеев, И. И. Чиннова**

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2018 г.

Барышникова Марина Юрьевна
кандидат педагогических наук, заместитель исполнительного директора Национального фонда подготовки кадров. Адрес: 123022, Москва, ул. 1905 года, 7, стр. 1. E-mail: baryshnikova@ntf.ru

Вашурина Елена Вячеславовна
кандидат экономических наук, ведущий специалист департамента внешних связей Казанского федерального университета. Адрес: 420008, Казань, ул. Кремлевская, 18. E-mail: evashuri@mail.ru

Шарыкина Эльза Анатольевна
кандидат экономических наук, заместитель директора Центра экспертизы и консалтинга Национального фонда подготовки кадров. Адрес: 123022, Москва, ул. 1905 года, 7, стр. 1. E-mail: elzagrishkova@gmail.com

Сергеев Юрий Николаевич
кандидат педагогических наук, руководитель информационно-аналитического отдела Национального фонда подготовки кадров. Адрес: 123022, Москва, ул. 1905 года, 7, стр. 1. E-mail: sergeev@ntf.ru

Чиннова Ирина Игоревна
кандидат технических наук, доцент, руководитель проектов департамента развития профессионального образования и науки Национального фонда подготовки кадров. Адрес: 123022, Москва, ул. 1905 года, 7, стр. 1. E-mail: chinnova@ntf.ru

Аннотация. По итогам экспертно-методической поддержки реализации

программ развития опорных университетов в 2016–2017 гг. сформированы целевая модель опорного университета и четыре типовые модели трансформации опорных университетов: технологический лидер в регионе, многопрофильный региональный университет, лидер в отрасли (отраслевой университет), университет в трансграничном регионе. В статье приведены характеристики данных моделей, представлен анализ регионов, в которых распространены те или иные модели, и результаты апробации моделей.

Показано, что университеты, относящиеся к категории опорных, развиваются преимущественно в соответствии с двумя типовыми моделями: «многопрофильный региональный университет» (почти половина участников проекта, относятся к группе классических университетов) и «технологический лидер в регионе» (треть опорных вузов, являются техническими вузами). При этом для большинства университетов прослеживается четкая взаимосвязь выбираемой модели трансформации с их текущим состоянием и характеристиками внешней среды. Однако ряд вузов в силу особенностей их внешнесистемных и внутрисистемных факторов занимает промежуточное положение и не может быть однозначно отнесен к конкретной модели. Авторы считают, что в этом случае вуз может использовать элементы нескольких моделей трансформации, но основополагающим при выборе модели должен стать комплекс региональных факторов,

определяющих место и роль опорного университета в рамках приоритетных направлений развития региона.

Ключевые слова: опорный университет, региональное развитие, целе-

вая модель, модель трансформации, высшее образование, программа развития.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-8-43

Изучение роли и вклада университетов в региональное развитие является одним из основных трендов зарубежных и российских исследований в области образования в последнее десятилетие. Широкий круг теоретических и прикладных работ посвящен влиянию учреждений высшего образования на развитие территорий в ключевых направлениях, в первую очередь на внедрение инноваций, а также выстраиванию эффективного диалога с разными группами региональных стейкхолдеров и разработке методов оценки вклада университетов в региональное развитие [OECD, 2007; Goddard, Vallance, 2013; McAdam, Miller, McAdam, 2016; Rucker Schaeffer, 2018; Перфильева, 2011; 2013; 2014; Лешуков и др., 2017]. Одновременно в фокусе исследований находятся анализ институционального многообразия в системе высшего образования и выработка подходов к дифференциации и типологизации вузов [Кузьминов, Семенов, Фруммин, 2013; Князев, Дрантусова, 2013; Платонова, 2015]. Особый интерес в рамках данной статьи представляют работы, посвященные типологизации региональных систем высшего образования в России, неоднородность которых обусловлена сильной дифференциацией субъектов РФ по экономическим и социально-демографическим условиям развития [Лешуков, Лисюткин, 2015; Фруммин, Лешуков, 2016].

В настоящее время эти исследования приобретают особую актуальность в связи с появлением в российской системе высшего образования новой категории учебных заведений — опорных университетов. Формирование сети опорных региональных университетов¹ является ответом на ключевые вызовы, с которыми столкнулось большинство российских регионов: рост внутренней образовательной миграции молодежи в крупные города; отсутствие сильных научно-исследовательских центров, ориентированных на региональную повестку; низкая вовлеченность региональных вузов в местные социально-экономические процессы и, как следствие, слабое взаимодействие с региональными стейкхолдерами [Аржанова и др., 2017. С. 11].

¹ Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. (утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497). С. 23.

Отличительной особенностью новой категории университетов является четкая фиксация в их стратегиях развития ориентации этих вузов на решение задач социально-экономического развития регионов. Она получила отражение в целевой модели развития опорных вузов. Заданная общая модель предполагает становление университетов как центров притяжения и развития талантов в регионе, гарантов качественной подготовки кадров по широкому спектру направлений, региональных научно-инновационных центров и драйверов позитивных изменений городской и региональной среды. При этом опорные университеты представляют собой очень неоднородную группу, и параметры социально-экономического развития регионов, на территории которых они расположены, сильно различаются. Поэтому одной из исследовательских задач в рамках проекта «Повышение эффективности деятельности опорного университета...»² стало выделение типовых моделей управления и развития (трансформации) опорных университетов, дизайн которых отражает специфику взаимодействия вуза с регионом и различия их роли и вклада в региональное развитие. При этом предлагаемые модели должны характеризовать не столько текущее состояние опорного вуза и его позиции в регионе, сколько вектор стратегического развития и трансформации университета в качестве основного драйвера изменений в соответствии со стратегией социально-экономического развития региона.

При всем многообразии вузов, вошедших в категорию «опорный университет», исследователи выделяют следующие четыре типовые модели трансформации опорных университетов, отражающие характер их отношений с обществом, бизнес-средой, государством, и объединяющие вузы, схожие по целям, стратегии и организации основных процессов:

- технологический лидер в регионе (ТЛР);
- многопрофильный региональный университет (МРУ);
- лидер в отрасли (отраслевой университет) (ЛО);
- университет в трансграничном регионе (УТР) [Аржанова и др., 2017. С. 13].

1. Концептуальная основа выделения моделей

В основу выделения типовых моделей трансформации опорных университетов положена концепция «вуза, включенного в региональное развитие» (*regionally engaged university*), которая

² «Повышение эффективности деятельности опорного университета через формирование и апробацию новых моделей управления объединенными вузами с учетом реализации программ развития, ориентирующихся на ключевые отрасли региональных экономик». Государственный контракт № 05.015.11.0001 от 18 февраля 2016 г.

в наибольшей степени отвечает целям и задачам, стоящим перед опорными вузами. Данная концепция позволяет «учитывать особенности и характеристики территорий (регионов), на которых расположены вузы; типологизировать разнообразие взаимодействий университетов с региональным, местным сообществом; оценивать уровень взаимодействия вузов с основными группами региональных стейкхолдеров; способствует формированию территориальной идентичности вузов, оказывая влияние на их миссию и институциональную структуру» [OECD, 2007. P. 13–14; Перфильева, 2013. С. 106].

Вклад высшего образования в региональное развитие активно изучается, в том числе в рамках концепции *regionally engaged university*, однако исследований, посвященных выделению и описанию концептуальных моделей, которые отражают характер взаимодействия университетов с регионом, немного. В одной из таких работ на основе анализа функций, которые выполняют университеты в своем регионе, и с учетом политических и социокультурных особенностей Великобритании, Швеции и Австрии выделены четыре модели региональной роли университета:

- 1) предпринимательский университет (*entrepreneurial university model*) характеризуется экономической автономией, передает полученные в исследованиях знания промышленности и ориентирован на стимулирование экономического развития региона путем создания условий для генерации и использования знаний;
- 2) университет, включенный в региональную инновационную систему (*regional innovation system model*), выполняет фундаментальную роль в производстве знаний как местный сетевой координатор, объединяющий региональную промышленность, инновации и глобальные знания в целях экономического развития региона;
- 3) университет, действующий по «модели второго пути» (*the mode 2 university model*), способствует решению экономических и социальных проблем региона посредством вовлечения в совместные исследования множества организаций и создания междисциплинарных знаний, актуальных и, главное, применимых в регионе;
- 4) заинтересованный (вовлеченный) университет (*engaged university model*) адаптируется к социальным потребностям региона и ориентирует свой научный потенциал на взаимодействие с местной промышленностью и обществом, активно формирует свою региональную идентичность [Trippi, Sinozic, Smith, 2014].

По мнению авторов этой классификации университетов, самыми распространенными моделями в Великобритании, Швеции

и Австрии являются предпринимательский университет и университет, включенный в региональную инновационную систему, несмотря на то что их практика не является эталонной [Tripl, Sinozic, Smith, 2014. P. 25]. В нашей стране отдельные региональные университеты, в том числе и получившие статус опорного вуза, также выбирают модель предпринимательского университета, способствующую успешному преодолению трудностей, вызванных сокращением государственного финансирования [Бодункова, Ниязова, Черная, 2016. С. 108; Ершов, 2017. С. 84]. Однако для решения задач, стоящих перед опорными вузами, в большей степени подходит модель заинтересованного (вовлеченного) университета, для которой характерно использование образовательного и научного потенциала вуза в решении широкого круга экономических, политических, социальных и культурных проблем региона [Кранзеева, 2017. С. 68]. Этот вывод подтверждает обоснованность использования концепции «вуза, включенного в региональное развитие» в качестве базовой при разработке типовых моделей управления и трансформации опорных университетов.

Для оценки степени институциональной неоднородности опорных университетов и определения границ между типами трансформации вузов был применен качественный анализ деятельности университетов, позволяющий использовать модель многоуровневого и многостороннего участия вузов в региональном развитии. Данная модель дает возможность изучать различные аспекты деятельности региональных университетов, оценивать их потенциал в содействии региональному развитию на основе глубинного анализа программ развития университетов, учета основных тенденций и стратегии социально-экономического развития регионов, выявления практик взаимодействия вуза с основными группами региональных стейкхолдеров [Перфильева, 2014. С. 484].

При использовании качественного анализа исследователям удастся уделить особое внимание внутрисистемным и внесистемным факторам функционирования опорных университетов, которые (как вместе, так и по отдельности) создают уникальные условия для функционирования вуза и его взаимодействия с внешней средой и могут оказывать влияние на дифференциацию опорных университетов [НОУ УЦ «Сетевая Академия Ланит», 2008. С. 12].

Внутрисистемные факторы складываются из стратегии управления вузом: заявляемой миссии и стратегических задач, выбранных приоритетных направлений развития, институционального профиля, основных бизнес-процессов, продуктового портфеля, ресурсного потенциала и конкурентных преимуществ, а также связей с различными группами внешних стейкхолдеров. Включение стейкхолдеров в состав внутрисистемных фак-

торов вполне обоснованно: наличие у университета системы взаимодействия с внешними стейкхолдерами является результатом целенаправленных действий вуза, следствием реализации стратегий его развития и отражением его растущей самостоятельности и автономии.

Внешнесистемные факторы задаются современными политическими, экономическими, социальными и технологическими процессами, происходящими на национальном, региональном и глобальном уровне. Несмотря на общность глобальных и национальных факторов для всех регионов страны, их влияние на конкретный регион может иметь свою специфику в зависимости от его особенностей, и это влияние определяет соответственно глобальный и национальный контекст формирования моделей взаимодействия опорного вуза с регионом.

Однако наибольшее влияние на характер и специфику взаимодействия опорных университетов с регионом оказывают региональные факторы, формирующие ареал деятельности университета и непосредственно определяющие выбираемую им стратегию развития. Среди основных региональных факторов следует выделить:

- географическое положение, в частности приграничное или удаленное от границы государства расположение региона;
- демографическую ситуацию, от которой зависят текущие и перспективные потребности регионального рынка труда, а также показатели трудоустройства выпускников региональных вузов и миграции высококвалифицированных кадров;
- уровень социально-экономического и инновационного развития региона, а также стратегические приоритеты развития региона (города), на достижение которых, в том числе, нацелен создаваемый опорный университет;
- участие региона в реализации приоритетных государственных программ и мегапроектов, направленных на повышение конкурентоспособности страны и развитие стратегически важных отраслей национальной экономики;
- институциональный ландшафт и конкурентоспособность региональной системы высшего образования, определяющие ее возможности и ограничения в решении стоящих перед регионом задач; место и роль опорного университета в региональной системе высшего образования (с учетом наличия конкурентов, в первую очередь из группы ведущих вузов: федеральных и национальных исследовательских университетов, университетов Проекта «5–100»).

Для определения границ между моделями в рамках ряда исследований была сделана попытка выделить количественные показатели, отражающие специфику отдельных моделей транс-

формации опорных университетов. Показателями, наиболее релевантными для разграничения моделей, оказались характеристики образовательной деятельности опорных университетов и их роли в системе подготовки кадров для региона. В качестве основного показателя было выбрано наличие области образования с наибольшей долей студентов от общего числа обучающихся (приведенный контингент) вуза, характеризующей специализацию вуза [Платонова, 2015. С. 23]. В качестве отсекающей отметки взят показатель 50% студентов (приведенный контингент), обучающихся по одной из восьми областей образования в вузе (рассчитанный по данным Мониторинга эффективности вузов³). В качестве конкретизирующих показателей дифференциации используются следующие данные:

- доля студентов вуза в субъекте РФ по областям образования, отражающая уровень монополии опорного университета в региональной системе высшего образования [Кузьминов, Семенов, Фрумин, 2013. С. 46]);
- доля студентов (приведенный контингент) по отдельным укрупненным группам направлений (специальностей), характеризующая основные направления подготовки специалистов для регионального рынка труда.

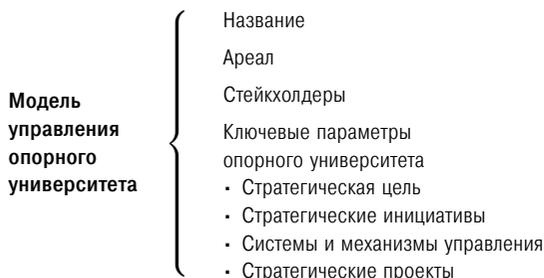
Анализ полученных результатов представлен в разделе «Дифференциация опорных университетов по специализации и направлениям подготовки».

С учетом вышеуказанных внутрисистемных и внешнесистемных факторов обобщенная модель трансформации опорного университета включает следующие блоки (рис. 1):

- ареал модели — характеристика регионов, на территории которых расположены опорные университеты определенной модели, учитывающая как географическое положение регионов, так и уровень их социально-экономического и инновационного развития и отражающая в первую очередь уровень развития региональной инновационной системы, определяемый на основании отдельных индексов и рейтингов, разработанных для оценки состояния и динамики инновационных процессов;
- стейкхолдеры и основные группы внешних партнеров, взаимодействие с которыми является приоритетным и взаимовыгодным для опорного университета определенной модели управления;

³ Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2017 г. <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>

Рис. 1. Структура модели управления опорного университета



- ключевые параметры, отражающие текущее состояние опорных университетов, на основании которого их можно отнести к определенной модели управления;
- стратегический инструментарий модели управления опорного университета, включающий:
 - стратегическую цель опорного университета;
 - набор стратегических инициатив, представляющих собой действия и/или программы действий по реализации стратегии;
 - системы и механизмы управления университетом;
 - набор стратегических проектов, отражающих приоритетные направления деятельности опорного университета определенной модели, а также учитывающих стратегию развития региона.

При разработке модели учитывались утвержденная целевая модель опорного вуза⁴, а также разработанные типовые модели опорных региональных вузов по отдельным направлениям. Модель трансформации опорного университета должна характеризовать траекторию стратегического развития вуза в качестве основного драйвера региональных изменений, поэтому основное внимание при анализе мы считаем необходимым уделить внешним условиям функционирования организации и выделе-

⁴ Положение Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 октября 2015 года о порядке конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счет средств федерального бюджета. <https://минобрнауки.рф/новости/6469/файл/5402/FIN-Положение%20о%20конкурсном%20отборе.pdf>

нию ключевых групп стейкхолдеров, получивших свое отражение в стратегии развития опорного университета и реализуемых на ее основе системных изменениях.

2. Характеристика моделей трансформации опорных университетов

Анализ региональной внешней среды, а также текущей деятельности и программ развития 33 опорных вузов позволил выделить обобщенные характеристики типовых моделей трансформации опорных университетов.

2.1. Университет—технологический лидер в регионе

Университеты, относящиеся к данной группе, расположены в промышленно развитых регионах с достаточно высокой инновационной активностью, соответственно цель их деятельности должна состоять в том, чтобы занять лидирующие позиции в региональной инновационной системе для решения следующих стратегических задач, определяющих роль опорного вуза:

- повышение конкурентоспособности региона на национальном и международном уровне, в том числе за счет участия в создании региональных кластеров в приоритетных отраслях экономики;
- развитие центров компетенций для исследований и разработок, в том числе мирового уровня, по приоритетным направлениям развития региона, создание на базе университета инновационной инфраструктуры;
- поиск и выстраивание эффективных механизмов взаимодействия между основными элементами региональной инновационной системы — университеты, предприятия и государство — в рамках модели «тройной спирали» [Etzkowitz, 2008], превращение университета в центр эффективной коммуникации и интеграции региональных стейкхолдеров;
- создание в регионе активной инновационной среды, формирующей соответствующие мотивационные предпочтения активной части молодежи, способствующей развитию частной предпринимательской инициативы в инновационной сфере и ведущей к созданию социального слоя технологических предпринимателей в регионе;
- формирование в регионе непрерывной системы инженерно-технического образования, способствующей повышению престижа инженерных профессий и направленной на подготовку технологической элиты в регионе.

Трансформация университета в рамках модели «технологический лидер в регионе» должна включать целый ряд системных и структурных изменений, касающихся всех основных направлений деятельности вуза.

В первую очередь в университете должна начать формироваться эффективная управленческая система поддержки инноваций, включающая:

- восприятие руководством инноваций как неотъемлемого условия успешного и устойчивого развития вуза;
- комплекс структурных подразделений, обеспечивающих поддержку и сопровождение инновационных проектов на всех стадиях развития;
- механизмы совместного управления: взаимное вхождение университета и компаний — участников инновационных кластеров в коллегиальные органы управления, выстраивание взаимодополняющих стратегий развития участников инновационного процесса в регионе;
- инновационную среду и предпринимательскую культуру, направленные на поддержку творческих инициатив сотрудников и студентов, способных реализовать инновационные проекты;
- систему мониторинга и прогнозирования потребностей организаций — участников региональной инновационной системы в кадрах разных уровней квалификации, в том числе обладающих уникальными компетенциями. Эта система включает создание единого реестра потребностей компаний — участников кластера в специалистах.

В рамках формирования непрерывной системы инженерно-технического образования университет должен обеспечить новое качество подготовки инженерных кадров, выстраивая сетевое взаимодействие с учреждениями общего, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования. В результате реализации опорным университетом новой концепции инженерно-технического образования региональная экономика должна пополниться инженерными кадрами нового типа, способными генерировать инновации.

Перестройка работы университета в рамках формирования современной и эффективной инновационной системы должна быть нацелена на инновационное развитие региона через создание и коммерциализацию интеллектуальной собственности, образование новых технологических отраслей, компаний, рынков и инфраструктур, в том числе посредством включения в реализацию Национальной технологической инициативы.

Важным направлением деятельности университета становится развитие новых партнерских связей и формирование коммуникационной площадки для объединения всех участников инновационного процесса. Для успешного долгосрочного сотрудничества с разными группами партнеров, в первую очередь с высокотехнологичными компаниями и предприятиями-

ми, в университете может быть разработана программа «Индустриальное партнерство», которая предусматривает объединение интеллектуального потенциала, материальных, финансовых и корпоративных ресурсов партнеров. Формируя инновационную среду в регионе, университет должен взять на себя функции популяризатора инновационного пути развития современного производства, преимуществ наукоемких и высокотехнологичных производств и проводить с этой целью семинары, форумы, конференции с участием науки и бизнеса, организовывать клубы предпринимателей как площадки для неформального общения предпринимателей и инноваторов в регионе.

В результате опорный университет, выбирающий эту модель трансформации, должен стать региональным инновационным интегратором и центром пространства технологических инноваций в регионе⁵.

2.2. Многопрофильный региональный университет

Выделение модели «многопрофильный региональный университет» обусловлено потребностями довольно значительной группы регионов Российской Федерации, имеющих относительно низкие темпы экономического развития, средний уровень развития инновационной активности и, соответственно, невысокие социально-экономические показатели в целом. В системе высшего образования этих регионов нет вузов, относящихся к группе ведущих университетов, и, как правило, есть лишь один крупный классический университет (университетский комплекс), являющийся центром образования, науки, культуры и здравоохранения в регионе. В таких условиях на опорный вуз, реализующий модель трансформации «многопрофильный региональный университет», может быть возложена миссия федерального университета, только на региональном уровне.

Отличительной чертой модели является комплексный вклад университета в развитие региона, направленный на повышение конкурентоспособности приоритетных отраслей и сфер экономики за счет концентрации вокруг него интеллектуальных, кадровых, методических и технологических ресурсов.

К приоритетным направлениям деятельности университета, принадлежащего к данной категории, следует отнести:

- формирование региональной системы непрерывной опережающей подготовки и переподготовки кадров по широко-

⁵ Паспорт приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций», утвержденный президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25.10.2016 № 9). <http://legalacts.ru/doc/pasport-prioritetnogo-proekta-vuzy-kak-tsentry-prostranstva-sozdaniya-innovatsii/>

му спектру направлений и отраслей экономики с учетом потребностей регионального рынка труда;

- опережающее развитие магистратуры и аспирантуры, дающих возможность подготовить и удержать в регионе высококвалифицированные научные и педагогические кадры;
- подготовка новой региональной элиты — руководящих кадров региональных и муниципальных органов власти и крупных предприятий и компаний региона;
- развитие прорывных междисциплинарных научных исследований, направленных на изменение позиционирования вуза и региона в целом на национальном и международном уровне, и их капитализация;
- повышение уровня инновационной активности в регионе и формирование инновационной среды, в том числе в рамках трансформации педагогического образования и внедрения инноваций в образовательный процесс;
- выдвижение передовых социально-культурных инициатив для развития территории региона за счет социального партнерства и концентрации в университете драйверов позитивных изменений в социальной сфере, экономике и культуре.

Опорный вуз, выбирающий данную модель трансформации, должен стать сетевым интеллектуальным интегратором в регионе, взаимодействуя с широким кругом региональных и межрегиональных стейкхолдеров по выбранным приоритетным направлениям деятельности.

Выделение модели опорного университета «лидер в отрасли (отраслевой университет)» обусловлено важной ролью отдельных регионов в становлении инновационной модели экономики и повышении национальной конкурентоспособности. Решение этих задач диктует необходимость опережающего развития стратегических отраслей и секторов экономики в рамках крупных отраслевых инфраструктурных проектов и федеральных отраслевых программ, площадками для которых, как правило, выступают отдельные регионы⁶. Кроме того, приоритетным направлением инновационного развития страны и регионов является повышение качества человеческого потенциала за счет модернизации отраслей социальной (непроизводственной) сферы — здравоохранения, туризма, культуры, спорта, определяющую роль в развитии которых также играют региональные профильные вузы.

2.3. Лидер в отрасли (отраслевой университет)

⁶ Министерство экономического развития РФ (2013) Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г. <http://static.government.ru/media/files/41d457592e-04b76338b7.pdf>

В рамках приоритетной задачи «качественной, количественной и территориальной оптимизации сети вузов», заявленной в государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг., выделена цель сформировать отдельную группу вузов — отраслевых лидеров, включенных в процессы технологической и кадровой модернизации различных отраслей российской экономики⁷. Данные вузы должны обеспечивать потребности ключевых и стратегически важных отраслей промышленности в кадрах необходимой численности и должного качества, а также в научно-исследовательских разработках. Одним из политических средств решения этой задачи должно стать «возрастание роли специализированных университетов (или специализированных школ-факультетов в составе „широких университетов“) и обеспечение их кооперации с компаниями» [Кузьминов, Семенов, Фрумин, 2013. С. 57].

Соответственно миссия опорного университета, трансформирующегося по модели «лидер в отрасли (отраслевой университет)», должна отражать стремление вуза стать «первым вузом корпораций», имеющих производственные активы на территории региона, в целях успешного осуществления третьей индустриальной революции на основе интеграции науки, образования и производства, с одной стороны, а также формирования глобальной конкурентоспособности региона и повышение качества жизни населения — с другой⁸.

Перед опорными университетами, реализующими модель «лидер в отрасли (отраслевой университет)», ставится целый комплекс задач:

- формирование отраслевой системы непрерывного образования, направленной на повышение престижа отраслевого образования и обеспечение региона высококвалифицированными специалистами, ориентированными на инновации и повышение эффективности отраслевого производства;
- повышение инновационного потенциала и конкурентоспособности профильной отрасли на национальном и международном уровне, в том числе за счет создания отраслевых инновационных кластеров в регионе, развития и внедрения новых технологий и наукоемкой продукции;
- создание открытой системы управления отраслевым знанием с выходом на международный уровень в рамках фор-

⁷ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792р. <http://base.garant.ru/70643472/>

⁸ Программа развития опорного университета ФГБУ ВО «Тюменский индустриальный университет». <https://www.tyuiu.ru/university/programma-razvitija/>

мирования единого отраслевого информационно-образовательного пространства [Мицук, Хабаров, Волегжанина, 2016. С. 482];

- выстраивание эффективного диалога отраслевых ведомств и предприятий с региональными органами власти в рамках формирования эффективных взаимоувязанных стратегий развития отрасли и региона (достижение межведомственного баланса интересов);
- обеспечение активной коммуникации регионального сообщества по вопросам научного и технологического прогнозирования, обмена передовыми знаниями, решения глобальных проблем профильной отрасли.

Опорный университет, трансформирующийся по данной модели, должен стать региональным отраслевым интегратором, инициатором и активным участником инновационного развития профильной отрасли и тем самым вносить значимый вклад в социально-экономическое развитие региона, на территории которого он расположен.

У Российской Федерации самая протяженная государственная граница в мире и самое большое число стран-соседей (16 государств), в результате чего большинство регионов страны (49 субъектов РФ) являются приграничными. В настоящее время приграничное сотрудничество рассматривается как один из основных факторов экономического и социально-культурного развития российских регионов. Опыт стран Евросоюза, США, Канады, Китая свидетельствует, что приграничное сотрудничество является важнейшим фактором активизации международных экономических связей, а разумное использование преимуществ приграничного положения может дать мощный импульс к социально-экономическому развитию даже самых, казалось бы, неперспективных приграничных территорий [Вагин, 2013. С. 24].

Опорный университет, выбирающий модель трансформации «университет в трансграничном регионе» и нацеленный на расширение международного сотрудничества и укрепление экономической, академической и социокультурной интеграции со странами-соседями, может стать основным драйвером социально-экономического развития приграничного региона.

К приоритетным направлениям деятельности, отражающим специфику этой модели, следует отнести:

- укрепление позиций и авторитета России на международной арене за счет использования научно-образовательных связей университетов приграничных территорий в качестве элементов «народной дипломатии» для развития межгосударственных двусторонних связей со странами-соседями;

2.4. Университет в трансграничном регионе

- выстраивание эффективного межкультурного и международного диалога приграничных регионов страны со странами-соседями, в котором университет становится базовой площадкой для различных форм взаимодействия;
- активное продвижение русского языка, культуры и образования на русском языке в соседних странах;
- формирование на территории региона трансграничных инновационных кластеров как новых форм сотрудничества, обеспечивающих динамичное и устойчивое развитие приграничных регионов. При этом перспективным видом трансграничных кластеров является научно-образовательный кластер, создание которого в приграничном регионе эффективно не только с точки зрения концентрации научных и образовательных ресурсов, но и в плане активной интеграции российских вузов в зарубежное социокультурное пространство [Morozova, Dubrovskaya, 2016. P. 2576].

Одним из перспективных направлений деятельности вузов, выбравших модель «университет в трансграничном регионе», может стать развитие экспорта образовательных услуг⁹. В отличие от других российских вузов университеты, расположенные в приграничных регионах, при экспорте образовательных услуг делают акцент на привлечении иностранных учащихся из соседних стран, на формировании пула лояльных к региону и готовых к дальнейшему сотрудничеству иностранных выпускников. Данная деятельность не только способствует повышению привлекательности и конкурентоспособности вуза на международном рынке образовательных услуг, но и позволяет решить целый комплекс задач социально-экономического развития региона [Вашурина, Евдокимова, 2017. С. 43].

Выбор форм и характера взаимодействия опорного университета этой модели с регионом зависит от направлений и стратегии приграничного международного сотрудничества региона, от экономического, образовательного и научного потенциала приграничных регионов соседних стран, а также от собственных ресурсов вуза.

Описанные типовые модели трансформации опорных университетов различаются путями и способами выстраивания отношений с внешним окружением, стратегиями развития и используемым для их реализации стратегическим инструментарием. Их краткие характеристики представлены в табл. 1.

⁹ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», утвержденный Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (Протокол от 30 мая 2017 г. № 6). http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/06/education_export.pdf

Таблица 1. Модели трансформации опорных университетов: основные блоки

Блоки модели	Технологический лидер в регионе	Многопрофильный региональный университет	Лидер в отрасли (отраслевой университет)	Университет в трансграничном регионе
Ареал модели	Промышленно развитые регионы с высокой инновационной активностью, развивающие высокотехнологичные отрасли экономики	Регионы с относительно высокой инновационной активностью, имеющие многопрофильную экономику	Регионы, в том числе моноотраслевые и моногорода, на территории которых реализуются крупные отраслевые инфраструктурные проекты и федеральные отраслевые программы	Приграничные регионы, ориентированные на социально-экономическое развитие территорий, активизацию экономических связей с сопредельными странами
Стейкхолдеры	Институты инновационного развития и инвестиционные организации. Производственные предприятия и организации. Ведущие российские и зарубежные университеты и научные центры	Широкий круг региональных и межрегиональных академических и бизнес-стейкхолдеров (по приоритетным направлениям деятельности)	Региональные предприятия и организации профильной отрасли. Отраслевые академические партнеры (вузы и научно-исследовательские институты). Профильные отраслевые министерства и ведомства. Минобрнауки России	Зарубежные образовательные учреждения-партнеры. Региональное сообщество сопредельных приграничных территорий, включая национальные диаспоры. Региональные и зарубежные приграничные предприятия и организации
Ключевые характеристики	Университет — активный участник кластерного развития региона. Наличие вокруг университета широкого пояса наукоемких инновационных малых предприятий. Широкий спектр и большой объем исследований по естественнонаучным и техническим направлениям	Крупный многопрофильный классический университет. Университет — центр образования, науки, культуры и здравоохранения в регионе. Широкий спектр направлений фундаментальных и прикладных исследований	Университет — базовый вуз подготовки кадров для доминирующей отрасли в регионе. Ярко выраженная отраслевая специфика и/или ведомственная (отраслевая) подчиненность вуза. Преобладание прикладных исследований по заказу отраслевых партнеров	Широкий спектр программ и мероприятий, направленных на развитие международного и межрегионального сотрудничества с вузами сопредельных стран/территорий. Университет — центр образования, науки, культуры и здравоохранения в регионе
Стратегическая цель	Интеграция потенциала университета, регионального бизнеса и региональных властей с целью достижения регионом лидирующих позиций в развитии нацио-	Повышение конкурентоспособности приоритетных отраслей и сфер экономики региона за счет концентрации интеллектуальных, кадровых, методических	Реализация непрерывного инновационно ориентированного образования, прорывных исследований и трансфера технологий для развития высокотехно-	Расширение трансграничного сотрудничества и укрепление международной экономической, академической и социокультурной интеграции, обеспечивающие динамичное

Блоки модели	Технологический лидер в регионе	Многопрофильный региональный университет	Лидер в отрасли (отраслевой университет)	Университет в трансграничном регионе
	нальной инновационной системы	и технологических ресурсов вокруг ведущего регионально-го университета	логичных и базовых секторов экономики-страны и региона	и устойчивое развитие региона
Стратегические инициативы	Повышение престижа инженерного образования. Индустриальное партнерство. Прикладные исследования. Технологическое предпринимательство	Многопрофильное образование на протяжении всей жизни. Интеллектуальное сетевое партнерство. Междисциплинарные исследования. Технологическое и социальное предпринимательство	Отраслевое образование. Отраслевое партнерство. Отраслевые исследования. Технологическое и социальное предпринимательство	Расширение межрегионального приграничного сотрудничества. Продвижение русского языка. Социальное предпринимательство
Система и механизмы управления	Непрерывная система опережающего инженерно-технического образования. Система генерации и трансфера технологий в высокотехнологические отрасли экономики. Модель «тройной спирали». Центры компетенций для исследований и разработок	Непрерывная опережающая подготовка кадров по широкому спектру программ и направлений. Университет — центр интеграции и коммуникации власти, бизнеса, академического сообщества и населения. Превосходство по прорывным направлениям научных исследований. Университет — центр генерации социально-культурных инициатив для развития региона	Отраслевая система непрерывного образования. Развитие стратегических отраслей экономики. Технологическое перевооружение отрасли. Региональные отраслевые центры компетенций	Единое приграничное научно-образовательное пространство. Университет — центр продвижения русского языка, культуры и образования. Формирование инновационной среды в рамках приграничного сотрудничества. Среда реализации социокультурных изменений в регионе
Стратегические проекты*	Инновации. Индустриальное партнерство. Техническое образование. Прикладные исследования. Технологическое предпринимательство	Инновации. Интеллектуальное сетевое партнерство. Образование на протяжении всей жизни. Междисциплинарные исследования. Технологическое и социальное предпринимательство	Инновации. Отраслевое партнерство. Отраслевое образование. Отраслевые исследования. Технологическое и социальное предпринимательство	Инновации. Трансграничное партнерство. Продвижение русского языка. Народная дипломатия. Социальное предпринимательство

* Направления стратегических проектов соответствуют обобщенным приоритетам социально-экономического развития регионов, являющихся ареалом модели. Эти приоритеты отражены в региональных стратегиях и программах развития (Примеч. авторов).

В рамках данного исследования под ареалом деятельности моделей трансформации опорных университетов подразумеваются субъекты Российской Федерации, в которых по итогам двух конкурсных отборов¹⁰ были созданы опорные университеты. Важным преимуществом использования концепции «вуза, включенного в региональное развитие» является возможность выделить типы взаимодействия университета с регионом в зависимости от внешних факторов, которые создают особые условия для функционирования вуза и его взаимодействия с внешней средой. Далее мы сопоставим предлагаемую типологию моделей трансформации опорных университетов с приоритетами и направлениями социально-экономического развития регионов (субъектов РФ) на основе статистического анализа их социально-экономических показателей и результатов стратегического развития.

Проведенный анализ 32 субъектов Российской Федерации, на территории которых расположены опорные вузы, позволил выявить основные внешние факторы, влияющие на распределение опорных университетов в рамках предлагаемой типологии и характеризующие ареал деятельности отдельной модели: это географическое положение региона, на территории которого расположен опорный университет, показатели его социально-экономического и инновационного развития и конкурентная среда в региональной системе высшего образования.

Выбор модели управления опорного университета зависит как от расположения университета в определенном федеральном округе с его конкретными показателями социально-экономического развития, демографической ситуации и особенностями регионального рынка труда, так и от приграничного либо удаленного от границы положения региона.

В настоящее время опорные университеты распределены по федеральным округам следующим образом:

- Приволжский федеральный округ — 8 вузов;
- Северо-Западный федеральный округ — 6 вузов;
- Уральский федеральный округ — 2 вуза;

¹⁰ Протокол заседания Совета по реализации программ развития опорных университетов, имеющих ключевое значение для промышленного и социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 мая 2016 г. № ДЛ-26/05-пр; Протокол заседания конкурсной комиссии по проведению конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счет средств федерального бюджета в 2017–2019 гг. от 17 апреля 2017 г. № ОВ-11/05-пр.

3. Анализ ареала деятельности моделей

3.1. Географическое положение региона

- Центральный федеральный округ — 6 вузов;
- Южный федеральный округ — 5 вузов;
- Сибирский федеральный округ — 6 вузов.

Больше всего опорных вузов в Приволжском федеральном округе, и в нем существенно выше, чем в других округах, не только внутрирегиональная, но и межрегиональная конкуренция между вузами. В Северо-Кавказском и Дальневосточном федеральных округах опорные университеты пока не созданы. Однако, учитывая геополитическую и социально-экономическую значимость этих федеральных округов для развития страны, а также реализацию значительного числа федеральных программ с участием регионов в составе данных округов, крайне важно предусмотреть создание опорных университетов и в этих субъектах РФ.

3.2. Социально-экономические показатели и инновационное положение региона

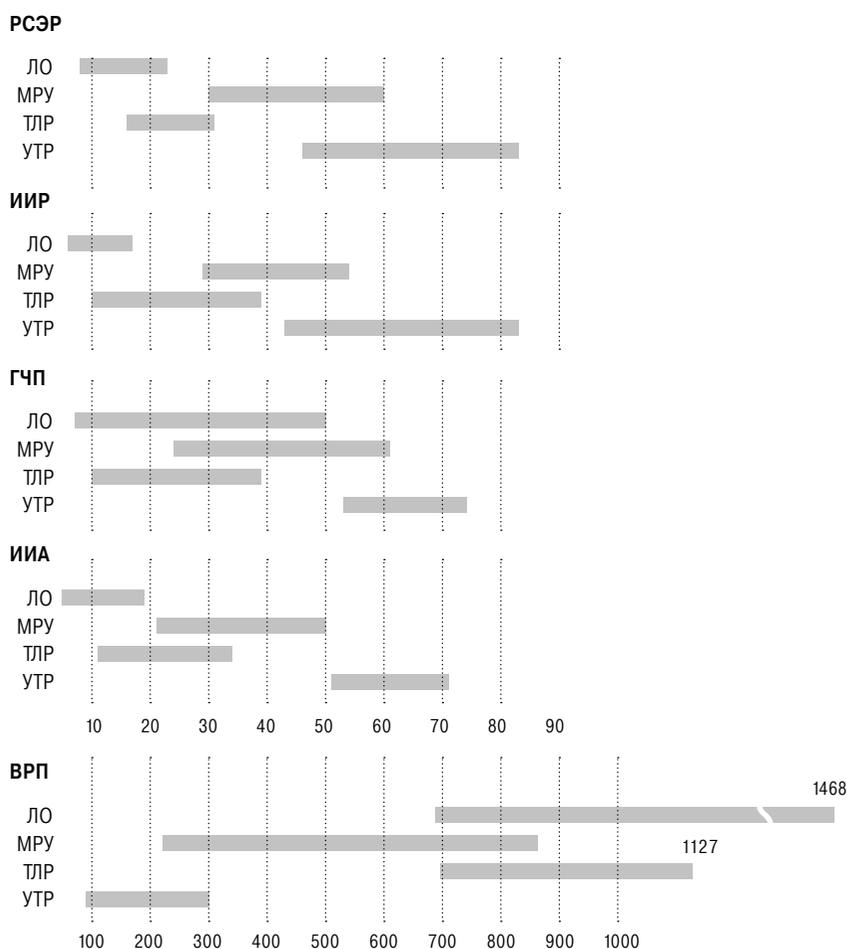
Выбор модели трансформации опорного университета во многом определяется уровнем развития, масштабами (валовой региональный продукт — ВРП) и отраслевой специализацией региональной экономики (позиция региона в рейтинге социально-экономического развития субъектов РФ — РСЭР)¹¹, а также уровнем развития региональной инновационной системы, который оценивается на основании отдельных индексов и рейтингов:

- рейтинг инновационных регионов России (ИИА — индекс инновационной активности), в соответствии с которым субъекты РФ распределяются по пяти группам для целей мониторинга и управления: сильные, средне-сильные, средние, средне-слабые и слабые инноваторы [Ассоциация инновационных регионов России, 2017];
- рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации НИУ ВШЭ (ИИР — индекс инновационного развития) [Гохберг, 2017. С. 12];
- рейтинг регионов по уровню развития государственно-частного партнерства (индекс ГЧП) [Ассоциация «Центр развития ГЧП», 2016] и ряд других.

Для каждой модели характерен определенный диапазон показателей, при этом наиболее достоверная связь «модель — регион» выявлена для индекса социально-экономического положения региона в рейтинге субъектов РФ, индекса инновационной активности и индекса инновационного развития региона (рис. 2).

¹¹ РИА Рейтинг (2017) Рейтинг социально-экономического положения субъектов РФ: итоги 2016 г. <http://riarating.ru/>

Рис. 2. Диапазоны показателей отдельных индексов и рейтингов регионов для разных моделей трансформации



Соотношение моделей трансформации опорных университетов с типами инновационной активности регионов представлено в табл. 2: модели «технологический лидер в регионе» и «лидер отрасли (отраслевой университет)» в основном характерны для регионов с высоким уровнем развития промышленности, относящихся к группе сильных или средне-сильных инноваторов, а модель «многопрофильный региональный университет» — для регионов со средним уровнем развития промышленности и невысоким уровнем инновационной активности. Регионы, которые являются ареалом деятельности модели «университет в трансграничном регионе», также отличаются достаточно низкой инновационной активностью.

3.3. Конкурентная среда в региональной системе высшего образования

Наличие в регионе вузов, относящихся к группе ведущих университетов, может оказывать существенное влияние на выбор модели трансформации опорного университета в силу возникающей конкуренции за ниши и сферы влияния в масштабе региона, за интеллектуальные и финансовые ресурсы, за целевые группы потребителей продуктов и услуг вуза. В таких условиях опорный университет должен выбирать модель трансформации, которая способствовала бы повышению его конкурентоспособности в регионе, в первую очередь за счет уникальности академического предложения, диверсификации продуктового портфеля, способов и форм взаимодействия с внешними стейкхолдерами.

Вузы, входящие в группу ведущих университетов, в силу специфики их миссии и задач, поставленных перед ними государством, а также ввиду наличия у них мощного научного и образовательного потенциала и собственных средств для развития, ориентированы на лидерство на национальном и наднациональном (международном) уровне, в соответствии с чем и выстраивают свою модель управления, внутренние процессы и формы взаимодействия с внешней средой. Стремясь занять ведущие позиции среди национальных университетов и получить значительную финансовую поддержку со стороны федерального правительства, эти университеты, как правило, не нацелены на активную интеграцию в региональные процессы [Смирнов, 2013. С. 105]. Поэтому даже при наличии в регионе вуза, относящегося к группе ведущих университетов, опорный университет может занять одну из лидирующих позиций в системе высшего образования региона, ориентируя свои усилия на выполнение стратегии развития региона и одновременно выстраивая эффективные партнерские взаимоотношения с ведущим университетом (сотрудничество вместо конкуренции).

Выбор модели трансформации опорного университета зависит также от типа региональной системы высшего образования в соответствии с типологией, основанной на выявлении функциональной и рыночной ориентации вузов. В ней выделяют:

- регионы с ведущими вузами;
- регионы со сбалансированной региональной системой высшего образования инфраструктурной направленности;
- регионы со сбалансированной региональной системой высшего образования отраслевой направленности;
- регионы с преобладанием инфраструктурных вузов;
- регионы со слаборазвитой системой высшего образования [Лешуков, Лисюткин, 2015. С. 33–34].

Так, наиболее предпочтительными моделями трансформации опорных университетов в регионах с ведущими вузами и в ре-

Таблица 2. **Распределение моделей трансформации опорных вузов по субъектам РФ с разными типами систем высшего образования и разными индексами инновационной активности**

Сильный инноватор	Средне-сильный инноватор	Средний инноватор	Средне-слабый инноватор	Слабый инноватор
Региональная система высшего образования с ведущими вузами				
Нижегородская обл. Новосибирская обл. Самарская обл.	Ростовская обл. Челябинская обл.	Белгородская обл., Саратовская обл.		
Красноярский край Томская обл.	Тюменская обл.			
Регионы со сбалансированной региональной системой высшего образования инфраструктурной направленности				
	Тульская обл.	Вологодская обл. Кировская обл. Респ. Марий Эл	Кемеровская обл. Орловская обл.	
Регионы со сбалансированной региональной системой высшего образования отраслевой направленности				
Респ. Башкортостан	Воронежская обл. Алтайский край Ульяновская обл. Ярославская обл.	Омская обл. Краснодарский край Новгородская обл.	Волгоградская обл. Псковская обл.	
Регионы с преобладанием инфраструктурных вузов				
	Владимирская обл.	Мурманская обл.	Костромская обл. Респ. Карелия	Респ. Калмыкия
Регионы со слабо развитыми системами высшего образования				
			Респ. Коми	

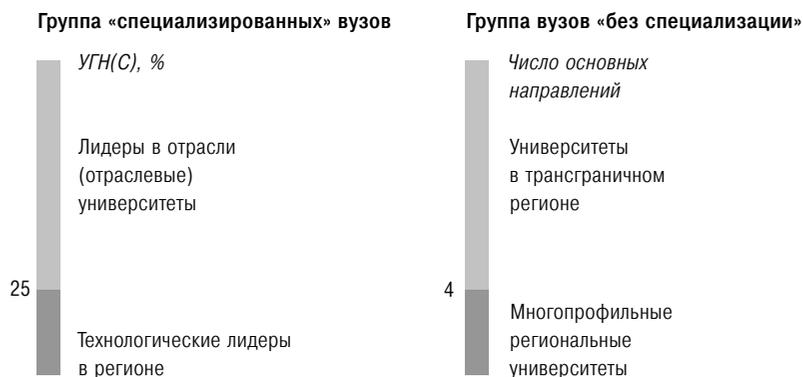
	Модель «технологический лидер в регионе»
	Модель «многопрофильный региональный университет»
	Модель «лидер в отрасли (отраслевой университет)»
	Модель «университет в трансграничном регионе»

гионах со сбалансированной региональной системой высшего образования отраслевой направленности являются «технологический лидер в регионе» и «лидер в отрасли (отраслевой университет)». Модель «многопрофильный региональный университет», как правило, выбирают опорные вузы в тех регионах, в которых нет других ведущих университетов и преобладают вузы инфраструктурной направленности (табл. 2).

Будучи одной из ключевых характеристик вуза, специализация по направлениям обучения достаточно часто использует-

4. Дифференциация опорных университетов по специализации и направлениям подготовки

Рис. 3. Роль опорных университетов в региональной системе подготовки кадров (специализация)



ся в качестве фактора дифференциации в системе высшего образования [Фрумин, Лешуков, 2016. С. 124; Платонова, 2015. С. 22]. Проведенный анализ показал, что опорные университеты по этому показателю делятся на две основные группы:

- специализированные: более 50% студентов (приведенный контингент) обучаются на одном направлении;
- без специализации: ни на одном направлении не обучается 50% и более от общего числа студентов (приведенный контингент).

В первую группу входят вузы, относящиеся к моделям «технологический лидер в регионе» и «лидер в отрасли (отраслевой университет)», во вторую соответственно многопрофильные региональные университеты и университеты в трансграничном регионе. Граница между моделями внутри группы специализированных вузов определялась на основании доли приведенного контингента студентов, обучающейся на отдельных укрупненных группах направлений подготовки и специальностей профессионального образования (УГН(С)), от общего приведенного контингента студентов организации. Вузы моделей, входящих в группу «без специализации», различаются по вкладу в систему подготовки кадров для своих регионов. На рис. 3 показана дифференциация моделей по показателю «специализация».

Технологический лидер в регионе — к этому типу модели относятся специализированные инженерно-технические вузы, в которых доля студентов на направлении «Инженерное дело, технологии и технические науки» варьирует от 60 до 96% общего числа студентов (приведенный контингент), среднее значение

составляет около 77%. При этом вуз нельзя отнести к узкоспециализированным, так как внутри основного направления отсутствует УГН(С), доля студентов на котором превышала бы 25%, т. е. вуз готовит специалистов для широкого круга отраслей промышленности.

Лидер в отрасли (отраслевой университет) — вузы этой модели имеют высокий показатель специализации (среднее значение доли студентов на профильном направлении — более 75%), ориентированы на узкий спектр направлений подготовки и преимущественно на потребности определенных промышленных отраслей (например, нефтегазовая отрасль) или бюджетных секторов (медицинский вуз). Так, для инженерно-технических опорных вузов этой модели характерно наличие одной УГН(С), на которой обучаются более 25% контингента студентов.

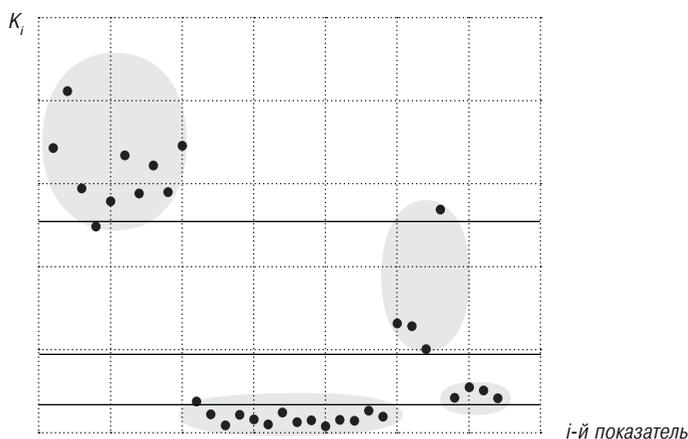
Многопрофильный региональный университет — к этой модели относятся вузы с широким спектром направлений подготовки для регионального рынка труда, не имеющие ярко выраженной специализации (ни на одном направлении доля студентов не превышает 50% совокупного контингента). Средняя доля студентов вуза этой модели в численности студенчества в регионе составляет около 35% — невысокий показатель обусловлен большой внутрорегиональной и межрегиональной конкуренцией в системе высшего образования в таких регионах. При этом вуз является лидером в подготовке кадров для региона (доля обучающихся в вузе по данному направлению превышает 90% всех студентов в субъекте РФ) в среднем по трем направлениям.

Университет в трансграничном регионе — вузы этого типа также являются вузами без специализации. Однако в отличие от предыдущей группы, доля студентов, обучающихся в этих вузах, в составе всего студенческого контингента региона составляет около 65%, а направлений, доля обучающихся на которых превышает 90% студенчества в конкретном субъекте РФ, здесь в среднем 5–6. Это значит, что опорный университет доминирует на региональном рынке образовательных услуг, что во многом определяется низким уровнем конкуренции в системах высшего образования приграничных регионов, прежде всего из-за малого числа вузов.

Для выделения кластеров опорных университетов и определения границ между ними мы использовали метод нормализации разнородных показателей. При начислении баллов для разнородных показателей использовалась формула:

$$K_i = w_i \cdot \frac{\Pi_i}{\Pi_{\text{ср.знач}}},$$

Рис. 4. Распределение опорных университетов методом нормализации разнородных показателей



где K_i — количество баллов, начисляемое конкретному образовательному учреждению по i -му показателю; w_i — вес i -го показателя; P_i — значение показателя образовательного учреждения; $P_{\text{г.ср.знач}}$ — среднее арифметическое показателя.

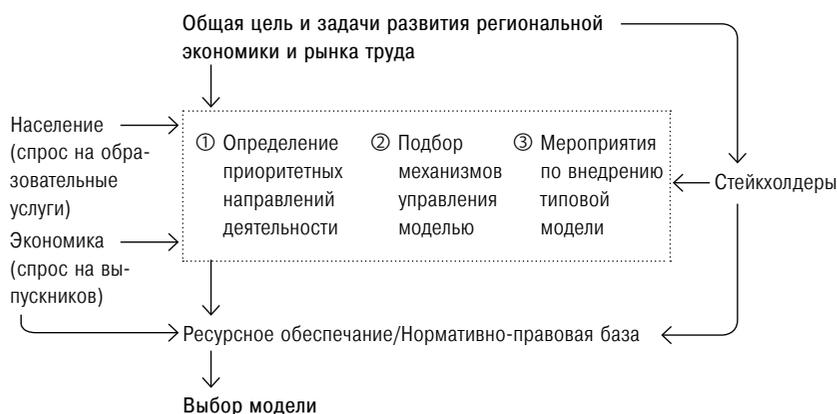
Для каждой модели определен свой вес. Для модели «лидер в отрасли (отраслевой университет)» вес составляет 75, для модели «технологический лидер в регионе» — 25 (пропорции по УГН(С)), для модели «университет в трансграничном регионе» — 5, а для модели «многопрофильный региональный университет» — 3 (количество направлений). Оценка проводилась по всей выборке (все типы моделей) (рис. 4).

Проведенный количественный анализ выбранных характеристик опорных университетов позволил выявить четкие границы между кластерами (моделями). Можно сделать вывод, что показатели, характеризующие специализацию вуза и объем подготовки специалистов по отдельным направлениям, могут быть использованы как основание для отнесения вуза к определенной модели трансформации, а также рассматриваться в качестве ключевых ориентиров при постановке приоритетных задач и разработке направленного на их решение комплекса мероприятий в рамках модернизации образовательной деятельности опорного университета.

5. Апробация моделей

Для отнесения отдельных вузов к одной из предложенных моделей трансформации в рамках проекта «Развитие сети опорных университетов» был разработан практический инструментарий, представляющий собой совокупность прикладной программы,

Рис. 5. Этапы выбора модели трансформации опорного университета



оценочных листов для вузов с целью получения от них обратной связи о результативности отдельных элементов апробируемой управленческой модели и графических моделей с их описанием. Основные этапы выбора модели трансформации представлены на рис. 5.

На этапе определения приоритетных направлений деятельности университету прежде всего рекомендуется провести анализ социально-экономического и инновационного развития субъекта РФ, в котором он находится, оценить уровень развития человеческого потенциала, предпринимательской активности, а также проанализировать спрос на образовательные услуги со стороны населения и спрос на выпускников со стороны бизнеса. На этом этапе очень важно очертить круг основных стейкхолдеров, взаимодействие с которыми во многом определяет направления и пути трансформации опорного университета. Следующие этапы позволяют выбрать наиболее важные системные механизмы управления для конкретной модели с учетом имеющегося ресурсного обеспечения и нормативно-правовой базы, а также определить комплекс мероприятий по модернизации основных направлений (блоков) деятельности опорного университета в рамках предполагаемого выбора модели трансформации.

Набор основных характеристик, отражающих специфику базовых организационных элементов и стратегического инструментария каждой модели, может быть использован опорным университетом при разработке и корректировке стратегии развития для обеспечения эффективной трансформации в рамках выбираемой модели (рис. 6).

Рис. 6. Стратегический инструментарий для определения модели трансформации опорного университета



Инструментарий для определения управленческой модели опорными университетами

1. Многопрофильный региональный университет (МРУ)
2. Технологический лидер в регионе (ТЛР)
3. Лидер в отрасли (отраслевой) университет (ЛО)
4. Университет в трансграничном регионе (УТР)

Ареал деятельности

МРУ Индустриально-аграрные регионы, преимущественно со средней или слабой инновационной активностью

ТЛР Промышленно-развитые регионы с высокой инновационной активностью развивающие высокотехнологичные отрасли экономики

ЛО Регионы, в том числе моноотраслевые регионы/моногорода, на территории которых реализуются крупные отраслевые инфраструктурные проекты и федеральные отраслевые программы

УТР Приграничные регионы с относительно низким уровнем социально-экономического развития

Стратегическая цель

МРУ Повышения конкурентоспособности приоритетных отраслей и сфер экономики региона за счет концентрации интеллектуальных, кадровых, методических и технологических ресурсов вокруг ведущего регионального университета

ТЛР Интеграция потенциала университета, регионального бизнеса и региональных властей с целью достижения регионом лидирующих позиций в развитии национальной инновационной системы

ЛО Реализация непрерывного инновационно ориентированного образования, прорывных исследований и трансфера технологий для развития высокотехнологичных и базовых секторов экономики региона и страны

УТР Расширение трансграничного сотрудничества и укрепление международной экономической, академической и социокультурной интеграции, обеспечивающих динамическое и устойчивое развитие региона

Географическое (территориальное) расположение университетов

Выберите Субъект Российской Федерации*

Приграничная территория*

Использование веб-ресурса позволяет на основании имеющихся региональных индексов и рейтингов, описательных характеристик моделей, региональных паспортов учесть специфику региона при определении приоритетных направлений деятельности университета, подобрать механизмы управления моделью, определить комплекс мероприятий по модернизации основных направлений деятельности опорного университета (рис. 7).

В основу инструментария был положен метод ранжирования и комбинаторный подход к количественному определению информации. Ранжируются:

- ареал деятельности;
- стратегическая цель;
- географическое расположение университетов;
- ключевые параметры (КП);
- системы и механизмы управления (СМУ);
- приоритетные направления (ПН).

Ареал деятельности и стратегическая цель имеют фиксированные описательные характеристики для каждой модели. Географическое расположение университетов сводится к фиксации принадлежности к приграничной территории.

При определении «ключевого параметра» использовались фиксированные характеристики, описывающие ту или иную мо-

Рис. 7. Веб-ресурс для определения модели трансформации опорного университета

Модели управления и развития опорных университетов | ГЛАВНАЯ | ТИПЫ МОДЕЛЕЙ | ИНДЕКСЫ И РЕЙТИНГИ | ВЫБОР

ТИПЫ МОДЕЛЕЙ

При всем многообразии видов, выделенных в категорию опорный университет, можно выделить следующие четыре базовые модели управления опорными университетами, отражающие характер отличной с общественно-населенным, бизнес-средой, государством, и объединяющие вузы схожие по целям, стратегии, организации основных процессов:

- Многопрофильный региональный университет
- Технологический лидер в регионе
- Лидер в отрасли (отраслевой) университет
- Университет в трансграничном регионе

Обоснование выделения данных типовых моделей управления опорными университетами:

Технологический лидер в регионе	Многопрофильный региональный университет	Лидер в отрасли (отраслевой) университет	Университет в трансграничном регионе
Необходимость эффективной интеграции региональной инновационной системы, в т.ч. на местном уровне. Развитие инновационной системы, создание инновационных кластеров, создание инновационных экосистем, создание инновационных центров, создание инновационных платформ.	Большая потребность в развитии инновационной системы, в т.ч. на местном уровне. Развитие инновационной системы, создание инновационных кластеров, создание инновационных экосистем, создание инновационных центров, создание инновационных платформ.	Отсутствие в регионе вузов, способных обеспечить развитие инновационной системы, в т.ч. на местном уровне. Развитие инновационной системы, создание инновационных кластеров, создание инновационных экосистем, создание инновационных центров, создание инновационных платформ.	Собственность вуза на территории трансграничного региона. Развитие инновационной системы, создание инновационных кластеров, создание инновационных экосистем, создание инновационных центров, создание инновационных платформ.

Региональные индексы и рейтинг

Перед выбором модели рекомендуется ознакомиться с индексами научно-технологического развития своего региона, социально-экономического положения, развития человеческого потенциала, производства, предпринимательской уверенности, а также проанализировать спрос на образовательные услуги со стороны населения и спрос на выходящую со стороны бизнеса и т.д. Очень важно помнить роль и взаимодействие со стейкхолдерами (органы государственной власти федерального и регионального уровня, ведущие российские и зарубежные университеты и научными центрами, производственными предприятиями и организационными институтами инновационного развития и инвестиционными организациями, международными центрами компетенций в профильных для опорного университета направлениях).

Паспорт региона

Ульяновская область

ПАСПОРТ РЕГИОНА
Ульяновская область

Опорный университет:
Ульяновский государственный университет (УлГУ)

Общая информация

Наименование региона (округа)	Привольский Фод
Административный центр	г. Ульяновск
Наименования субъектов РФ, с которыми граничит регион	Пензенская область, Республика Марий Эл, Саратовская область
Площадь региона, тыс. км ²	37,2
Численность населения, тыс. чел.	1 257,6
- городское население	74,7%
- сельское население	25,3%

Ключевые параметры

Выборить 3-4 ключевых параметра (КП), описывающих инновационную активность вуза

КП_1 (выберите из списка 1-й параметр, характеризующий основную специфику выбираемой модели) *

- Крупный многопрофильный классический университет
- Активный участник кластерного развития региона
- Ядро выдающей отраслевой специфики и/или ведомственная (отраслевой) подомственность вуза
- Предметное развитие международного сотрудничества с вузами сопредельных стран/территорий

КП_2 (выберите из списка 2-й параметр, характеризующий основную специфику выбираемой модели) *

- Центр образования, науки, культуры и здравоохранения в регионе
- Региональный лидер подготовки кадров в отрасли инженерно-технического образования
- Высшей вуза подготовки кадров для доминирующей отрасли в регионе
- Поддержание русского языка в приграничных странах

КП_3 (выберите из списка 3-й параметр, характеризующий личностно-опытные составляющие компетенции) *

Система и механизмы управления

Развитие инновационно-ориентированного образования, прироста исследований и трансфера технологий для развития высокотехнологичного и бизнес-сектора экономики региона

Система и механизмы управления

Развитие стратегического отраслевого образования | Стратегическое управление | Развитие инновационно-ориентированного образования | Развитие стратегического отраслевого образования | Развитие инновационно-ориентированного образования

Стратегические проекты

Образовательные проекты | Инновации | Стратегические проекты | Образовательные проекты | Инновации | Стратегические проекты

Мероприятия по внедрению (Дорожная карта)

Модель – Лидер в отрасли (определяет параметры)

Ярко выраженная отраслевая специфика (отраслевой) подомственность вуза

Преобладающий объем прикладных исследований

Регионы (в том числе мониторинг на территории которых реализуется инфраструктурные проекты и ФЭП)

Позиция региона в регионе

Инновационный регион | Социально-экономический регион

Степень

Очень высокая | Высокая | Средняя | Низкая

дель. Их присвоенные значения (веса) складывались по формуле:

КП = КП1 (четыре характеристики) + КП2 (четыре характеристики) + КП3 (четыре характеристики) + КП4 (четыре характеристики) + КП5 (по выбору одна характеристика). «Выборки»

элементов составляют рейтинг весовых значений для каждой модели.

При определении количественных значений переменной «системы и механизмы управления» использовалась следующая формула:

$СМУ = СМУ1$ (четыре характеристики) + $СМУ2$ (четыре характеристики) + $СМУ3$ (четыре характеристики) + $СМУ4$ (четыре характеристики) + $СМУ5$ (по выбору две характеристики). Аналогично, составляя комбинации, выбираем из этого множества различные элементы. «Выборки» элементов составляют рейтинг весовых значений для каждой модели.

При определении «приоритетного направления» использовались фиксированные характеристики, описывающие ту или иную модель, значения которых складывались по формуле:

$ПН = ПН1$ (четыре характеристики) + $ПН2$ (четыре характеристики) + $ПН3$ (четыре характеристики) + $ПН4$ (четыре характеристики) + $ПН5$ (по выбору три характеристики).

В результате использования различных комбинаций, подчиненных тем или иным условиям, с помощью математических вычислений определяется модель опорного университета.

Упрощенная формула сводится к суммированию количественных значений всех подобранных характеристик.

Проведенный с помощью разработанного инструментария анализ показал, что в основном университеты, относящиеся к категории опорных, развиваются в соответствии с двумя типовыми моделями: «многопрофильный региональный университет» (почти половина участников проекта, относятся к группе классических университетов) и «технологический лидер в регионе» (треть опорных вузов, являются техническими вузами). При этом для большинства университетов прослеживается четкая взаимосвязь выбираемой модели трансформации с их текущим состоянием и характеристиками внешней среды. Однако ряд вузов в силу особенностей своих внешнесистемных и внутрисистемных факторов занимает промежуточное положение и не может быть однозначно отнесен к конкретной модели. В этом случае, на наш взгляд, вуз может использовать элементы нескольких моделей трансформации, но основополагающим при выборе модели должен стать комплекс региональных факторов, определяющих место и роль опорного университета в рамках приоритетных направлений развития региона. Так, например, для классических университетов, расположенных в приграничных регионах, более предпочтительной является

модель «университет в трансграничном регионе», нацеленная на решение геополитических задач и укрепление международной экономической, академической и социокультурной интеграции страны и региона.

Предлагаемые типовые модели трансформации опорных университетов в основном отражают задачи, стоящие перед опорными вузами как драйверами социально-экономического развития регионов, позволяя вузу выбрать свою нишу и траекторию развития.

Выбор той или иной модели зависит от целого ряда внутрисистемных и внешних факторов. При этом для ряда опорных университетов в силу сложности их организации могут возникнуть проблемы при выборе определенной типовой модели управления. В этом случае может быть рекомендовано, проведя соответствующий анализ, выбрать в качестве основы ту модель, которая в наибольшей степени подходит для решения задач, стоящих перед университетом, дополнив ее необходимыми элементами из других моделей управления.

Представленные модели, безусловно, являются идеальными типами организаций, но тем не менее они обладают не только теоретическим, но и практическим потенциалом, выступая как инструмент управления вузом, позволяя руководству вуза системно выстроить управленческую деятельность в рамках трансформации опорного университета.

Описанные модели и характерный для каждой из них стратегический инструментарий также могут быть использованы потенциальными участниками конкурса по развитию сети опорных вузов¹² при разработке программ развития университетов.

6. Заключение

1. Аржанова И. В., Воров А. Б., Дерман Д. О., Дьячкова Э. А., Клягин А. В. (2017) Итоги реализации программ развития опорных университетов в 2016 г. // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 4. С. 11–21.
2. Ассоциация инновационных регионов России (2017) Рейтинг инновационных регионов России: версия 2016. http://iregions.org/images/files/presentations/AIRR_26.12.pdf
3. Ассоциация «Центр развития ГЧП» (2016) Государственно-частное партнерство в России 2016–2017: текущее состояние и тренды, рейтинг регионов. М.: Ассоциация «Центр развития ГЧП». http://pppcen-ter.ru/assets/docs/raytingREG2017_B5_Block_31-03-2017-web.pdf

Литература

¹² Проведение нового конкурса по развитию сети опорных вузов было озвучено в рамках выступления министра образования и науки РФ О. Ю. Васильевой в рамках рабочего совещания в Забайкальском государственном университете 6 марта 2018 г. <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/12392>

4. Бодункова А. Г., Ниязова М. В., Черная И. П. (2016) «Третья роль» как стратегической императив региональных вузов России // Г. Ю. Гуляев (ред.) Экономика и современное общество: проблемы и перспективы развития в условиях экономической турбулентности. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». С. 78–95.
5. Вагин В. Д. (2013) Основа приграничного сотрудничества // Проблемы и перспективы европеизации образования в приграничных территориях: сб. материалов международной конференции (Псков, 25–27 октября 2012 г.). Псков: Псковский государственный университет. С. 24–28.
6. Вашурина Е. В., Евдокимова Я. Ш. (2017) Развитие системы привлечения иностранных студентов: региональная модель // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 1. С. 41–51.
7. Голубев С. В., Новикова Т. Г., Светенко Т. В. (2011) Университет как социально ответственный партнер территории (по материалам проекта «Университет и сообщество»). М.: Фонд «Новая Евразия».
8. Гохберг Л. М. (ред.) (2017) Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации. Вып. 5. М.: Изд. дом ВШЭ. <https://issek.hse.ru/data/2017/06/09/1170533818/RIR2017.pdf>
9. Ершов В. Н., Денисов А. Р., Наумов А. Р., Воронцова А. В., Сокова Г. Г. (2017) От «кузницы кадров» к предпринимательскому университету: опыт трансформации бизнес-процессов и организационной структуры // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 4. С. 84–97.
10. Кранзеева Е. А. (2017) Новые модели университетов: вклад в региональное развитие // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 5. С. 64–73.
11. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. (2013) Институциональная динамика в российском высшем образовании: механизмы и траектории // Университетское управление: практика и анализ. Т. 17. № 1. С. 6–17.
12. Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. (2013) Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 8–69.
13. Лешуков О. В., Евсеева Д. Г., Громов А. Д., Платонова Д. П. (2017) Оценка вклада региональных систем высшего образования в социальное-экономическое развитие регионов России. М.: Изд. дом ВШЭ.
14. Лешуков О. В., Лисюткин М. А. (2015) Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы // Университетское управление: практика и анализ. № 6 (100). С. 29–40.
15. Мицук И. В., Хабаров В. И., Волежанина И. С. (2016) Управление отраслевыми знаниями в системе «отрасль — отраслевое образовательное учреждение» // Образовательные технологии и общество. Т. 19. № 3. С. 473–491.
16. НОУ УЦ «Сетевая Академия Ланит» (2008) Модели стратегического взаимодействия федеральных университетов и региона. М.: Изд. дом ВШЭ.
17. Перфильева О. В. (2013) Комплексная оценка роли Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова в инновационном, научно-образовательном и социокультурном развитии территории ДВФО. Методология исследования // Вестник международных организаций. Т. 8. № 1. С. 100–114. <https://iorj.hse.ru/data/2013/04/10/1297551076/7.pdf>
18. Перфильева О. В. (2011) Университет и регион: на пути к реализации третьей функции // Вестник международных организаций. Т. 6. № 1. С. 133–144.

19. Перфильева О. В. (2014) Университеты и региональное развитие: теоретический анализ и методология исследования // Известия Саратовского ун-та. Сер. Экономика. Управление. Право. Т. 14. Вып. 3. С. 479–488.
20. Платонова Д. П. (2015) Горизонтальная и вертикальная дифференциация системы высшего образования в России // Университетское управление: практика и анализ. № 4. С. 19–30.
21. Смирнов В. А., Фадеева Л. А., Пунина К. А., Голубев С. В. (2013) Университет и региональные (городские) сообщества: модели сосуществования и управленческие механизмы интеграции (российский и зарубежный опыт) // *Ars Administrandi*. Искусство управления. № 4. С. 102–116. http://ars-administrandi.com/article/Smirnov_Fadeeva_Punina_Golubev_2013_4.pdf
22. Фрумин И. Д., Лешуков О. В. (2016) Типологизация региональных систем высшего образования в России // *Федеральный справочник. Образование в России*. Т. 11. М.: АНО «Центр стратегических программ».
23. Etzkowitz H. (2008) *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. London: Routledge.
24. European Union Regional Policy (2011) *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide*. http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf
25. Goddard J., Vallance P. (2013) *The University and the City (Regions and Cities)*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
26. McAdam M., Miller K., McAdam R. (2016) *Situated Regional University Incubation: A Multi-Level Stakeholder Perspective* // *Technovation*. Vol. 50. P. 69–78.
27. Morozova V., Dubrovskaya K. (2016) *Scientific-Educational Cluster as a Way of Forming Innovation-Focused Partnership in Russian-Chinese Co-Development: Potential, Priorities and Development Vector in the Sociocultural Medium of Borderland* // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. Vol. 9. No 11. P. 2575–2580. http://elibrary.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/29959/04_Morozova.pdf?sequence=1
28. OECD (2007) *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/imhe/39552613.pdf>
29. Rucker Schaeffer P., Fischer B., Queiroz S. (2018) *Beyond Education: The Role of Research Universities in Innovation Ecosystems* // *Foresight and STI Governance*. Vol. 12. No 2. P. 50–61
30. Trippi M., Sinozic T., Smith H. (2014) *The Role of Universities in Regional Development: Conceptual Models and Policy Institutions in the UK, Sweden and Austria*. Center for Innovation, Research and Competence in the Learning Economy (CIRCLE), Lund University Paper No 2014/13. http://wp.circle.lu.se/upload/CIRCLE/workingpapers/201413_Trippi_et_al.pdf

The Role of Flagship Universities in a Region: Transformation Models

Authors **Marina Baryshnikova**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Deputy CEO of the National Training Foundation. Address: Bld. 1, 7 1905 Goda Str., 123022 Moscow, Russian Federation. E-mail: baryshnikova@ntf.ru

Elena Vashurina

Candidate of Sciences in Economics, Leading Expert at the International Office of Kazan Federal University. Address: 18 Kremlevskaya Str., 420008 Kazan, Russian Federation. E-mail: evashuri@mail.ru

Elza Sharykina

Candidate of Sciences in Economics, Deputy Director of the Center of Expertise and Consulting, National Training Foundation. Address: Bld. 1, 7 1905 Goda Str., 123022 Moscow, Russian Federation. E-mail: elzagrishkova@gmail.com

Yuri Sergeev

Candidate of Sciences in Pedagogy, Head of the Analytical Research Department, National Training Foundation. Address: Bld. 1, 7 1905 Goda Str., 123022 Moscow, Russian Federation. E-mail: sergeev@ntf.ru

Irina Chinnova

Candidate of Sciences in Engineering, Associate Professor, Project Executive, Department for Vocational Education and Science Development, National Training Foundation. Address: 18 Kremlevskaya Str., 420008 Kazan, Russian Federation. E-mail: chinnova@ntf.ru

Abstract Efforts in providing expert and methodological support for the implementation of flagship university development programs in 2016–2017 yielded a specific-purpose flagship university model and four generic flagship university transformation models: regional technology leader (RTL), regional comprehensive university (RCU), industry sector leader (industrial university) (IL), and trans-border region university (TBRU). The article provides distinctive features of the four models, analysis of the regions where specific types of models prevail, and the results of model testing.

As it has been found, flagship universities basically develop along two generic models, RCU (classical universities, nearly half of the project participants) and RTL (engineering universities, one third of the flagship universities). For most universities, the type of transformation model pursued is strongly related to their current status and external environment characteristics. However, a number of universities fall in between and cannot be classified neatly under any particular model due to some specific external and internal factors. In this case, universities may use elements of more than one transformation model at once, yet the choice of model should first of all be based on the regional factors that determine the position and role of the flagship university in terms of the priority areas of regional development.

Keywords flagship university, regional development, target model, transformation model, higher education, development program.

References Arzhanova I., Vorov A., Derman D., Dyachkova E., Klyagin A. (2017) Itogi realizatsii program rasvitya opornih universitetov v 2016 [Results of Pillar Uni-

- versities Development Program Implementation for 2016]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 4, pp. 11–21.
- Association of Innovative Regions of Russia (2017) *Ranking of Innovative Regions of Russia: The 2016 Version*. Available at: http://iregions.org/images/files/presentations/AIRR_26.12.pdf (accessed 29 January 2019).
- Bodunkova A., Niyazova M., Chernaya I. (2016) Tretya rol kak strategicheskii imperativ regionalnih universitetov Rossii ["The Third Mission" as Strategic Imperative for Regional Universities of Russia]. *Ekonomika i sovremennoe obshchestvo: problem i perspektivy razvitiya v usloviyakh ekonomicheskoy turbulentnosti* [Economics and Modern Society: Problems and Prospects of Development in Conditions of Economic Turbulence] (ed. G. Gulyaev), Penza: NAUKAIP, pp. 78–95.
- Ershov V., Denisov A., Naumov A., Vorontsova A., Sokova G. (2017) Ot kuznitsi kadrov k predprinimatelskomu universitetu: transformatsiya biznes-protsessov i organizatsionnoy structure [Step by Step to Entrepreneurial University: Transformation of Business Processes and Organizational Structure]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 4, pp. 84–97.
- Etzkowitz H. (2008) *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. London: Routledge.
- European Union Regional Policy (2011) *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide*. Available at: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf (accessed 29 January 2019).
- Froumin I., Leshukov O. (2016) Tipologizatsiya regionalnykh sistem vysshego obrazovaniya v Rossii [Designing a Typology of Regional Higher Education Systems in Russia]. *Federalny spravochnik. Obrazovanie v Rossii. T. 11* [Federal Reference Book. Education in Russia. Vol. 11]. Moscow: Center for Strategic Programs, Autonomous Nonprofit Organization.
- Goddard J., Vallance P. (2013) *The University and the City (Regions and Cities)*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Golubev S., Novikova T., Svetenko T. (2011) *Universitet kak sotsialno otvetstvenny partner territorii (po materialam proekta "Universitet i soobshchestvo")* [University as a Socially Responsible Regional Partner (Based on the University and Community Project)]. Moscow: New Eurasia Foundation.
- Gokhberg L. (ed.) (2017) *Reiting innovatsionnogo rasvitiya subektov*. Vyp. 5 [Russian Regional Innovation Scoreboard. Issue 5]. Moscow: HSE. Available at: <https://issek.hse.ru/data/2017/06/09/1170533818/RIR2017.pdf> (accessed 29 January 2019).
- Knyazev E., Drantusova N. (2013) InstitutSIONalnaya dinamika v rossiyskom vysshem obrasovanii: mehanizmy i trajektorii [Institutional Dynamics in Russian Higher Education: Machinery and Trajectory]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 17, no 1, pp. 6–17.
- Kranzeeva E. (2017) Novie modeli universitetov: vklad v regionalnoe rasvitie [New Models of Universities: Contribution to Regional Development]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 5, pp. 64–73.
- Kuzminov Ya., Semyonov D., Froumin I. (2013) Struktura vuzovskoy seti: ot sovet'skogo k rossiyskomu «master-planu» [University Network Structure: From the Soviet to the Russian "Master Plan"]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 8–69.
- Leshukov O., Evseeva D., Gromov A., D. P. Platonova. (2017) *Otsenka vklada regionalnih sistem vysshego obrasovaniya v sotsialno-ekonomicheskoe rasvitie regionov Rossii* [Assessment of the Contribution of Regional Higher Education Systems to the Socio-Economic Development of the Russian Regions]. Moscow: Higher School of Economics.

- Leshukov O., Lisyutkin M. (2015) Upravlenie regionalnymi sistemami vysshego obrazovaniya v Rossii: vosmozhnye podhody [Governance of the Regional Higher Education Systems in Russia: Possible Approaches]. *University Management: Practice and Analysis*, no 6 (100), pp. 29–40.
- McAdam M., Miller K., McAdam R. (2016) Situated Regional University Incubation: A Multi-Level Stakeholder Perspective. *Technovation*, vol. 50, pp. 69–78.
- Mitsuk I., Khabarov V., Volegzhanina I. (2016) Upravlenie otraslevymi znaniyami v sisteme "otrasl—otraslevoe obrazovatelnoe uchrezhdenie" [Industrial Knowledge Management in the Industry—Industrial University System]. *Educational Technology & Society*, vol. 19, no 3, pp. 473–491.
- Morozova V., Dubrovskaya K. (2016) Scientific-Educational Cluster as a Way of Forming Innovation-Focused Partnership in Russian-Chinese Co-Development: Potential, Priorities and Development Vector in the Sociocultural Medium of Borderland. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, vol. 9, no 11, pp. 2575–2580. Available at: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/29959/04_Morozova.pdf?sequence=1 (accessed 29 January 2019).
- Network Academy LANIT (2008) *Modeli strategicheskogo vzaimodeystviya federal'nykh universitetov i regiona* [Models of Strategic Interactions between Federal Universities and Regions]. Moscow: Higher School of Economics.
- OECD (2007) *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris: OECD. Available at: <http://www.oecd.org/education/imhe/39552613.pdf> (accessed 29 January 2019).
- Perfilieva O. (2013) Kompleksnaya otsenka roli Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta v innovatsionnom, nauchno-obrasovatelnom i socioculturnom rasvitiy territorii DVFO [Evaluation of the North-Eastern Federal University Role in Innovative, Educational and Cultural Development of the Far Eastern Federal District. Research Methodology]. *International Organizations Research Journal*, vol. 8, no 1, pp. 100–114. Available at: <https://iorj.hse.ru/data/2013/04/10/1297551076/7.pdf> (accessed 29 January 2019).
- Perfilieva O. (2011) Universitet i region: na puti k realizatsii tret'ei funktsii [The University in the Region: Steps towards Third Mission]. *International Organizations Research Journal*, vol. 6, no 1, pp. 133–144.
- Perfilieva O. (2014) Universitety i regionalnoe razvitiye: teoreticheskiy analiz i metodologiya issledovaniya [Universities and Regional Development: Qualitative Research Theory and Methodology]. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series Economics. Management. Law*, vol. 14, iss. 3, pp. 479–488.
- Platonova D. (2015) Gorizontalnaya i vertikalnaya differentsiatsiya systemy vysshego obrazovaniya v Rossii [Horizontal and Vertical Diversity in Russian Higher Education]. *University Management: Practice and Analysis*, no 4, pp. 19–30.
- PPP Development Center (2016) *Gosudarstvenno-chastnoe partnerstvo v Rossii 2016–2017: tekushchee sostoyanie i trendy, reyting regionov* [Public-Private Partnership in Russia in 2016–2017: Current Situation, Trends, and Ranking of Regions]. Moscow: PPP Development Center. Available at: http://pppcenter.ru/assets/docs/reytingREG2017_B5_Block_31–03–2017-web.pdf (accessed 29 January 2019).
- Rucker Schaeffer P., Fischer B., Queiroz S. (2018) Beyond Education: The Role of Research Universities in Innovation Ecosystems. *Foresight and Governance*, vol. 12, no 2, pp. 50–61
- Smirnov V., Fadeeva L., Punina K., Golubev S. (2013) Universitet i regionalnye (gorodskie) soobshchestva: modeli sosushchestvovaniya i upravlencheskie

- mekhanizmy integratsii (rossiyskiy i zarubezhny opyt) [University and Regional (Urban) Communities: Co-Existence Models and Governance Mechanisms of Integration]. *Ars Administrandi. Iskusstvo upravleniya*, no 4, pp. 102–116. Available at: http://ars-administrandi.com/article/Smirnov_Fadeeva_Punina_Golubev_2013_4.pdf (accessed 29 January 2019).
- Trippi M., Sinozic T., Smith H. (2014) The Role of Universities in Regional Development: Conceptual Models and Policy Institutions in the UK, Sweden and Austria. Center for Innovation, Research and Competence in the Learning Economy (CIRCLE), Lund University Paper No 2014/13. Available at: http://wp.circle.lu.se/upload/CIRCLE/workingpapers/201413_Trippi_et_al.pdf (accessed 29 January 2019).
- Vagin V. (2013) Osnova prigranichnogo sotrudnichestva [Foundations of Trans-Border Cooperation]. Proceedings of *The Problems and Prospects of Education Europeanization in Borderland Regions (Pskov, Russia, October 25–27, 2012)*, Pskov: Pskov State University, pp. 24–28.
- Vashurina E., Evdokimova Ya. (2017) Razvitie systemy privlecheniya inostrannykh studentov: regionalnaya model [Developing Foreign Student Recruiting System: Regional Model]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 1, pp. 41–51.

Оценка публикационной активности как способ измерения результативности труда ученых и ее связь с мотивацией

А. С. Калгин, О. В. Калгина, А. А. Лебедева

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2018 г.

Калгин Александр Сергеевич

PhD, доцент департамента государственного и муниципального управления факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: akalgin@hse.ru

Калгина Ольга Владимировна

младший научный сотрудник научно-учебной лаборатории политических исследований факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Кривоколенный пер., 3. E-mail: omiakinkova@hse.ru

Лебедева Анна Александровна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 109074, Россия, Москва, Славянская пл., 4, стр. 2. E-mail: aalebedeva@hse.ru

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор литературы, посвященной оценке публикационной активности как инструменту управления по результатам в сфере науки. Проблемы количественной оценки научного труда рассматриваются в свете современных представлений о мотивации, в частности через призму теории самодетерминации. Рассмотрены эмпирические исследования связи внутренней и внешней мотивации с результативностью творческого труда, его качеством и субъективным благополучием работников. Исходя из международного опыта использования инструментов управления по результатам приводятся рекомендации по совершенствованию управления в сфере науки.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, управление, наука, управление по результатам, оценка публикационной активности.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-44-86

Статья подготовлена в результате проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5–100».

Перед российскими университетами поставлены амбициозные цели по вхождению в престижные международные рейтинги. Для их достижения требуется концентрация усилий на приоритетных направлениях развития, таких как публикационная ак-

тивность. В соответствии с логикой управления по результатам цели должны быть преобразованы в систему стимулов, обеспечивающих наиболее эффективную работу сотрудников. Для количественной оценки научных результатов ученых разработаны системы оценки публикационной активности. В настоящей статье предлагается взглянуть на возможные эффекты от внедрения таких систем с точки зрения теории самодетерминации. Приводится обзор исследований влияния оценки публикационной активности на мотивацию и результативность работы ученых.

Оценка публикационной активности ученых — один из инструментов управления по результатам (УПР). Такие инструменты активно используются в учреждениях высшего образования России и мира. Источником современной доктрины УПР являются классические работы П. Друкера [Drucker, 1954; 1964], в соответствии с которыми такие инструменты, как оплата по результатам, регулярные оценки результативности сотрудников, призваны увязать индивидуальные цели сотрудников со стратегическими целями организации. В теории инструменты управления по результатам должны повышать мотивацию сотрудников. На практике судить об их влиянии довольно сложно, особенно в отраслях, связанных с производством нового знания, где результаты деятельности плохо поддаются формализованной оценке [Kallio, Kallio, 2014].

Широкое применение инструментария УПР вдохновлено идеологией нового государственного управления, в рамках которой управленческие решения, разработанные в частном секторе, переносятся в общественный сектор [Doogen, Bouckaert, Halligan, 2010]. Поскольку включенные в систему государственного финансирования науки университеты являются частным случаем организаций общественного сектора, для них характерны проблемы, возникающие при таком переносе. Деятельность организаций общественного сектора гораздо труднее оценить, чем деятельность коммерческой компании. С некоторыми оговорками для коммерческой компании основным является мотив извлечения прибыли, и именно прибыль может быть использована как универсальное мерило результативности (хотя и с этим показателем немало проблем). В общественном же секторе такого единого измерителя нет. Его отсутствие зачастую пытаются восполнить, создавая системы оценки результативности на основе некоего заменителя того, чем является прибыль для коммерческих компаний. Для университетов таким заменителем стали показатели публикационной активности.

В этой работе будет рассмотрено влияние внедрения инструментов УПР в университетах на мотивацию ученых. Статья структурирована следующим образом. В первом разделе обсуждаются особенности организационной культуры современных университетов и российского академического рынка. Во втором

описываются теоретические основания доктрины управления по результатам, выражением которой является оценка публикационной активности, и накопленный опыт в этой области. Далее в свете теории внутренней мотивации обсуждаются профессиональные мотивы ученых и рассматривается вероятное влияние на них систем оценки результативности. В заключительной части статьи дается обзор эмпирических исследований, посвященных последствиям внедрения количественной оценки публикационной активности в зарубежных университетах. Статья завершается выводами и рекомендациями.

Представленный в работе аналитический обзор литературы не претендует на полноту и систематичность, однако авторы постарались включить в него широкий круг публикаций о системах управления по результатам, профессиональной мотивации ученых, теории самодетерминации, а также современные эмпирические работы, посвященные изучению эффектов от внедрения систем оценки публикационной активности в западных университетах. В работе использованы как зарубежные, так и отечественные публикации.

1. Культура университетов и менеджизм

Традиционно в университетах соседствовали две структуры управления: коллегиальная и бюрократическая [Melo, Sarrico, Radnor, 2010]. Коллегиальная форма управления была свойственна коллективам ученых, в которых все члены обладали равным правом голоса, а бюрократическая — административным сотрудникам, работающим в условиях субординации. В современных университетах происходит изменение этого традиционного уклада. Ученые становятся менеджерами, берущими на себя обязательства по результативности и организующими работу коллективов так, чтобы добиться выполнения этих обязательств [Sousa, de Nijs, Hendriks, 2010].

Внедрение систем оценки результативности в университетах — одно из проявлений менеджизма, захватившего сферу науки в эпоху нового государственного управления. Всепоглощающее внимание к количеству опубликованных статей не свойственно традиционной академической культуре. Университет в новых условиях перестал быть «башней из слоновой кости» и превратился в конвейерную линию по печатанию научных статей [Barry, Chandler, Clark, 2001]. Ученые становятся научным пролетариатом [Wilson, 1991], научный продукт превращается в товар [Willmott, 1995]. Словосочетание «академическая корпорация» приобретает новое значение: корпорация не как союз равных, а как крупная фирма, производящая товар [Куракин, Филиппов, 2006].

Внедрение централизованных систем оценки результативности изменяет структуру подотчетности ученых. Вместо того

чтобы быть подотчетными своим коллегам, ученые в новых условиях оказываются подотчетны менеджерам — руководству университета. Традиционные нормы коллегиальности заменяются менеджериальной подотчетностью [Melo, Sarrico, Radnor, 2010]. Ученые сохраняют определенную долю автономии в выборе способа выполнения своих обязательств, однако подпадают под требования по результативности, устанавливаемые руководством университета, что может восприниматься ими как потеря такой значимой для них академической свободы [Ibid.].

Особенностью российского академического рынка является относительно низкая конкуренция университетов. Небольшое число российских вузов находятся в ситуации олигопсонии (т. е. узкого круга крупных покупателей, разделивших между собой рынок), покрывая весь спрос на исследователей. К. Сонин назвал отсутствие академического рынка «слабым звеном» российской науки [Sonin, 2016]. В такой ситуации университеты, стремящиеся повысить уровень публикационной активности, вынуждены полагаться на искусственно создаваемые стимулы. Конкурентный рынок труда порождает у исследователей внутреннюю потребность активно публиковаться (внутренней, конечно, такая потребность является лишь отчасти, так как «насаждается» она внешней конкурентной средой). В России же университеты находятся в ситуации, когда они вынуждены побуждать ученых публиковаться административными рычагами. Одним и, возможно, главным из таких рычагов являются системы оценки публикационной активности, получающие все более широкое распространение. Усиливается эта тенденция и активным включением российских университетов в гонку рейтингов и государственные программы финансирования, критерии которых установлены именно в логике УПР.

1.1. Академический рынок

Управление по результатам — это инструмент из арсенала средств нового государственного управления. Теоретической основой управления по результатам является принципал-агентская теория. Центральный вопрос в ней — это вопрос о согласованности целей агента (того, кто работает) и принципала (того, кто управляет). Ключевой постулат: эти цели не согласованы и требуют гармонизации. Агенты хотят одного — получать максимум награды за минимум усилий. А принципал хочет иного — заставить агентов работать с максимальной отдачей за минимальное вознаграждение. Согласно агентской теории, более тщательный контроль позволяет повысить эффективность работы агентов, побудить их прилагать больше усилий, направленных на работу. Традиционно в рамках агентской теории агенты воспринимаются как нерадивые работники, минимизирующие

2. Управление по результатам

2.1. Принципал-агентская теория

свои усилия, если за ними нет строгого контроля [Tullock, 2005]. Предполагается, что агентов можно заставить работать более усердно, установив систему санкций и поощрений, в рамках которой достижение полезных с точки зрения принципала результатов будет награждаться, а недостижение — наказываться. Агентская теория делает акцент на внешнее принуждение и внешние поощрения. Применительно к университетам внедрение системы УПР должно способствовать повышению эффективности мониторинга принципалом (руководством университета) действий агентов (ученых).

Применение принципа УПР к науке выразилось в использовании показателей публикационной активности для контроля деятельности ученых. Можно выделить два типа систем УПР, использующихся для повышения публикационной активности: установление финансовых стимулов за публикации и директивная система, в которой устанавливаются минимальные требования по количеству публикаций и санкции за невыполнение этих требований. Агентская теория исходит из предпосылок рационального выбора: стимулы и санкции изменяют калькуляцию полезности агентов, в результате чего для них становится субъективно более выгодным выбором исполнение задач принципала.

2.2. Положительные эффекты УПР

Оценка результативности и внедрение формализованных санкций и наград может иметь положительные эффекты в разных областях управления. Р.Бен [Behn, 2003] выделяет восемь управленческих функций, исполнению которых способствует формальная оценка результативности (табл. 1).

Дав количественную оценку деятельности, можно делать управленческие выводы. Факт, что одно подразделение опубликовало больше статей, чем другое, может стать основанием для признания работы первого успешной, а второго — нет. В соответствии с этим может быть распределен бюджет и оценена эффективность его освоения. Могут быть награждены лидеры по количественным результатам и сделаны вложения в обучение. Эффективность этих вложений вновь может быть оценена по количественной отдаче от них. Другими словами, применение количественной оценки представляет собой радикальный способ снижения управленческих издержек: многие управленческие решения становятся проще, получают рациональное обоснование, при этом снижается неопределенность, с которой вынуждены сталкиваться управленцы. Облегчается и задача объяснить достигнутые университетом результаты внешним аудиториям: чиновникам, студентам, работодателям. Когда усиливаются требования подотчетности со стороны государства, количественные оценки становятся удобным механизмом сведения всего многообразия университетской научной деятельности к легко коммуницируемым показателям наукометрии.

Таблица 1. **Восемь управленческих функций оценки результативности**

Управленческая функция	Что позволяет лучше понять
Оценка (<i>evaluate</i>)	Насколько качественно работает организация
Контроль	Хорошо ли работают подчиненные
Бюджетирование	На какие программы следует тратить деньги
Мотивация	Как мотивировать сотрудников добиваться результатов
Продвижение интересов организации (<i>promote</i>)	Как создать позитивный образ организации (убедить политиков, граждан)
Награждение (<i>celebrate</i>)	Какие достижения следует награждать и поощрять
Обучение	Почему что-то работает, а что-то нет
Совершенствование практики работы (<i>improve</i>)	Кто и что должен делать иначе, чтобы повысить результативность

Источник: [Behn, 2003] (цит. по: [Калгин, 2012]).

Механизм оценки результативности вписывается в рационалистическую картину организационного мира — поступательного движения от плана к исполнению и обратной связи. Возможно, именно повышение воспринимаемой рациональности принятия решений — ключ к долгосрочному успеху доктрины оценки результативности. Краткосрочные выгоды систем УПР очевидны: внедрение показателя позволяет установить четкие приоритеты деятельности организации и сфокусировать сотрудников на этих приоритетах. Однако у этих краткосрочных выгод есть и обратная сторона.

Для любых систем оценки результативности характерен ряд нежелательных эффектов. Они проявляются в искажении поведения агентов под влиянием внедренной системы оценивания. Одним из таких эффектов является так называемое тоннельное видение, т. е. концентрация усилий на тех сторонах деятельности, которые подлежат формальной оценке, в ущерб другим аспектам деятельности, которые не оцениваются [Smith, 1995]. Так, в случае с оценкой академических результатов чрезмерное внимание к публикационной активности приводит к тому, что ученые пренебрегают другими важными сторонами своей работы, в первую очередь преподаванием [Taylor, 2003].

П. Смит [Smith, 1995] выделяет восемь таких нежелательных эффектов (табл. 2). Суть их состоит в том, что контролируемые агенты могут предвидеть действия принципала и изменять свое поведение. Попытки техническими методами настроить системы контроля ведут к выработке новых способов уклонения от контроля, а издержки, связанные с контролем, возрастают.

2.3. Нежелательные эффекты УПР

Таблица 2. Нежелательные эффекты оценки результативности

Нежелательный эффект	Описание эффекта
«Тоннельное видение»	Концентрация на том аспекте деятельности, который формально оценивается, в ущерб деятельности в целом
«Близорукость»	Предпочтение краткосрочных достижений долгосрочным стратегическим решениям из-за регулярной краткосрочной отчетности
Субоптимизация	Чрезмерное развитие одной области деятельности в ущерб другим видам деятельности организации
Фиксация на индикаторе	Поведение, при котором агенты прилагают усилия к повышению значения индикатора, а не к улучшению стоящей за цифрой деятельности
Искажение данных	Ложь в статистике с целью представить свои результаты в лучшем свете
Неверная интерпретация	Намеренное искажение смысла данных при их интерпретации принципом
Лукавство (<i>gaming</i>)	Деятельность, которая формально достигает цели повышения результативности, но за счет искажения нормальной работы
«Окаменение»	Стагнация в развитии из-за исключения инновационных способов действия, не вписывающихся в существующие рамки, заданные механизмом оценки результатов

Неадекватная система оценивания результативности может значительно исказить стимулы и подтолкнуть сотрудников к тому, чтобы максимизировать показатели в ущерб реальному результату [Hood, 2006; Smith, 1995]. Влияние, оказываемое системами оценки результативности на поведение агентов, зависит от той структуры мотивации, на которую накладываются эти управленческие инструменты. В следующем разделе рассматривается вопрос о специфике трудовой мотивации ученых.

3. Психология мотивации работы ученого

Последние полсотни лет психология мотивации сместила фокус своего внимания с традиционного интереса к драйверу, с узкого энергетического побуждения к действию, на изучение более широких феноменов выбора, автономии, переживания свободы и несвободы в деятельности.

Рассмотренная нами выше и активно применяемая сегодня доктрина УПР опирается на исходное допущение, что четко разработанная система контроля будет способствовать повышению эффективности труда сотрудников. Подразумевается, что в условиях отсутствия контроля агенты будут малоэффективны,

таким образом, управление их (ученых) научной деятельностью фактически сводится к количественному контролю за видимыми результатами труда (публикационной активностью). Однако современная психология мотивации утверждает, что такая система управления будет эффективна только временно, до определенного уровня, после которого она перестанет способствовать росту результативности работника.

Самодетерминация представляет собой способность самостоятельно определять свое поведение, быть инициатором своих действий и решений. Э. Деси и Р. Райан разрабатывают теорию самодетерминации (*self-determination theory, SDT*) уже более 30 лет [Deci, Ryan, 1985]. Самодетерминация означает ощущение свободы по отношению как к силам внешнего окружения, так и к силам внутри личности [Леонтьев, 2000].

Развивая идеи А. Маслоу, авторы теории самодетерминации полагают, что существуют три базовые потребности, они являются врожденными и присущи всем людям. Потребность иметь выбор, ощущать себя деятелем, инициатором, причиной собственной жизни — это потребность в автономии. Стремление достигать результатов и быть эффективным в работе — это потребность в компетентности. Желание иметь надежную связь с другими, испытывать привязанность — это потребность в связанности с другими людьми. Удовлетворение базовых психологических потребностей является фактором психологического здоровья и благополучия. Фрустрация этих потребностей, наоборот, ведет к ухудшению эффективности деятельности и негативным последствиям для здоровья и развития личности [Гордеева, 2010].

Особое значение придается потребности в автономии, иначе ее называют потребностью в самодетерминации. Она угнетается в том случае, когда субъект понимает, что его деятельность контролируется извне. В системе УПР настойчивый внешний контроль будет оказывать негативное воздействие на мотивацию субъекта.

В зависимости от того, что является для человека наградой за деятельность, его мотивация будет внешней или внутренней. При внешней мотивации награда находится вне субъекта, в то время как при внутренней наградой является деятельность сама по себе [Kallio, Kallio, 2014]. Внутренняя мотивация связана с удовольствием и удовлетворением, которое человек получает от самой деятельности. Так, игры и творчество сами по себе являются источником удовлетворения, будучи конечной целью. Согласно Э. Деси [Deci, 1971], внутренняя мотивация — это стремление совершать деятельность ради нее самой. Р. Генри называет ее переживанием чего-то большего, чем

3.1. Теория самодетерминации

3.2. Внутренняя и внешняя мотивация

обыденное существование [Henri, 1923]. Внешняя же мотивация связана с перспективой получить какую-либо награду за выполнение работы или с угрозой понести наказание, если работа не будет выполнена. В таком случае деятельность рассматривается как средство получения этой награды.

Кратко охарактеризовать воздействие этих двух типов мотивации на поведение можно словами авторов теории самодетерминации: «Внутренняя мотивация наполняет деятельность энергией и поддерживает ее через свойственное добровольным действиям чувство удовлетворения» [Deci, Koestner, Ryan, 1999. P. 658]. И напротив, «если люди получают награду за выполнение задания, они делают то, что от них требуется для получения награды, но ничего сверх того. Другими словами, при наличии внешней мотивации люди склонны к тому, чтобы прилагать минимум усилий, получая за это максимальную награду» [Deci, Ryan, 1985. P. 77].

Каковы же будут последствия использования наград и санкций при оценке результативности деятельности научных сотрудников университета? Система показателей результативности увязывает научный труд с внешними стимулами (соответствие критериям успешности, экспертиза научных трудов, сравнение с другими), игнорируя внутренние мотивирующие стимулы (академическая свобода, личный научный интерес, открытие нового). Такая оценка результативности построена на развитии у сотрудников внешней мотивации в противовес внутренней.

Прежде труд ученого направлялся и энергетически питался удовольствием от самой научной деятельности. Внедрение системы измерения публикационной активности привело к тому, что сотрудники попали в зависимость от результатов оценки качества научной деятельности. Оставим за рамками этой дискуссии спорные аспекты самих критериев оценки публикационной активности¹. Важно, что ее результаты приобрели сверхзначимость, поскольку зачастую стали не только влиять на размер оплаты труда, но и вообще определять факт работы сотрудника на данной позиции. Иными словами, ученые попали в ситуацию, когда их труд стал внешне мотивированным и строго контролируемым.

Обращение к экспериментам под руководством Э. Деси, а также к многочисленным другим исследованиям показывает, что внешний стимул или внешнее давление имеют свойство разрушать внутреннюю мотивацию [Deci, 1971; 1975; Amabile, 1997; Calder, Staw, 1975; Deci, Koestner, Ryan, 2001; Eisenberger,

¹ Критический анализ показателей и методик оценки результативности научно-исследовательской работы отдельных ученых и научных учреждений см. в: [Абрамо, 2017].

Rhoades, Cameron, 1999; Hennessey, Amabile, 1998; Ryan, Deci, 1996; 2000a; 2000b; Weiner, 1980].

Проблемы, связанные с разрушением мотивации вследствие поощрений и наказаний, вылились в отдельные исследовательские направления. Одним из них является теория подрыва мотивации (*motivation crowding theory*) [Frey, Jegen, 2001], которая гласит, что внешний мотив, например финансовый стимул, может снижать внутреннюю мотивацию, в то время как неформальное вербальное подбадривание ее повышает. Эта теория находит подтверждение в обширном обзоре исследований [Deci, Koestner, Ryan, 1999] и недавнем метаанализе полученных данных [Cerasoli, Nicklin, Ford, 2014]. Существует и альтернативная точка зрения, представители которой ставят под сомнение само понятие внутренней мотивации [Cameron, Pierce, 1994; Cameron, Banko, Pierce, 2001].

Разрабатывая концепцию самодетерминации в отечественной парадигме, Т. О. Гордеева отдельно выделяет контролируемый тип внешней мотивации, который возникает в результате попыток управлять трудовой деятельностью извне [Гордеева, 2014; Осин, Иванова, Гордеева, 2013]. Такая мотивация не позволяет реализовать потребности в автономии и уважении, поскольку смысл деятельности лежит вне субъекта и не переживается как собственный (например, показатель оценки публикационной активности нужен университету для повышения своих рейтинговых и других показателей, в то время как для ученого смысл занятия наукой, безусловно, не может сводиться к данному показателю). Внутренняя мотивация, напротив, связана с более высоким психологическим благополучием, тенденцией продолжать деятельность при прекращении наград и совершенствовать свои умения [Гордеева, Сычев, Осин, 2013].

Влияние внешней и внутренней мотивации на поведение рассматривалось и продолжает исследоваться не только в психологической, но и в экономической литературе [Festre, Garrouste, 2015]. Особую актуальность эта тема приобрела в связи с развитием поведенческой экономики, включившей в сферу интереса экономистов многие явления, которые ранее были прерогативой психологов. В области экономики еще в 1970-х годах был поднят вопрос о том, как введение финансовых стимулов влияет на альтруистическое поведение. В частности, Р. Титмус считал, что введение платы за донорство крови может подрывать внутреннюю просоциальную мотивацию доноров [Titmuss, 1970]. Вопрос заинтересовал крупнейших экономистов [Arrow, 1972; Solow, 1971]. Интерес к этой теме не ослабел до сих пор, и проблеме подрыва внутренней мотивации внешними стимулами посвящены многие экономические исследования [Benabou, Tirole, 2003; 2006; Falk, Gächter, Kovacs, 1999; Frey, Oberholzer-Gee, 1997; Gneezy, Meier, Rey-Biel, 2011; James Jr., 2005;

Kunz, Pfaff, 2002; Romaniuc, 2017]. Так был поставлен вопрос о «скрытой цене стимулов» [Kunz, Pfaff, 2002]: стимулы, направленные на то, чтобы заинтересовать агента в выполнении работы (в соответствии с агентской теорией), могут нести «издержки» в виде подрыва внутренней мотивации. Задача обзора этой обширной литературы выходит за рамки этой статьи.

3.3. Награды и поощрения в контексте теории самодетерминации

Э. Деси и Р. Райан предложили теоретическое объяснение наблюдаемого воздействия внешнего стимула на внутреннюю мотивацию [Deci, Ryan, 1985]. Награды могут восприниматься как регуляторы поведения или как знаки признания высокого уровня способностей. В первом случае награды препятствуют удовлетворению потребности в автономии и, как следствие, снижают внутреннюю мотивацию. Во втором случае награды служат подтверждением высокого уровня умения и за счет этого повышают внутреннюю мотивацию. Таким образом, эффект награды зависит от того, в каком качестве она преимущественно воспринимается реципиентом — как регулятор (контроллер) или как подтверждение высоких способностей. Используя эту теоретическую рамку, можно выделить типы наград по их влиянию на внутреннюю мотивацию.

Р. Райан с соавторами [Ryan, Mims, Koestner, 1983] предложили ставшую традиционной типологию наград, впоследствии она была использована во многих эмпирических исследованиях [Deci, Koestner, Ryan, 1999]:

- 1) награды, не связанные с заданием (*task-noncontingent*), дают вне зависимости от выполнения задания. Например, награда всем участникам исследования;
- 2) награды, связанные с заданием (*task-contingent*), дают за выполнение задания либо за вовлеченность в выполнение задания. Они могут быть разделены на:
 - а) награды за вовлеченность в выполнение задания (*engagement-contingent*),
 - б) награды за завершение задания (*completion-contingent*);
- 3) награды, зависящие от качества выполнения задания (*performance-contingent*), дают только при условии достижения высокого результата при выполнении задания (результат соответствует определенному критерию качества).

Награды, не связанные с заданием (1), не оказывают влияния на базовые потребности, следовательно, не должны влиять на внутреннюю мотивацию. Награды за вовлеченность (2а) имеют контролирующий эффект, но не имеют эффекта подтверждения компетенции: реципиент должен участвовать в выполнении указанного ему действия, но не получает подтверждения своих способностей. Такие награды препятствуют удовлетво-

рению потребности в автономии и признании компетентности, а значит, негативно сказываются на внутренней мотивации. Награды за завершение задания (2б) имеют более сильный контролирующий эффект, так как реципиент должен не только начать, но и завершить выполнение задания. Такие награды могут иметь некоторый эффект подтверждения компетентности, если для их завершения требуется определенный навык и реципиент хочет выполнить задание хорошо. Таким образом, усиление первого — негативного — эффекта может быть в некоторой степени компенсировано вторым эффектом. Р. Райан с соавторами [Ryan, Mims, Koestner, 1983] утверждают, что эффект этого типа наград сопоставим с предыдущим. Наконец, награды, зависящие от качества выполнения задания (3), имеют еще более сильный контролирующий эффект, так как реципиент должен не просто выполнить задание, но выполнить его определенным образом, соответствующим установленному критерию. Потребность в автономии ограничивается здесь сильнее, чем при других типах наград. Однако эти награды представляют собой подтверждение высокого уровня компетентности — а значит, усиливают внутреннюю мотивацию. Таким образом, эффект от этих наград будет зависеть от того, какой тип влияния преобладает: контроль или подтверждение высокого уровня компетентности.

Теоретически предсказанные эффекты разных типов наград были эмпирически подтверждены, об этом свидетельствует метаанализ 128 исследований [Deci, Koestner, Ryan, 1999], в которых оценивалось влияние разных типов наград на внутреннюю мотивацию.

Стандартным экспериментальным показателем внутренней мотивации является так называемый измеритель свободного выбора (*free-choice measure*). Это время, которое испытуемый проводит, решая задачу, после того как, как он думает, за ним перестал наблюдать экспериментатор [Wiechman, Gurland, 2009]. После окончания основной части эксперимента испытуемому предоставляется свободное время, в которое он может заняться несколькими интересными задачами, в том числе продолжить решать целевую задачу. При этом испытуемый считает, что эксперимент завершился и за его поведением больше не следят. Влияние внешних стимулов на внутреннюю мотивацию оценивают, сравнивая, как долго продолжали заниматься решением задачи, предложенной им в эксперименте, испытуемые в группе без наград (контроль) и в группе с внешними наградами (*treatment*). Если в *treatment*-группе испытуемые проводили меньше времени, занимаясь целевой активностью после «окончания» эксперимента, это интерпретируется как эффект подрыва внутренней мотивации.

По данным метаанализа [Deci, Koestner, Ryan, 1999] выявлен эффект подрыва внутренней мотивации для наград за вовлеченность ($d = -0,40$)², наград за завершение ($d = -0,36$) и наград за качество выполнения ($d = -0,28$). Позитивная вербальная обратная связь повышала внутреннюю мотивацию ($d = 0,33$).

По словам Э. Деси, «вопрос о взаимосвязи наград и внутренней мотивации — это частный случай более широкой проблемы связи контроля и самоопределения в человеческом поведении» [Ibid. P. 658]. Помимо наград снижать или повышать внутреннюю мотивацию могут и другие факторы: дедлайны [Amabile, Dejong, Lepper, 1976], навязанные цели [Mossholder, 1980], поскольку они представляют собой контроль над деятельностью извне. Для того чтобы сохранялась внутренняя мотивация, необходимо обеспечить удовлетворение потребностей в автономии и росте [Lawler, Hall, 1970].

Рассмотрение систем оценки публикационной активности ученых с точки зрения их влияния на субъективное переживание автономности или подконтрольности — продуктивный способ прогнозирования мотивации к научному труду. Так, например, те или иные награды и санкции могут по-разному влиять на субъективное переживание автономности и подконтрольности в зависимости от их механизма, размера и формы. По-видимому, для повышения внутренней мотивации ученых к научной деятельности необходим организационный контекст, который бы способствовал удовлетворению потребности ученых в автономии, а используемая система наград должна обеспечивать удовлетворение потребности в компетентности. Для этого награды должны работать таким образом, чтобы, не ущемляя академической свободы, предоставлять ученым возможность получить одобрение коллег и руководства, которое подтверждает высокий уровень их профессионализма.

3.4. Влияние финансовых стимулов на внутреннюю мотивацию и результативность

В дополнение к минимальным стандартам ряд систем оценки публикационной активности предусматривает финансовые стимулы за достижение определенного «критерия успеха». Эмпирические исследования, посвященные влиянию финансовых стимулов на внутреннюю мотивацию, показывают, что это влияние неоднозначно и зависит от субъективного восприятия смысла денежных поощрений.

С одной стороны, межстрановое сопоставление не выявило однозначной связи между наличием финансовых стимулов и уровнем публикационной активности университетов [Auranen, Nieminen, 2010]. С другой стороны, обнаруживается, что при од-

² d — разница средних, деленных на стандартные отклонения, скорректированная на размер выборки. Это один из статистических показателей, предложенных для метаанализов [Hedges, Olkin, 1985].

них условиях денежные стимулы повышают результативность, а при других могут ее снижать [Freu, Jegen, 2001]. Для любой системы оценки результативности в организациях общественного сектора, устанавливающей целевые критерии успеха, характерен так называемый эффект порога [Smith, 1995]: финансовые стимулы положительно влияют на мотивацию тех, у кого она была низкой (ниже порога), но снижают ее, если она была высокой (выше порога). Агенты, которые до введения стимулирования с легкостью показывали результат выше среднего, склонны после введения стимулирования снижать свои усилия до общего целевого уровня.

Кроме того, важно индивидуальное восприятие финансовых стимулов учеными. Если они воспринимаются как средство контроля, их внедрение снижает публикационную активность, а в случае восприятия их в качестве поддержки — повышает [Andersen, Pallesen, 2008]. Даже небольшие финансовые поощрения, которые используются как средство выражения одобрения и поддержки, могут сильно повышать мотивацию, если они четко сигнализируют о высоком признании научным сообществом работы ученого. Размер стимула, несомненно, имеет значение, но не менее важно и то, в какой форме и как он вручается, поскольку материальные стимулы имеют высокое символическое значение [Jiménez-Contreras, de Moya Anegón, López-Cózar, 2003].

Внутренняя мотивация важна не только для результативности деятельности, но и для субъективного благополучия сотрудников. Об этом свидетельствуют, в частности, исследования, проведенные российскими учеными [Осин, Иванова, Гордеева, 2013; Осин и др., 2015; 2017]. Они показывают, что удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми сказывается на субъективном благополучии респондентов. Исследователи доказали «позитивную роль внутренней мотивации, которая связана с позитивным отношением к организации и субъективным благополучием на рабочем месте» [Осин, Иванова, Гордеева, 2013. С. 23]. При этом негативная роль внешней финансовой мотивации проявляется «в том случае, если она является преобладающей, когда сотрудник осознает, что вынужден работать, и делает это исключительно ради денег» [Там же. С. 24].

Финансовые стимулы могут вытеснять собой неформальные виды поощрения и тем самым негативно сказываться на мотивации людей, для которых деньги не являются главным в их работе [Perry, 1989]. В ряде экспериментов отмечено негативное влияние финансового стимулирования на креативность. Используя систему денежных поощрений, необходимо учитывать опасность подрыва внутренней мотивации, поскольку ориентация на денежный стимул может нанести ущерб качеству вы-

полняемой работы, отрицательно влияя на креативность [Amabile, 1979; 1983].

Еще одной опасностью «высокозаряженных» финансовых стимулов является риск разрушения этических стандартов. В крупном библиометрическом исследовании было установлено, что в странах, где за публикации награждают «рублем», выше вероятность отзывов статей (*retractions*), что авторы интерпретируют как показатель распространенности нечестных практик из-за погони за денежным вознаграждением (Россия, к сожалению, в исследование не попала) [Fanelli, Costas, Larivière, 2015].

Таким образом, анализ способов поощрения научной деятельности в контексте теории самодетерминации свидетельствует о том, что существует определенная опасность чрезмерного увлечения внешними финансовыми стимулами. Внедряя весомые материальные стимулы в погоне за краткосрочными результатами, можно нанести ущерб качеству работы в долгосрочной перспективе [Frey, Jegen, 2001].

3.5. Связь личности и качества результата

Результаты теоретических работ, а также метаанализов эмпирических данных позволяют нам прийти к выводу, что за счет внешних стимулов можно добиться только увеличения количества выполненных задач [Cerasoli, Nicklin, Ford, 2014]. Качество же работы зависит от внутренней мотивации [Cerasoli, Nicklin, Ford, 2014; Deci, Koestner, Ryan, 1999].

Помимо мотивации, существуют и другие — деятельностные — характеристики результативности ученого: усердие в работе, упорство и организованность. Условием высоких достижений в научной деятельности является психологическая зрелость: успешный ученый должен если не быть, то постепенно становиться психологически здоровой личностью. А. Маслоу [Maslow, 1970] пишет, что невротик, зависимый от мнения окружающих, погруженный в свои потребности, боящийся нового и неизвестного, уходящий от личностного роста, не сможет действительно продуктивно работать. Более успешной в науке окажется психологически здоровая личность, способная осознавать и принимать свои слабые стороны, компенсировать недостатки своей деятельности, рисковать, усердно работать и сотрудничать с коллегами. Организация-работодатель может способствовать повышению качества труда, если позаботится об улучшении социальных условий жизни сотрудников, обеспечении их субъективного благополучия на рабочем месте, увеличении дохода до уровня, позволяющего относительно свободно заниматься творчеством. А. Маслоу также указывает на необходимость раскрепощения науки и самого учебного процесса [Там же].

Современное развитие теории мотивации и эмпирические данные порождают сомнения в эффективности действующих

способов управления наукой, в частности методов оценки результатов труда. Их необходимо пересмотреть в свете новых знаний, а также вызовов современного мира, с учетом того, что доминирующий тип мотивации оказывает влияние и на качество выполняемой деятельности. Ориентация только на внешние мотивирующие факторы при планировании учеными своей научной деятельности неизбежно приведет в дальнейшем к снижению качества научной работы, ее осмысленности и удовлетворенности ею, а результаты такой работы будут менее креативными [Amabile, 1979; 1982; Hennessey, Amabile, 1998; Koestner et al., 1984].

Система управления по результатам — это в первую очередь система контроля и давления на работников с целью повышения производительности их труда. Однако в сфере науки результат в решающей степени зависит от тяги к познанию, творческому самовыражению, от потребности служить чему-то большему — от той самой внутренней мотивации. Пристальный контроль за деятельностью творца в ряде случаев может негативно сказаться на ее качестве.

Примером тому может служить исследование, посвященное активному применению директивной системы в университетах Австралии. Система усиленного контроля повысила публикационную активность (доля австралийских публикаций в базе SCI за 10 лет выросла на 25%), но произошло это при снижении цитируемости австралийских статей (Австралия упала с 6-го на 10-е место в рейтинге цитируемости среди 11 стран ОЭСР). Другими словами, австралийские ученые стали публиковаться больше, но потеряли в качестве работ [Butler, 2003]. Эти результаты вполне согласуются с данными психологических исследований, согласно которым внутренняя мотивация влияет на качество выполненной работы, а внешние стимулы — на количество [Cerasoli, Nicklin, Ford, 2014]. Однако, когда дело касается научных статей, количество не всегда противоположно качеству. Так, Д. Абрамо, Ч. Д'Анжело и Ф. Ди Коста [Abramo, D'Angelo, Di Costa, 2010] на примере итальянских университетов показали, что статьи тех ученых, которые публикуются активно, также являются и более качественными.

Согласно исследованию, проведенному в нескольких финских университетах [Kallio, Kallio, 2014], большинство научных сотрудников предпочитают оценивать свою работу с точки зрения качества, а не количества, в то время как в формализованных системах УПР в основном используются количественные показатели. Только 15% респондентов были удовлетворены системой УПР в их университетах, многие воспринимают ее как «бессмысленную» [ibid. P. 579]. Более 70% респондентов согласились с тем, что необходимость отчитываться по количествен-

4. Публикационная активность как индикатор качества труда ученого

4.1. Оценка публикационной активности как система контроля и давления

ным показателям идет в ущерб качеству работы [Kallio, Kallio, 2014. P. 582]. Более 40% респондентов отмечают, что количественная оценка результативности негативно сказывается на их мотивации, а также урезает академическую свободу [Ibid. P. 583], иными словами, препятствует удовлетворению базовой потребности в автономии. В этом смысле система грантов выглядит более внутренне мотивирующей, поскольку предполагает свободу ученого в выборе команды, фонда, исследовательской проблемы, в планировании этапов работы и др. Вслед за автономным выбором идет принятие на себя ответственности за реализацию и эффективность дальнейшей работы. Контроль результатов обязательств по грантам осуществляется по факту выполнения содержательного плана. Попытки контролировать продуктивность ученого в целом приводят к выпадению из фокуса внимания самого предмета научной деятельности и сводятся к учету формальных показателей.

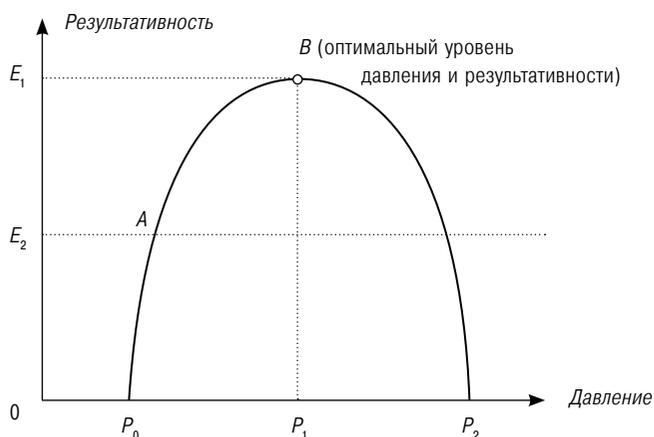
С другой стороны, даже если ученого пытаются замотивировать положительными внешними стимулами (весомой прибавкой к заработной плате по результатам оценки публикационной активности), такое дополнительное давление может в итоге привести к снижению результативности. Согласно сформулированному еще в начале XX в. закону Йеркса — Додсона, давление и результативность находятся в параболической зависимости: при усилении давления наблюдается повышение результативности, но только до известного предела, а дальнейшее усиление давления ведет к снижению качества выполнения задач (рис. 1). Наиболее благоприятной для качества выполняемой работы является средняя (оптимальная) интенсивность мотивации [Yerkes, Dodson, 1908].

В некоторых университетах при невыполнении обязательств по научным публикациям ученый может лишиться своей должности. Д. Тейлор и Р. Тейлор [Taylor, Taylor, 2003] предостерегают от чрезмерного давления на ученых в попытках заставить их активнее публиковаться. Такое давление может привести к обратным результатам.

Давление, создаваемое директивными системами, ведет к тому, что ученые начинают изобретать «стратегии выживания». Например, предпочитают краткосрочные исследования, искусственно увеличивают количество публикаций, нарезая их как можно более мелкими кусками [Lawrence, 2003; Weingart, 2005], и замыкаются в рамках узких предметных областей [Ter Bogt, Scapens, 2012]. По словам одного из респондентов исследования в Финляндии, «учитывается только количество публикаций. Из-за этого многие замкнулись в своих узких областях. Люди стали более циничны» [Kallio, Kallio, 2014. P. 579].

Исследователи также отмечают, что в результате чрезмерного контроля некоторые ученые начинают игнорировать все

Рис. 1. **Связь давления и усилий (результативности)**



Источник: [Taylor, Taylor, 2003].

другие аспекты деятельности (такие как преподавание, академическое самоуправление), предпочитая уделять все свое время написанию статей [Ibid. P. 584]. По мнению респондентов этого исследования, следствием такого сосредоточения ученых на публикационной активности становится ухудшение условий работы в университете, увеличивается риск распространения «проблемы безбилетника», когда ученый отстраняется от участия в жизни университета. Кроме того, создаются условия для «организационной близорукости»: научные сотрудники предпочитают заниматься проблемами, которые позволяют быстро опубликоваться, в ущерб проблемам, которые действительно важны. Все перечисленные негативные практики — это выражение общих проблем, свойственных системам управления по результатам.

Итак, внедрение оценки публикационной активности нельзя считать совершенным способом определения качества работы ученого. Тем не менее у этой системы есть и положительные стороны. Исследования показывают, что если оценка становится для ученого свидетельством признания его заслуг, то она может оказывать позитивное влияние на мотивацию.

В голландских университетах, где была внедрена директивная система оценки публикационной активности, выросло количество опубликованных статей [Jacobsen, Andersen, 2014] — но только там, где ученые воспринимали новую систему не как инструмент контроля, а как средство поддержки и положительной оценки своей работы руководством. Важным результатом данного исследования мы считаем то, что в нем доказана зна-

4.2. Оценка публикационной активности как сигнал о признании заслуг

чимось прежде всего восприятия системы оценки сотрудниками, а не объективной строгости требований. Авторы также отмечают, что на формирование этого восприятия большое влияние оказывают руководители среднего звена, которые опосредуют отношения между сотрудниками и руководством университета. Именно они могут сглаживать нежелательные эффекты от формальной оценки результативности.

Тот факт, что показатели публикационной активности могут играть важную символическую роль, сигнализируя о высокой оценке труда ученого академическим сообществом, подтвержден и на данных из австралийских университетов [Taylor, Taylor, 2003]. Значимость такой оценки для результативности научного труда понятна: одобрение коллег — существенный фактор в структуре мотивации ученых [Baldwin, Krotseng, 1985; Schuster, 1985]. С другой стороны, знание результатов коллег может создать предпосылки для возникновения духа состязательности, который является одним из неформальных источников дополнительной мотивации [Разина, 2014]. О важности состязательности для научного этоса говорят классики социологии науки [Hagstrom, 1965; Merton, 1973]. Впрочем, чрезмерно конкурентная атмосфера может быть неблагоприятной для творческого труда [Amabile, 1982]. Относительно недавние исследования также свидетельствуют о потенциальном вреде избыточной конкуренции в науке: «Когда конкуренция повсеместна, ее эффекты могут поставить под угрозу прогресс, эффективность и целостность науки»³ [Anderson et al., 2007. P. 437].

4.3. Уроки зарубежного опыта использования управления по результатам

В мире накоплен значительный опыт использования систем управления по результатам в разных отраслях, в том числе в общественном секторе. Этот опыт может быть полезен и для российских управленцев в сфере науки.

Яркой страницей истории использования управления по результатам для улучшения работы публичных организаций является опыт правительства Тони Блэра в Великобритании. Одной из ключевых фигур в этом правительстве был Майкл Барбер, который приводит градацию методов повышения результативности в государственном секторе по степени гибкости и сложности [Barber, 2007]. На нижней строчке этой градации стоит директивное управление. Если задача заключается в том, чтобы «навести порядок» и добиться улучшения качества с плохого до удовлетворительного, лучше всего подойдет именно этот метод. Для дальнейшего улучшения качества нужны будут другие методы, так как заставить людей выполнять свою работу творчески и с энтузиазмом невозможно. М. Барбер пишет: «Нельзя

³ Мы благодарим анонимного рецензента «Вопросов образования» за указание на эту статью и перевод цитаты.

заставить работать великолепно, нужно высвободить для этого силы» [Ibid. P. 337].

В управлении по результатам в университетах также действуют описанные М. Барбером закономерности. Добиться повышения публикационной активности ученых с крайне низкого до удовлетворительного уровня можно командными методами и санкциями. Угроза санкций может заставить ученых публиковать требуемый минимум статей. Однако таким образом нельзя заставить авторов ни писать качественно, ни работать с интересом и энтузиазмом. Напротив, система санкций, которая воспринимается учеными как урезание их академической свободы, может подорвать внутреннюю мотивацию к научному творчеству и снизить качество публикуемых статей (или привести к тому, что ученые будут выбирать «стратегии выживания», связанные с серыми публикационными практиками).

Проблема директивного метода управления заключается в том, что в его рамках ученые рассматриваются как нерадивые работники, за которыми нужно неусыпно следить и наказывать за лень. Контроль и санкции сопряжены со значительными издержками — как непосредственными, связанными с оценкой результативности, так и символическими, состоящими в потере доверия между университетом и учеными.

Возможности директивного управления поведением сотрудников ограничены. Наделенные интеллектом и свободой агенты всегда найдут возможность обойти навязанные им правила, ведь цели организации и цели ее сотрудников редко находятся в полной гармонии. На эту проблему указал еще Адам Смит в «Теории нравственных чувств» [Смит, 1997. С. 230], обсуждая возможность рационального государственного устройства:

Человек, пристрастный к системам <...> полагает, что различными частями общественного организма можно располагать так же свободно, как фигурами на шахматной доске. При этом он забывает, что ходы фигур на шахматной доске зависят единственно от руки, переставляющей их, между тем как в великом движении человеческого общества каждая отдельная часть целого двигается по свойственным ей законам, отличным от движения, сообщаемого ей законодателем.

Немаловажный недостаток директивного управления заключается в том, что достигнутые с его помощью результаты не являются устойчивыми. Стоит лишь ослабить давление, как система вернется в прежнее состояние. Кооперация⁴ в научной органи-

⁴ Кооперация в значении взаимодействия для достижения неких разделяемых сотрудниками организационных целей. Работа сотрудников в организации есть кооперация, т. е. сопоставленное действие. Э. Ост-

зации, как и любая другая, может быть как предписана «сверху», так и произрастать «снизу». Кооперация, в которой люди участвуют по принуждению, из страха санкций, является неустойчивой и прекращается при исчезновении угрозы санкций. Кооперация, выросшая из инициативы снизу, является устойчивой и продолжается независимо от внешнего принуждения, что отметила нобелевский лауреат по экономике Э. Остром [Dietz, Ostrom, Stern, 2003].

Пределом возможностей директивного метода управления является обеспечение некоего минимума результативности. Но с его помощью нельзя добиться дальнейшего совершенствования.

Установки ученых в отношении исследовательской деятельности и публикационной активности разнятся в разных вузах и в разных странах. Так, А. Ловаков [2015. С. 109], основываясь на данных опроса преподавателей нескольких университетов, отмечает, что «российские преподаватели не воспринимают публикацию статей — а значит, и научно-исследовательскую деятельность в целом — как привлекательную часть своей работы и занимаются ею, скорее, вынужденно». В таких условиях директивный метод может обеспечивать повышение публикационной активности «нерадивых» исследователей, однако весьма ограничено. М. Курбатова и Е. Каган [2016] на данных опроса преподавателей более 40 российских вузов показали, что усиление контроля за деятельностью преподавателей и внедрение механизмов управления по результатам ведет к распространению практик «отлынивания» и иных негативных форм оппортунистического поведения.

Нельзя, впрочем, умалять достоинства директивного метода для определенного контекста. Так, по результатам межстранового библиометрического исследования, в странах, где на научных работников оказывается сильное давление с целью стимулировать их публикационную активность, не было выявлено высоких показателей распространенности неэтичных практик (в качестве таковых использовалось количество отзывов статей (*retractions*)) [Fanelli, Costas, Larivière, 2015]. Авторы заключают, что «политика [по устранению давления с целью стимулировать публикационную активность (*pressure to publish*)] может оказаться неэффективной до определенного момента, пока в академическом сообществе не будут выработаны принципы прозрачности, взаимной критики между коллегами, внедрены на уровне инструментальных средств обучение и наставниче-

ром использует термин «кооперация» широко. В нашем случае речь идет о научной кооперации как о коллективе ученых, созданном для работы над научной проблемой.

ство для молодых исследователей»⁵ [Ibid. P. 14]. То есть для «незрелых» контекстов политика давления может быть подходящей.

Кроме угрозы санкций для мотивирования ученых к публикационной активности могут использоваться финансовые стимулы. Однако чем сильнее материальный стимул, тем он опаснее с точки зрения потенциальных искажений поведения.

Финансовое стимулирование публикационной активности по сравнению с директивным методом управления имеет то преимущество, что оно не ущемляет потребности в автономии. При этом потребность в признании высокого профессионализма удовлетворяется. Однако этому методу стимулирования присущи свои недостатки. Во-первых, высокие издержки; во-вторых, эффект порога [Smith, 1995]; в-третьих, опять-таки неустойчивость достигаемого результата; в-четвертых, замена внутренней мотивации на внешнюю.

Эффект порога заключается в том, что при установлении некоторой планки, за достижение которой полагается материальное вознаграждение, агенты изменяют свое поведение не всегда желательным образом: те, кто работал хуже, действительно стремятся повысить свои показатели и приблизиться к планке, но те, чья результативность до установления порога была выше, получают стимул к тому, чтобы не прикладывать лишних усилий, а довольствоваться общим уровнем, целевым для всех. Это явление свойственно любой системе, пытающейся мотивировать агентов с помощью внешних стимулов.

Что касается издержек, в долгосрочной перспективе использование системы «высокозаряженных» стимулов аналогично формированию наркотической зависимости. Для поддержания достигнутого уровня требуются все большие издержки, а источники самодовлеющего развития могут не сформироваться. При отмене финансового стимула «разогнанная» таким образом деятельность может вернуться к прежнему состоянию.

Я. Рощина и М. Юдкевич [2009] на данных исследования российских вузов показали ограниченность возможностей мотивации научной деятельности, основанной на стимульных контрактах. Они подчеркивают важность формирования внутренней академической среды университетов, поддержки горизонтальной академической мобильности, создания эффективных научных команд. Чрезмерную зависимость от количественных показателей публикационной активности способны компенсировать параллельные «институты коллективной и индивидуальной репутации» [Юдкевич, 2004. С. 119].

И. Фруммин и Д. Салми [2007. С. 37–38] в обзорной статье о положении российских вузов в мировой конкурентной борьбе

⁵ Мы благодарим анонимного рецензента «Вопросов образования» за указание на эту статью и перевод цитаты.

особо подчеркнули важность «вложений в создание академической атмосферы учебного заведения, которая характеризует-ся академической свободой и интеллектуальным резонансом».

Несмотря на эти призывы десятилетней давности, недавние исследования показывают, что в настоящее время в российской практике высшего образования происходит «замещение стимулов, основанных на действующих неформальных нормах академических стандартов и репутационных механизмах контроля, на стимулы, задаваемые квазирыночными условиями, искусственно формируемыми государством и соответствующими им механизмами внешнего оценивания и контроля» [Курбатова, Каган, 2016. С. 116]. Таким образом, механизмы УПР, несмотря на многочисленные предостережения об опасности их чрезмерного использования, продолжают активно насаждаться.

5. Выводы Замена внутренней мотивации на внешнюю может привести к тому, что научный труд лишится своего важнейшего мотива. Написанные «из-под палки» статьи, возможно, удовлетворят выдвинутым требованиям по количеству, но могут оказаться низкого качества.

Преобладание внешних стимулов над внутренней мотивацией может привести к тому, что ученые будут выбирать для исследования не те проблемы, которые действительно интересны, а те, которые перспективны с точки зрения быстрой публикации. Качество и осмысленность научной деятельности в таком случае могут значительно снизиться.

Применительно к российской действительности важен также и вопрос соотношения переменной и постоянной части в оплате труда. Во многих российских университетах базовая заработная плата сотрудника значительно ниже переменной части. В условиях низких базовых заработных плат стимулирующая надбавка приобретает сильный контролирующий эффект: человек чувствует, что он должен опубликоваться, чтобы избежать санкций.

Денежные стимулы не только мотивируют самим номиналом денежной выплаты, но имеют и серьезное символическое значение как знаки одобрения и признания высокого профессионализма ученого (что удовлетворяет потребность в признании компетентности). Исследования сотрудников организаций общественного сектора и некоммерческих организаций показывают, что если важным движущим фактором для сотрудника является внутренняя мотивация и интерес к выполняемой им работе, то положительный мотивационный эффект могут иметь и сравнительно небольшие денежные стимулы, которые воспринимаются как видимый знак признания его профессионализма и компетентности.

Чтобы не подорвать мотивацию сотрудников в результате финансовых вознаграждений, необходимо структурировать стимулы таким образом, чтобы избежать эффекта контроля и максимизировать эффект подтверждения компетентности. Возможно, следует предоставлять ученым большую свободу в выборе структуры материальных стимулов, предлагая широкий перечень возможных наград и уделяя особое внимание репутационным эффектам таких наград.

Если руководство университета стремится лишь увеличить количество публикаций, то для достижения этой цели можно поступиться благополучием ученых и допустить, чтобы они оценивали свой вклад в науку по количеству публикаций в год, по квартилям журналов и др. Если же университет ставит перед собой цель войти в международное сообщество и внести вклад в развитие мировой науки, то, помимо заботы о присутствии в рейтингах, следует также вкладывать средства и усилия в психологическое благополучие ученых — а значит, создать условия для того, чтобы их научная деятельность была внутренне мотивирована.

Формализованная система оценки, количественные целевые показатели и оплата по результату заменяют внутреннюю мотивацию к научному труду внешними стимулами и принуждением. Как показывают исследования [Freu, 2002], работа, выполненная под воздействием внешней мотивации и принуждения, может быть менее креативной, а результаты менее качественными.

Научную значимость публикаций крайне сложно оценить внешнему наблюдателю. В историю науки вошел пример Людвика Флека и его лаборатории, работавших во время Второй мировой войны в нацистском плену. Под видом важной научной работы ученые осуществляли саботаж, который так и не был раскрыт контролирующими бюрократами [Grzybowski, Ciesielska, 2014].

Аналогичная ситуация может возникать и в современных университетах, когда администраторы от науки стремятся принудить к эффективному научному творчеству коллективы ученых. Под воздействием административных рычагов давления вместо повышения качества публикаций на выходе может быть получено большое количество низкокачественных статей, посвященных малозначимым проблемам.

В мировой и отечественной практике действует ряд программных документов, направленных на экспликацию ограничений применения библиометрических показателей как средства оценки научной продуктивности⁶. Этому посвящены две международные инициативы [DORA, 2012; Hicks et al., 2015]. В отече-

6. Рекомендации

⁶ Мы благодарим анонимного рецензента «Вопросов образования» за указание на эти документы.

ственной науке проблема была поднята в Открытом обращении Совета по этике научных публикаций Ассоциации научных редакторов и издателей «Библиометрия во благо российской науки»⁷. Эти документы содержат ряд конкретных рекомендаций по оптимизации использования показателей библиометрии.

Мы попытаемся их дополнить применительно к практикам управления по результатам в университетах. Мы сформулировали ряд конкретных предложений на основании основных положений теории самодетерминации. Т. О. Гордеева [2016] так формулирует эти положения:

С точки зрения теории самодетерминации для поддержки потребности в автономии рекомендуется предоставлять работнику возможность проявлять инициативу, давать выбор и свободу внутри четкой зоны ответственности, обеспечивать его обратной связью не-контролирующего характера, давая возможность высказаться и почувствовать себя источником собственной деятельности, ее субъектом, а не объектом [Гордеева, 2016. С. 48].

Разработанные нами рекомендации можно разделить на три основные группы: 1) преодоление нежелательных эффектов УПР; 2) развитие академической среды; 3) организационная политика.

6.1. Преодоление нежелательных эффектов УПР

Меры по борьбе с конкретными нежелательными эффектами систем УПР формулируются в русле доработки этих систем с сохранением *status quo* в распределении власти между бюрократическим аппаратом и подотчетными учеными. Меню таких типичных мер предложил П. Смит в той же статье, в которой он выделил восемь основных негативных эффектов [Smith, 1995] (табл. 3).

П. Смит отмечает, что первые две стратегии фактически универсальны. Вовлечение сотрудников в формулирование показателей и гибкость при их использовании — полезные стратегии для борьбы со всеми нежелательными эффектами УПР. Применительно к университетам речь идет о включении самих ученых в разработку систем оценки их деятельности. Такая мера может быть катализатором развития коллегиального самоуправления. Учитывая важную роль символической составляющей в наградах и действенность «хорошей» состязательности, можно сформулировать следующую рекомендацию.

1. Делегировать коллективам ученых полномочия по разработке дополняющей системы оценки.

⁷ <https://rasep.ru/sovet-po-etike/bibliometriya-vo-bлаго-rossijskoj-nauki>

Таблица 3. Стратегии борьбы с нежелательными эффектами УПР

Стратегии борьбы	Нежелательные эффекты							
	ТВ	Суб	Близ	ФИ	ИД	НИ	ЛГ	Ок
1. Вовлекать сотрудников в разработку показателей	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Сохранять гибкость в использовании показателей	+	+	+	+	+	+	+	+
3. Измерять каждую цель	+		+	+			+	+
4. Регулярно пересматривать систему оценки	+	+		+	+		+	+
5. Поддерживать долгосрочные карьерные траектории			+				-	
6. Использовать малое число индикаторов				-		+	-	-
7. Внедрять независимые альтернативные критерии оценки							+	

«+» — стратегия помогает бороться с этим эффектом;
«-» — усугубляет этот эффект;
ТВ — «тоннельное видение»;
Суб — субоптимизация;
Близ — «близорукость»;
ФИ — фиксация на индикаторе;
ИД — искажение данных;
НИ — неверная интерпретация;
ЛГ — лукавство;
Ок — «окаменение».
Источник: [Smith, 1995].

Дополняющей эта система названа по той причине, что глобальная модель оценки ученых со стороны менеджеров не ставится под сомнение, эту модель предлагается дополнить. Такая дополняющая система оценки могла бы быть децентрализованной, опираться не на «высокозаряженные» финансовые стимулы и жесткие стандарты, а на менее агрессивные награды, обладающие при этом символической значимостью. Сравнительно небольшие финансовые премии, установленные по коллегиальной процедуре, могли бы оттенить и компенсировать жесткие показатели, спущенные сверху по единой мерке. Такая система могла бы быть более гибкой, изменчивой и реализовывать четвертую стратегию борьбы с нежелательными эффектами — регулярный пересмотр системы оценки, подстраиваясь под изменяющиеся нужды и цели коллективов. Кроме того, она могла бы включать элементы седьмой стратегии — внедрения альтернативных критериев — в виде независимой качественной оценки работ ученых и их вклада в жизнь организации в дополнение к количественной оценке публикационной активности. Дополняющая система оценки соответствует основным положениям теории самодетерминации: она работает на удовлетворение базовых психологических потребностей в автономии, уважении, признании и компетентности (а через механизм коллегиального обсуждения — также и на потребность чувствовать связанность с другими) [Гордеева, 2016. С. 48]. Помимо этого, причастность к формулированию системы оценки, получение возможности

влиять на выработку тех или иных решений усиливает у членов коллектива переживание свободы выбора, которое не только стимулирует внутреннюю мотивацию, но и положительно сказывается на психологическом благополучии сотрудников.

Третья стратегия — измерение каждой цели — направлена на борьбу с узостью приоритетов, задаваемых показателями оценки. В логике УПР система оценки должна охватить все, что, по мнению создателя системы, имеет значение для организации. При этом университетские преподаватели часто жалуются на то, что система оценивания «перекошена» в пользу публикаций и в ущерб преподаванию, самоуправлению и иным активностям. В соответствии с этой стратегией следует дополнить систему оценки, включив в нее иные важные для университета области деятельности. При этом простое расширение списка обязательных показателей (оценивающих, например, объем преподавательской деятельности), вероятно, не имеет смысла. Директивные меры такого рода в логике теории самодетерминации лишь усиливают контроль, подрывая внутреннюю мотивацию. Обобщая сказанное, можно предложить следующее.

2. Включить дополнительные активности в систему оценки результативности с предоставлением ученому возможности выбирать подходящую для него конфигурацию или набор активностей.

Система финансовых стимулов в таком случае могла бы быть диверсифицирована, и каждый ученый мог бы выбрать ту конфигурацию, которая подходит именно ему. Подобная система существует в Великобритании, где ученый может легитимно «балансировать» между публикациями и преподаванием, и в некотором виде функционирует, например, в НИУ «Высшая школа экономики», где преподаватели могут участвовать в конкурсе «Лучший преподаватель», который подразумевает получение как денежной, так и символической награды.

Можно представить как минимум три механизма реализации свободы выбора в формировании системы оценивания с разной степенью гибкости и рыночности: 1) «треки», включающие предзаданные наборы активностей, из которых сотрудник выбирает подходящий; 2) балльная система, в которой сотрудник сам выбирает перечень активностей с разной балльной стоимостью, составляя свое индивидуальное «меню». При этом задается не композиция этого «меню», а минимальный проходной балл; 3) монетизация, при которой величина той или иной награды номинируется не в баллах, а в деньгах, и сотрудник делает выбор не исходя из минимальных заданных балльных значений, а на основе субъективного анализа соотношения «затраты — выгоды». Например, сотрудник, предпочитающий преподавание публикационной активности, может сфокусироваться на нем,

если его устраивает тот доход, который сулит эта активность в монетизированной системе оценки.

Сам факт возможности выбора подходящей конфигурации с учетом личных предпочтений должен положительно сказываться на переживании автономии и внутренней мотивации ученого. Такого рода мера обеспечивает и свободу выбора, и зону ответственности за принятое решение. Такое расширение возможностей влияния потенциально снижает фрустрацию и тревогу, положительно сказываясь на психологическом благополучии. В российской практике эти три механизма реализации свободы выбора в разных комбинациях применялись и продолжают применяться, например, в НИУ ВШЭ.

Для преодоления «близорукости» — предпочтения краткосрочных достижений долгосрочным стратегическим решениям из-за необходимости частой отчетности — логика выбора «конфигураций» или «треков» могла бы быть развернута во временной перспективе. «Близорукость» как стратегия научной деятельности проистекает из необходимости удовлетворять краткосрочным требованиям, зачастую в ущерб долгосрочному результату. Существующие системы оценки результативности (как в виде минимальных критериев, так и в виде стимулирующих выплат) нередко имеют краткосрочные временные горизонты: соответствие минимальным требованиям проверяется каждый год или каждые два года; стимулирующие выплаты при этом также краткосрочны. Ученый мог бы чувствовать себя более автономным, если бы имел возможность выбирать подходящий для себя временной горизонт оценивания — получая стимулирующую выплату не краткосрочно — в течение года, а в течение, например, пяти лет меньшими «порциями», с возможностью наслаения наград за разные периоды друг на друга. Тогда он сможет выбирать стратегии получения наград: краткосрочные высокорисковые или долгосрочные и стабильные. Вполне можно представить себе ситуацию, когда для разработки новой темы или написания книги ученый предпочтет получать стабильную невысокую награду и гарантированно соответствовать критериям оценки публикационной активности на более длительный срок. Таким образом, можно сформулировать третью техническую рекомендацию.

3. Ввести «конструктор» стимулирующих выплат и наград, позволяющий настроить график премии и ее «срок годности» под индивидуальные научные траектории.

Поддержка автономии в данном случае не только способствует приросту внутренней мотивации, но и расширяет временную перспективу сотрудника (способность к планированию будущих задач с учетом более или менее широкого круга возможностей), которая является предиктором удовлетворенности

жизнью в целом [Зимбардо, Бойд, 2010]. Разворачивание выбора «конфигураций» и «треков» во временной перспективе реализует также пятую стратегию борьбы с нежелательными эффектами УПР — стратегию поддержки долгосрочных карьерных траекторий, поскольку дает возможность более гибкого долгосрочного планирования.

Шестую стратегию — использовать малое число индикаторов — следует держать в уме любому автору систем оценки результативности. Индикаторы не должны неконтролируемо размножаться, размывая приоритеты и усугубляя контроль.

6.2. Развитие академической среды

Академическая среда различается в разных университетах и внутри университетов в разных подразделениях и научных коллективах. Если мы ставим перед собой цель повысить внутреннюю мотивацию сотрудников к научной деятельности, необходимо способствовать формированию и развитию определенных характеристик академической среды: коллегиального академического самоуправления, удовлетворяющего потребность сотрудников в автономии; механизмов признания профессиональных достижений коллегами (не только и, возможно, даже не столько общеуниверситетских, сколько действующих внутри конкретного научного коллектива) для удовлетворения потребности в компетентности; среды для активного общения и социализации, в том числе молодых исследователей, которая необходима для формирования чувства связанности с другими.

Перефразируя Дж. Ф. Кеннеди, можно спросить: «Что университет и ученые могут сделать друг для друга?». Модель управления, в которой «нерадивых» ученых понукает класс управляющих бюрократов, прокладывает линию антагонизма, препятствующую продуктивному развитию науки. Возможно, руководству современных российских университетов следует сместить внимание с установления требований, критериев, стандартов и оценок на вовлечение, наделение полномочиями, учет потребностей, диалог и поддержку. Для этого потребуется определенная «перемена ума», поскольку модель «нерадивых» агентов, с которых нужно строго спрашивать, иначе они разлентятся, весьма глубоко укоренена в отечественной практике управления. Говоря языком теории организации, следует двигаться в понимании мотивации от теории X к теории Y [MacGregor, 1960].

В качестве механизмов достижения этого сдвига можно предложить, например, следующее.

4. Внедрить в практику управления механизмы обратной связи (опросов и интервью с сотрудниками). При этом в рамки таких опросов должны включаться не только инструментальные показатели удовлетворенности сотрудников «материальными»

аспектами работы, но и индикаторы субъективного психологического благополучия, в том числе и измерители разных видов мотивации.

Оценка индикаторов психологического благополучия ученых и включение их в «управленческий кругозор» менеджеров может помочь начать движение от модели требований к модели поддержки. В отечественной практике разработано немало подобных индикаторов [Гордеева, Сычев, Осин, 2013; Осин, Леонтьев, 2008; Осин, Иванова, Гордеева, 2013; Осин и др., 2015; 2017]. В логике управления по результатам видимым для бюрократических систем управления является только то, что измерено [Behn, 2003; Wilson, Croxson, Atkinson, 2006]. Если показатели психологического благополучия будут встроены во внутреннюю систему мониторинга организации, можно ожидать, что в решениях, принимаемых на основе такого мониторинга, начнут учитываться и эти нематериальные характеристики. Таким образом, появится возможность осуществлять и оценивать «вложения» в психологическое благополучие и перенаправить потенциал систем УПР на повышение внутренней мотивации ученых к научной деятельности.

Ключевым вопросом организационной политики университета является соотношение базовой и переменной части в заработной плате ученых. Для российских вузов характерна низкая базовая и высокая переменная часть заработной платы. В этих условиях стимулирующие выплаты за публикационную активность обладают сильным контролирующим эффектом. Ученый должен публиковаться каждый год, так как во многих случаях он не может себе позволить не получать стимулирующую выплату. В оптике теории самодетерминации создание для сотрудника таких условий можно трактовать как подрыв автономии. Например, ученый не может взять передышку для погружения в новую тему, или написания книги, или проведения нового исследования. Результатом становится замыкание в узких предметных областях и максимизация производства однотипных статей. Научный поиск слишком рискован и дорог. Повышение доли базовой заработной платы, вероятно, могло бы оказать положительное влияние на внутреннюю мотивацию к научной деятельности, поскольку снизило бы остроту необходимости работать «только ради денег» и высвободило творческие силы. Эта рекомендация, впрочем, затрагивает базовые представления о структуре мотивации научных сотрудников и расстановке сил в организационной политике, которые разнятся в разных университетах. Изменение этих представлений — трудный и конфликтный процесс, требующий активного вовлечения заинтересованных участников. Эмпирическое обоснование мотивирующей роли переменной заработной платы в академии

6.3. Организационная политика

потребуется отдельной статьи и не может ограничиться обсуждением связи между переменной оплатой и количеством публикаций (см., например, [Pfeffer, Langton, 1993]). Здесь мы сошлемся лишь на работы в парадигме теории самодетерминации, показавшие, что восприятие финансовых стимулов как контролирующих снижает публикационную активность, а как поддерживающих — повышает [Andersen, Pallesen, 2008; Frey, Oberholzer-Gee, 1997].

Литература

1. Абрамо Д. (2017) Библиометрическая оценка результативности научно-исследовательской работы: к чему мы пришли? // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 112–127. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-112-127.
2. Гордеева Т. О. (2010) Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования: электронный научный журнал. № 4. <http://psystudy.ru>
3. Гордеева Т. О. (2014). Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 3. С. 63–78.
4. Гордеева Т. О. (2016) Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. № 62. С. 38–53.
5. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. (2013) Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. № 1. С. 35–45.
6. Зимбардо Ф., Бойд Д. (2010) Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь.
7. Калгин А. С. (2012) Управление по результатам на региональном уровне: контроль или результативность? // Вопросы государственного и муниципального управления. № 3. С. 35–60.
8. Куракин Д., Филиппов А. (2006) Возможность корпорации: к социологическому описанию университета // Неприкосновенный запас. № 4–5. <http://magazmes.russ.ni/nz/2006/23.html>
9. Курбатова М. В., Каган Е. С. (2016) Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). Т. 8. № 3. С. 116–136.
10. Леонтьев Д. (2000) Психология свободы // Психологический журнал. Т. 21. № 1. С. 15–26.
11. Ловаков А. В. (2015) Приверженность вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 109–128. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128.
12. Осин Е. Н., Горбунова А. А., Гордеева Т. О., Иванова Т. Ю., Кошелева Н. В., Овчинникова Е. Ю. (2017) Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // Организационная психология. Т. 7. № 4. С. 21–49.
13. Осин Е. Н., Иванова Т. Ю., Гордеева Т. О. (2013) Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. Т. 3. № 1. С. 8–29.

14. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. (2008) Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. М.: Институт социологии РАН. http://www.academia.edu/23153063/Апробация_русскоязычных_версий_двух_шкал_экспресс-оценки_субъективного_благополучия
15. Осин Е. Н., Сучков Д. Д., Гордеева Т. О., Иванова Т. Ю. (2015) Удовлетворение базовых психологических потребностей как источник трудовой мотивации и субъективного благополучия у российских сотрудников // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Т. 12. № 4. С. 103–121.
16. Разина Т. (2014) *Психология мотивации научной деятельности: методология, теория, эмпирические исследования: монография*. Сыктывкар: Изд-во СыктГУ.
17. Рощина Я. М., Юдкевич М. М. (2009) Факторы исследовательской деятельности преподавателей вузов: политика администрации, контрактная неполнота или влияние среды? // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 3. С. 203–228.
18. Смит А. (1997) *Теория нравственных чувств*. М.: Республика.
19. Фруммин И. Д., Салми Д. (2007) Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 3. С. 5–45.
20. Юдкевич М. М. (2004) Публикуй или проиграешь // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 4. С. 107–124.
21. Abramo G., D'Angelo C.A., Di Costa F. (2010) Testing the Trade-off between Productivity and Quality in Research Activities // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. Vol. 61. No 1. P. 132–140. doi:10.1002/asi.21254.
22. Amabile T. M. (1982) Children's Artistic Creativity — Detrimental Effects of Competition in a Field Setting // *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 8. No 3. P. 573–578. doi:10.1177/0146167282083027.
23. Amabile T. M. (1979) Effects of External Evaluation on Artistic Creativity // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 37. No 2. P. 221–233. doi:10.1037//0022–3514.37.2.221.
24. Amabile T. M. (1997) Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do // *California Management Review*. Vol. 40. No 1. P. 39–58.
25. Amabile T. M. (1983) The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 45. No 2. P. 357–376. doi:10.1037//0022–3514.45.2.357.
26. Amabile T. M., Dejong W., Lepper M. R. (1976) Effects of Externally Imposed Deadlines on Subsequent Intrinsic Motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 34. No 1. P. 92–98. doi:10.1037//0022–3514.34.1.92.
27. Andersen L. B., Pallesen T. (2008) “Not Just for the Money”? How Financial Incentives Affect the Number of Publications at Danish Research Institutions // *International Public Management Journal*. Vol. 11. No 1. P. 28–47. doi:10.1080/10967490801887889.
28. Anderson M. S., Ronning E. A., De Vries R., Martinson B. C. (2007) The Perverse Effects of Competition on Scientists' Work and Relationships // *Science and Engineering Ethics*. Vol. 13. No 4. P. 437–461.
29. Arrow K. J. (1972) Gifts and Exchanges // *Philosophy & Public Affairs*. Vol. 1. No 4. P. 343–362.
30. Auranen O., Nieminen M. (2010) University Research Funding and Publi-

- cation Performance — An International Comparison // *Research Policy*. Vol. 39. No 6. P. 822–834. doi:10.1016/j.respol.2010.03.003.
31. Baldwin R. G., Krotseng M. V. (1985) Incentives in the Academy: Issues and Options // *New Directions for Higher Education*. No 51. P. 5–20. doi: 10.1002/he.36919855103.
 32. Barber M. (2007) *Instruction to Deliver: Tony Blair, Public Services and the Challenge of Achieving Targets*. London: Politico's.
 33. Barry J., Chandler J., Clark H. (2001) Between the Ivory Tower and the Academic Assembly Line // *Journal of Management Studies*. Vol. 38. No 1. P. 87–101.
 34. Behn R. D. (2003) Why Measure Performance? Different Purposes Require Different Measures // *Public Administration Review*. Vol. 63. No 5. P. 586–606.
 35. Benabou R., Tirole J. (2003) Intrinsic and Extrinsic Motivation // *Review of Economic Studies*. Vol. 70. No 3. P. 489–520. doi:10.1111/1467–937x.00253.
 36. Benabou R., Tirole J. (2006) Incentives and Prosocial Behavior // *American Economic Review*. Vol. 96. No 5. P. 1652–1678. doi:10.1257/aer.96.5.1652.
 37. Butler L. (2003) Explaining Australia's Increased Share of ISI Publications — the Effects of a Funding Formula Based on Publication Counts // *Research Policy*. Vol. 32. No 1. P. 143–155. doi:10.1016/s0048-7333(02)00007-0.
 38. Calder B. J., Staw B. M. (1975) Self-Perception of Intrinsic and Extrinsic Motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 31. No 4. P. 599–605.
 39. Cameron J., Banko K. M., Pierce W. D. (2001) Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation: The Myth Continues // *The Behavior Analyst*. Vol. 24. No 1. P. 1–44.
 40. Cameron J., Pierce W. D. (1994) Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis // *Review of Educational Research*. Vol. 64. No 3. P. 363–423. doi:10.3102/00346543064003363.
 41. Cerasoli C. P., Nicklin J. M., Ford M. T. (2014) Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives Jointly Predict Performance: A 40-Year Meta-Analysis // *Psychological Bulletin*. Vol. 140. No 4. P. 980–1008. doi:10.1037/a0035661.
 42. Deci E. L. (1971) Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 18. No 1. P. 105–115. doi:10.1037/h0030644.
 43. Deci E. L. (1975) *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
 44. Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (1999) A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation // *Psychological Bulletin*. Vol. 125. No 6. P. 627–668. doi:10.1037/0033–2909.125.6.627.
 45. Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (2001) Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again // *Review of Educational Research*. Vol. 71. No 1. P. 1–27. doi:10.3102/00346543071001001.
 46. Deci E. L., Ryan R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
 47. Dietz T., Ostrom E., Stern P. C. (2003) The Struggle to Govern the Commons // *Science*. Vol. 302. No 5652. P. 1907–1912. doi:10.1126/science.1091015.
 48. DORA (2012) San Francisco Declaration on Research Assessment. Available at: <https://sfdora.org/read/> (accessed 15 January 2019).
 49. Drucker P. F. (1954) *The Practice of Management: A Study of the Most Important Function in America Society*. New York: Harper & Row.
 50. Drucker P. F. (1964) *Managing for Results: Economic Tasks and Risk-Taking Decisions*. Oxford: Heinemann.

51. Eisenberger R., Rhoades L., Cameron J. (1999) Does Pay for Performance Increase or Decrease Perceived Self-Determination and Intrinsic Motivation? // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 77. No 5. P. 1026–1040. doi:10.1037/0022–3514.77.5.1026.
52. Falk A., Gächter S., Kovacs J. (1999) Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives in a Repeated Game with Incomplete Contracts // *Journal of Economic Psychology*. Vol. 20. No 3. P. 251–284. doi:10.1016/s0167-4870(99)00009-4.
53. Fanelli D., Costas R., Larivière V. (2015) Misconduct Policies, Academic Culture and Career Stage, Not Gender or Pressures to Publish, Affect Scientific Integrity // *Plos One*. Vol. 10. No 6. P. e0127556.
54. Festre A., Garrouste P. (2015) Theory and Evidence in Psychology and Economics about Motivation Crowding Out: A Possible Convergence? // *Journal of Economic Surveys*. Vol. 29. No 2. P. 339–356. doi:10.1111/joes.12059.
55. Frey B. S. (2002) Creativity, Government and the Arts // *De Economist*. Vol. 150. No 4. P. 363–376.
56. Frey B. S., Jegen R. (2001) Motivation Crowding Theory // *Journal of Economic Surveys*. Vol. 15. No 5. P. 589–611. doi:10.1111/1467–6419.00150.
57. Frey B. S., Oberholzer-Gee F. (1997) The Cost of Price Incentives: An Empirical Analysis of Motivation Crowding-Out // *American Economic Review*. Vol. 87. No 4. P. 746–755.
58. Gneezy U., Meier S., Rey-Biel P. (2011) When and Why Incentives (Don't) Work to Modify Behavior // *Journal of Economic Perspectives*. Vol. 25. No 4. P. 191–209. doi:10.1257/jep.25.4.191.
59. Grzybowski A., Ciesielska M. (2014) Lesser Known Aspects of Ludwik Fleck's (1896–1961) Heroic Life during World War II // *Journal of Medical Biography*. Vol. 24. No 3. P. 402–408.
60. Hagstrom W. O. (1965) *The Scientific Community*. New York: Basic Books.
61. Hedges L. V., Olkin I. (1985) *Statistical Methods for Meta-Analysis*. San Diego, CA: Academic Press.
62. Hennessey B. A., Amabile T. M. (1998) Reward, Intrinsic Motivation, and Creativity // *American Psychologist*. Vol. 53. No 6. P. 674–675. doi:10.1037//0003–066x.53.6.674.
63. Henri R. (1923) *The Art Spirit*. Compiled by Margery Ryerson. Philadelphia: JB Lippincott.
64. Hicks D., Wouters P., Waltman L., Rijcke S. D., Rafols I. (2015) Bibliometrics: The Leiden Manifesto for Research Metrics // *Nature*. Vol. 520. Iss.7548. P. 429. <http://dx.doi.org/10.1038/520429a>
65. Hood C. (2006) Gaming in Targetworld: The Targets Approach to Managing British Public Services // *Public Administration Review*. Vol. 66. No 4. P. 515–521.
66. Jacobsen C. B., Andersen L. B. (2014) Performance Management for Academic Researchers: How Publication Command Systems Affect Individual Behavior // *Review of Public Personnel Administration*. Vol. 34. No 2. P. 84–107. doi:10.1177/0734371x13510850.
67. James H. S., Jr. (2005) Why Did You Do That? An Economic Examination of the Effect of Extrinsic Compensation on Intrinsic Motivation and Performance // *Journal of Economic Psychology*. Vol. 26. No 4. P. 549–566.
68. Jiménez-Contreras E., de Moya Anegón F., López-Cózar E.D. (2003) The Evolution of Research Activity in Spain: The Impact of the National Commission for the Evaluation of Research Activity (CNEAI) // *Research Policy*. Vol. 32. No 1. P. 123–142.
69. Kallio K. M., Kallio T. J. (2014) Management-by-Results and Performance Measurement in Universities — Implications for Work Motivation // *Studies*

- in Higher Education. Vol. 39. No 4. P. 574–589. doi:10.1080/03075079.2012.709497.
70. Koestner R., Ryan R. M., Bernieri F., Holt K. (1984) Setting Limits on Children's Behavior: The Differential Effects of Controlling vs Informational Styles on Intrinsic Motivation and Creativity // *Journal of Personality*. Vol. 52. No 3. P. 233–248. doi:10.1111/j.1467–6494.1984.tb00879.x.
71. Kunz A. H., Pfaff D. (2002) Agency Theory, Performance Evaluation, and the Hypothetical Construct of Intrinsic Motivation // *Accounting Organizations and Society*. Vol. 27. No 3. P. 275–295. doi:10.1016/s0361-3682(01)00031-9.
72. Lawler E. E., Hall D. T. (1970) Relationship of Job Characteristics to Job Involvement, Satisfaction, and Intrinsic Motivation // *Journal of Applied Psychology*. Vol. 54. No 4. P. 305–312.
73. Lawrence P. A. (2003) The Politics of Publication // *Nature*. Vol. 422. Iss. 6929. P. 259–261.
74. McGregor D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
75. Maslow A. H. (1970) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
76. Melo A. I., Sarrico C. S., Radnor Z. (2010) The Influence of Performance Management Systems on Key Actors in Universities // *Public Management Review*. Vol. 12. No 2. P. 233–254. doi:10.1080/14719031003616479.
77. Merton R. K. (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago.
78. Mossholder K. W. (1980) Effects of Externally Mediated Goal Setting on Intrinsic Motivation: A Laboratory Experiment // *Journal of Applied Psychology*. Vol. 65. No 2. P. 202–210. doi:10.1037/0021–9010.65.2.202.
79. Perry J. L. (1989) Making Policy by Trial and Error: Merit Pay in the Federal Service // *Policy Studies Journal*. Vol. 17. No 2. P. 389–405.
80. Pfeffer J., Langton N. (1993) The Effect of Wage Dispersion on Satisfaction, Productivity, and Working Collaboratively: Evidence from College and University-Faculty // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 38. No 3. P. 382–407. doi:10.2307/2393373.
81. Romaniuc R. (2017) Intrinsic Motivation in Economics: A History // *Journal of Behavioral and Experimental Economics*. Vol. 67. P. 56–64. doi:10.1016/j.socec.2016.10.002.
82. Ryan R. M., Deci E. L. (2000a) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25. No 1. P. 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
83. Ryan R. M., Deci E. L. (2000b) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *American Psychologist*. Vol. 55. No 1. P. 68–78. doi:10.1037//0003–066x.55.1.68.
84. Ryan R. M., Deci E. L. (1996) When Paradigms Clash: Comments on Cameron and Pierce's Claim that Rewards Do Not Undermine Intrinsic Motivation // *Review of Educational Research*. Vol. 66. No 1. P. 33–38. doi:10.3102/00346543066001033.
85. Ryan R. M., Mims V., Koestner R. (1983) Relation of Reward Contingency and Interpersonal Context to Intrinsic Motivation: A Review and Test Using Cognitive Evaluation Theory // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 45. No 4. P. 736–750. doi:10.1037/0022–3514.45.4.736.
86. Schuster J. H. (1985) Faculty Vitality: Observations from the Field // *New Directions for Higher Education*. Vol. 1985. No 51. P. 21–32. doi:10.1002/he.36919855104.
87. Smith P. (1995) On the Unintended Consequences of Publishing Performance Data in the Public Sector // *International Journal of Public Administration*. Vol. 18. No 2. P. 277–310.

88. Solow R. M. (1971) Blood and Thunder // *Yale Law Journal*. Vol. 80. No 2. P. 170–183.
89. Sonin K. (2016) It Is Difficult for Doctoral Education to Survive in the Absence of an Academic Market // *Higher Education in Russia and Beyond*. No 3 (9). P. 6–7.
90. Sousa C. A. A., de Nijs W. F., Hendriks P. H. J. (2010) Secrets of the Beehive: Performance Management in University Research Organizations // *Human Relations*. Vol. 63. No 9. P. 1439–1460. doi:10.1177/0018726709357083.
91. Taylor J. (2003) A Higher Education Perspective on Linking Performance Indicators to Extrinsic Rewards: An Empirical Analysis // *Journal of Public Affairs Education*. No 1. P. 13–31.
92. Taylor J., Taylor R. (2003) Performance Indicators in Academia: An X-Efficiency Approach? // *Australian Journal of Public Administration*. Vol. 62. No 2. P. 71–82. doi:10.1111/1467–8497.00326.
93. Ter Bogt H. J., Scapens R. W. (2012) Performance Management in Universities: Effects of the Transition to More Quantitative Measurement Systems // *European Accounting Review*. Vol. 21. No 3. P. 451–497. doi:10.1080/09638180.2012.668323.
94. Titmuss R. (1970) *The Gift Relationship: From Human Blood to Social*. London: Policy.
95. Tullock G. (2005) *Bureaucracy*. Indianapolis, Lancaster: Liberty Fund; Gazele Drake Academic.
96. VanDooren W., Bouckaert G., Halligan J. (2010) *Performance Management in the Public Sector*. London: Routledge.
97. Weiner M. J. (1980) The Effect of Incentive and Control over Outcomes upon Intrinsic Motivation and Performance // *The Journal of Social Psychology*. Vol. 112. No 2. P. 247–254.
98. Weingart P. (2005) Impact of Bibliometrics upon the Science System: Inadvertent Consequences? // *Scientometrics*. Vol. 62. No 1. P. 117–131.
99. Wiechman B. M., Gurland S. T. (2009) What Happens during the Free-Choice Period? Evidence of a Polarizing Effect of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation // *Journal of Research in Personality*. Vol. 43. No 4. P. 716–719.
100. Willmott H. (1995) Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University-Education in the UK // *Human Relations*. Vol. 48. No 9. P. 993–1027. doi:10.1177/001872679504800902.
101. Wilson D., Croxson B., Atkinson A. (2006) “What Gets Measured Gets Done”: Headteachers’ Responses to the English Secondary School Performance Management System // *Policy Studies*. Vol. 27. No 2. P. 153–171. doi:10.1080/01442870600637995.
102. Wilson T. (1991) The Proletarianisation of Academic Labour // *Industrial Relations Journal*. Vol. 22. No 4. P. 250–262. doi:10.1111/j.1468–2338.1991.tb00642.x.
103. Yerkes R. M., Dodson J. D. (1908) The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit Formation // *Journal of Comparative Neurology*. Vol. 18. No 5. P. 459–482.

Publication Metrics as a Tool for Measuring Research Productivity and Their Relation to Motivation

Authors **Alexander Kalgin**

PhD, Associate Professor, School of Public Administration, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: akalgin@hse.ru

Olga Kalgina

Junior Researcher, Laboratory for Political Studies, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. Address: 3 Krivokolenny Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: omiakinkova@hse.ru

Anna Lebedeva

Candidate of Sciences in Psychology, Senior Researcher, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 2, 4 Slavyanskaya Sq., 109074 Moscow, Russian Federation. E-mail: aalebedeva@hse.ru

Abstract The article presents an analytical review of literature on publication metrics as a tool of performance management in academia. Issues of quantitative research assessment are investigated in the light of modern views of motivation, in particular through the lens of self-determination theory. The article provides an insight into empirical studies on the effects of intrinsic and extrinsic motivation on publication productivity, research quality and subjective well-being. Accumulated international experience in performance management is used as a basis for developing recommendations on how to improve academic governance.

Keywords intrinsic motivation, governance, science, performance management, publication performance measurement.

- References**
- Abramo D. (2017) Bibliometriceskaya otsenka rezultativnosti nauchno-issledovatel'skoy raboty: k chemu my prishli? [Bibliometric Evaluation of Research Performance: Where Do We Stand?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 112–127. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-112-127.
- Abramo G., D'Angelo C.A., Di Costa F. (2010) Testing the Trade-off between Productivity and Quality in Research Activities. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 61, no 1, pp. 132–140. doi:10.1002/asi.21254.
- Amabile T. M. (1982) Children's Artistic Creativity—Detrimental Effects of Competition in a Field Setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 8, no 3, pp. 573–578. doi:10.1177/0146167282083027.
- Amabile T. M. (1979) Effects of External Evaluation on Artistic Creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 37, no 2, pp. 221–233. doi:10.1037//0022–3514.37.2.221.
- Amabile T. M. (1997) Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*, vol. 40, no 1, pp. 39–58.
- Amabile T. M. (1983) The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, no 2, pp. 357–376. doi:10.1037//0022–3514.45.2.357.

- Amabile T. M., Dejong W., Lepper M. R. (1976) Effects of Externally Imposed Deadlines on Subsequent Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 34, no 1, pp. 92–98. doi:10.1037//0022-3514.34.1.92.
- Anderson L. B., Pallesen T. (2008) “Not Just for the Money”? How Financial Incentives Affect the Number of Publications at Danish Research Institutions. *International Public Management Journal*, vol. 11, no 1, pp. 28–47. doi:10.1080/10967490801887889.
- Anderson M. S., Ronning E. A., De Vries R., Martinson B. C. (2007) The Perverse Effects of Competition on Scientists’ Work and Relationships. *Science and Engineering Ethics*, vol. 13, no 4, pp. 437–461.
- Arrow K. J. (1972) Gifts and Exchanges. *Philosophy & Public Affairs*, vol. 1, no 4, pp. 343–362.
- Auranen O., Nieminen M. (2010) University Research Funding and Publication Performance—An International Comparison. *Research Policy*, vol. 39, no 6, pp. 822–834. doi:10.1016/j.respol.2010.03.003
- Baldwin R. G., Krotseng M. V. (1985) Incentives in the Academy: Issues and Options. *New Directions for Higher Education*, no 51, pp. 5–20. doi:10.1002/he.36919855103.
- Barber M. (2007) *Instruction to Deliver: Tony Blair, Public Services and the Challenge of Achieving Targets*. London: Politico’s.
- Barry J., Chandler J., Clark H. (2001) Between the Ivory Tower and the Academic Assembly Line. *Journal of Management Studies*, vol. 38, no 1, pp. 87–101.
- Behn R. D. (2003) Why Measure Performance? Different Purposes Require Different Measures. *Public Administration Review*, vol. 63, no 5, pp. 586–606.
- Benabou R., Tirole J. (2003) Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Review of Economic Studies*, vol. 70, no 3, pp. 489–520. doi:10.1111/1467-937x.00253.
- Benabou R., Tirole J. (2006) Incentives and Prosocial Behavior. *American Economic Review*, vol. 96, no 5, pp. 1652–1678. doi:10.1257/aer.96.5.1652.
- Butler L. (2003) Explaining Australia’s Increased Share of ISI Publications—the Effects of a Funding Formula Based on Publication Counts. *Research Policy*, vol. 32, no 1, pp. 143–155. doi:10.1016/s0048-7333(02)00007-0.
- Calder B. J., Staw B. M. (1975) Self-Perception of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, no 4, pp. 599–605.
- Cameron J., Banko K. M., Pierce W. D. (2001) Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation: The Myth Continues. *The Behavior Analyst*, vol. 24, no 1, pp. 1–44.
- Cameron J., Pierce W. D. (1994) Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 64, no 3, pp. 363–423. doi:10.3102/00346543064003363.
- Cerasoli C. P., Nicklin J. M., Ford M. T. (2014) Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives Jointly Predict Performance: A 40-Year Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 140, no 4, pp. 980–1008. doi:10.1037/a0035661.
- Deci E. L. (1971) Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 105–115. doi:10.1037/h0030644.
- Deci E. L. (1975) *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (1999) A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, vol. 125, no 6, pp. 627–668. doi:10.1037/0033-2909.125.6.627.
- Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (2001) Extrinsic Rewards and Intrinsic Moti-

- vation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, vol. 71, no 1, pp. 1–27. doi:10.3102/00346543071001001.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dietz T., Ostrom E., Stern P. C. (2003) The Struggle to Govern the Commons. *Science*, vol. 302, no 5652, pp. 1907–1912. doi:10.1126/science.1091015.
- DORA (2012) *San Francisco Declaration on Research Assessment*. Available at: <https://sfdora.org/read/> (accessed 15 January 2019).
- Drucker P. F. (1954) *The Practice of Management: A Study of the Most Important Function in America Society*. New York: Harper & Row.
- Drucker P. F. (1964) *Managing for Results: Economic Tasks and Risk-Taking Decisions*. Oxford: Heinemann.
- Eisenberger R., Rhoades L., Cameron J. (1999) Does Pay for Performance Increase or Decrease Perceived Self-Determination and Intrinsic Motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, no 5, pp. 1026–1040. doi:10.1037/0022–3514.77.5.1026.
- Falk A., Gächter S., Kovacs J. (1999) Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives in a Repeated Game with Incomplete Contracts. *Journal of Economic Psychology*, vol. 20, no 3, pp. 251–284. doi:10.1016/s0167-4870(99)00009-4.
- Fanelli D., Costas R., Larivière V. (2015) Misconduct Policies, Academic Culture and Career Stage, Not Gender or Pressures to Publish, Affect Scientific Integrity. *Plos One*, vol. 10, no 6, pp. e0127556.
- Festre A., Garrouste P. (2015) Theory and Evidence in Psychology and Economics about Motivation Crowding Out: A Possible Convergence? *Journal of Economic Surveys*, vol. 29, no 2, pp. 339–356. doi:10.1111/joes.12059.
- Frey B. S. (2002) Creativity, Government and the Arts // *De Economist*. Vol. 150. No 4. P. 363–376.
- Frey B. S., Jegen R. (2001) Motivation Crowding Theory. *Journal of Economic Surveys*, vol. 15, no 5, pp. 589–611. doi:10.1111/1467-6419.00150.
- Frey B. S., Oberholzer-Gee F. (1997) The Cost of Price Incentives: An Empirical Analysis of Motivation Crowding-Out. *American Economic Review*, vol. 87, no 4, pp. 746–755.
- Froumin I., Salmi J. (2007) Rossiyskie vuzy v konkurentzii universitetov mirovogo klassa [Russian Colleges in the Competition of Leading World Universities]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 5–45.
- Gneezy U., Meier S., Rey-Biel P. (2011) When and Why Incentives (Don't) Work to Modify Behavior. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 25, no 4, pp. 191–209. doi:10.1257/jep.25.4.191.
- Grzybowski A., Ciesielska M. (2014) Lesser Known Aspects of Ludwik Fleck's (1896–1961) Heroic Life during World War II. *Journal of Medical Biography*, vol. 24, no 3, pp. 402–408.
- Gordeeva T. (2014) Bazovye tipy motivatsii deyatel'nosti: potrebnostnaya model' [The Fundamental Types of Work Motivation]. *Vestnik, Ser. 14. Psychology*, no 3, pp. 63–78.
- Gordeyeva T. (2016) Motivatsiya: novye podkhody, diagnostika, prakticheskie rekomendatsii [Motivation: New Theoretical Approaches, Diagnostics and Practical Recommendations]. *Siberian Journal of Psychology*, no 62, pp. 38–53.
- Gordeyeva T. (2010) Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast 1. Problemy razvitiya teorii [Self-Determination Theory: Present and Future. Part 1: The Problems of Theory Development]. *Psychological Studies*, no 4. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 10 January 2019).
- Gordeyeva O., Sychyov O., Osin E. (2013) Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyaniye na psikhologicheskoye blagopoluchie [Inner and Outer Motivation in Students: Its Sources and Influence on Psychological Well-Being]. *Voprosy Psichologii*, no 1, pp. 35–45.

- Hagstrom W. O. (1965) *The Scientific Community*. New York: Basic Books.
- Hedges L. V., Olkin I. (1985) *Statistical Methods for Meta-Analysis*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hennessey B. A., Amabile T. M. (1998) Reward, Intrinsic Motivation, and Creativity. *American Psychologist*, vol. 53, no 6, pp. 674–675. doi:10.1037//0003-066x.53.6.674.
- Henri R. (1923) *The Art Spirit. Compiled by Margery Ryerson*. Philadelphia: JB Lippincott.
- Hicks D., Wouters P., Waltman L., Rijcke S. D., Rafols I. (2015) Bibliometrics: The Leiden Manifesto for Research Metrics. *Nature*, vol. 520, iss.7548. P. 429. <http://dx.doi.org/10.1038/520429a>
- Hood C. (2006) Gaming in Targetworld: The Targets Approach to Managing British Public Services. *Public Administration Review*, vol. 66, no 4, pp. 515–521.
- Jacobsen C. B., Andersen L. B. (2014) Performance Management for Academic Researchers: How Publication Command Systems Affect Individual Behavior. *Review of Public Personnel Administration*, vol. 34, no 2, pp. 84–107. doi:10.1177/0734371x13510850.
- James H. S., Jr. (2005) Why Did You Do That? An Economic Examination of the Effect of Extrinsic Compensation on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Economic Psychology*, vol. 26, no 4, pp. 549–566.
- Jiménez-Contreras E., de Moya Anegón F., López-Cózar E.D. (2003) The Evolution of Research Activity in Spain: The Impact of the National Commission for the Evaluation of Research Activity (CNEAI). *Research Policy*, vol. 32, no 1, pp. 123–142.
- Kalgin A. (2012) Upravljenje po rezultatima na regionalnom nivou: kontrola ili rezultativnost? [Performance Management at the Regional Level: Control and Efficiency]. *Public Administration Issues*, no 3, pp. 35–60.
- Kallio K. M., Kallio T. J. (2014) Management-by-Results and Performance Measurement in Universities—Implications for Work Motivation. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 4, pp. 574–589. doi:10.1080/03075079.2012.709497.
- Koestner R., Ryan R. M., Bernieri F., Holt K. (1984) Setting Limits on Children's Behavior: The Differential Effects of Controlling vs. Informational Styles on Intrinsic Motivation and Creativity. *Journal of Personality*, vol. 52, no 3, pp. 233–248. doi:10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x.
- Kunz A. H., Pfaff D. (2002) Agency Theory, Performance Evaluation, and the Hypothetical Construct of Intrinsic Motivation. *Accounting Organizations and Society*, vol. 27, no 3, pp. 275–295. doi:10.1016/s0361-3682(01)00031-9.
- Kurakin D., Filippov A. (2006) Vozmozhnost' korporatsii: k sotsiologicheskomu opisaniju universiteta [The Possibility of Corporation: Towards a Sociological Description of University]. *Neprikosnovenny zapas*, nos. 4–5. Available at: <http://magazmes.russ.ni/nz/2006/23.html> (accessed 10 January 2019).
- Kurbatova M., Kagan E. (2016) Opportunizm prepodavateley vuzov kak sposob prisposoblenniya k usileniyu vneshnego kontrolya deyatel'nosti [Opportunism of University Lecturers as a Way to Adaptate the External Control Activities Strengthening]. *Journal of Institutional Studies*, vol. 8, no 3, pp. 116–136.
- Lawler E. E., Hall D. T. (1970) Relationship of Job Characteristics to Job Involvement, Satisfaction, and Intrinsic Motivation. *Journal of Applied Psychology*, vol. 54, no 4, pp. 305–312.
- Lawrence P. A. (2003) The Politics of Publication. *Nature*, vol. 422, iss. 6929, pp. 259–261.
- Leontiev D. (2000) Psikhologiya svobody [The Psychology of Freedom]. *Psikhologicheskij zhurnal*, vol. 21, no 1, pp. 15–26.
- Lovakov A. (2015) Priverzhennost vuzu i priverzhennost professii u prepodavateley rossiyskikh vuzov [Commitment of Russian University Teachers To Uni-

- versity and Profession]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 109–128. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128.
- McGregor D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Maslow A. H. (1970) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Melo A. I., Sarrico C. S., Radnor Z. (2010) The Influence of Performance Management Systems on Key Actors in Universities. *Public Management Review*, vol. 12, no 2, pp. 233–254. doi:10.1080/14719031003616479.
- Merton R. K. (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago.
- Mossholder K. W. (1980) Effects of Externally Mediated Goal Setting on Intrinsic Motivation: A Laboratory Experiment. *Journal of Applied Psychology*, vol. 65, no 2, pp. 202–210. doi:10.1037/0021-9010.65.2.202.
- Osin E., Gorbunova A., Gordeeva T., Ivanova T., Kosheleva N., Ovchinnikova E. (2017) Professionalnaya motivatsiya sotrudnikov rossiyskikh predpriyatiy: diagnostika i svyazi s blagopoluchiem i uspešnostyu deyatelnosti [Professional Motivation of Russian Employees: Assessment and Associations with Well-Being and Performance]. *Organizational Psychology*, vol. 7, no 4, pp. 21–49.
- Osin E., Ivanova T., Gordeeva T. (2013) Avtonomnaya i kontroliruemaya professionalnaya motivatsiya kak prediktory subyektivnogo blagopoluchiya u sotrudnikov rossiyskikh organizatsiy [Autonomous and Controlled Professional Motivation Predict Subjective Well-Being in Russian Employees]. *Organizational Psychology*, vol. 3, no 1, pp. 8–29.
- Osin Y., Leontsev D. (2008) *Aprobatsiya russkoyazychnykh versiy dvukh shkal ekspress-otsenki subyektivnogo blagopoluchiya* [Testing the Russian-Language Versions of Two Measures of Subjective Wellbeing]. Paper presented at The 3rd All-Russia Sociological Congress, Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences. Available at: http://www.academia.edu/23153063/Aprobatsiya_russkoyazychnykh_versiy_dvukh_shkal_ekspress-otsenki_sub'ektivnogo_blagopoluchiya (accessed 10 January 2019).
- Osin E., Suchkov D., Gordeeva T., Ivanova T. (2015) Udovletvorenie bazovykh psikhologicheskikh potrebnostey kak istochnik trudovoy motivatsii i subyektivnogo blagopoluchiya u rossiyskikh sotrudnikov [Basic Psychological Need Satisfaction as a Source of Work Motivation and Subjective Well-being in Russian Employees]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 12, no 4, pp. 103–121.
- Perry J. L. (1989) Making Policy by Trial and Error: Merit Pay in the Federal Service. *Policy Studies Journal*, vol. 17, no 2, pp. 389–405.
- Pfeffer J., Langton N. (1993) The Effect of Wage Dispersion on Satisfaction, Productivity, and Working Collaboratively: Evidence from College and University-Faculty. *Administrative Science Quarterly*, vol. 38, no 3, pp. 382–407. doi:10.2307/2393373.
- Razina T. (2014) *Psikhologiya motivatsii nauchnoy deyatelnosti: metodologiya, teoriya, empiricheskie issledovaniya: monografiya* [The Psychology of Motivation for Research: Methodology, Theory, Empirical Studies], Syktyvkar: Syktyvkar State University.
- Romaniuc R. (2017) Intrinsic Motivation in Economics: A History. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, vol. 67, pp. 56–64. doi:10.1016/j.socec.2016.10.002.
- Roshchina Y., Yudkevich M. (2009) Faktory issledovatel'skoy deyatelnosti prepodavateley vuzov: politika administratsii, kontraktnaya nepolnota ili vliyaniye sredey? [Factors Effecting University Teachers' Research: Management Policies, Contract Incompleteness or Environment Influences?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 203–228.

- Ryan R. M., Deci E. L. (2000a) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, no 1, pp. 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000b) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78. doi:10.1037//0003–066x.55.1.68.
- Ryan R. M., Deci E. L. (1996) When Paradigms Clash: Comments on Cameron and Pierce's Claim that Rewards Do Not Undermine Intrinsic Motivation. *Review of Educational Research*, vol. 66, no 1, pp. 33–38. doi:10.3102/00346543066001033.
- Ryan R. M., Mims V., Koestner R. (1983) Relation of Reward Contingency and Interpersonal Context to Intrinsic Motivation: A Review and Test Using Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, no 4, pp. 736–750. doi:10.1037/0022–3514.45.4.736
- Schuster J. H. (1985) Faculty Vitality: Observations from the Field. *New Directions for Higher Education*, vol. 1985, no 51, pp. 21–32. doi:10.1002/hea.36919855104.
- Smith A. (1997) *Teoriya npravstvennikh chuvstv* [The Theory of Moral Sentiments]. Moscow: Respublika.
- Smith P. (1995) On the Unintended Consequences of Publishing Performance Data in the Public Sector. *International Journal of Public Administration*, vol. 18, no 2, pp. 277–310.
- Solow R. M. (1971) Blood and Thunder. *Yale Law Journal*, vol. 80, no 2, pp. 170–183.
- Sonin K. (2016) It Is Difficult for Doctoral Education to Survive in the Absence of an Academic Market. *Higher Education in Russia and Beyond*, no 3 (9), pp. 6–7.
- Sousa C. A. A., de Nijs W. F., Hendriks P. H. J. (2010) Secrets of the Beehive: Performance Management in University Research Organizations. *Human Relations*, vol. 63, no 9, pp. 1439–1460. doi:10.1177/0018726709357083.
- Taylor J. (2003) A Higher Education Perspective on Linking Performance Indicators to Extrinsic Rewards: An Empirical Analysis. *Journal of Public Affairs Education*, no 1, pp. 13–31.
- Taylor J., Taylor R. (2003) Performance Indicators in Academia: An X-Efficiency Approach? *Australian Journal of Public Administration*, vol. 62, no 2, pp. 71–82. doi:10.1111/1467-8497.00326.
- Ter Bogt H. J., Scapens R. W. (2012) Performance Management in Universities: Effects of the Transition to More Quantitative Measurement Systems. *European Accounting Review*, vol. 21, no 3, pp. 451–497. doi:10.1080/09638180.2012.668323.
- Titmuss R. (1970) *The Gift Relationship: From Human Blood to Social Policy*. London: Policy.
- Tullock G. (2005) *Bureaucracy*. Indianapolis, Lancaster: Liberty Fund; Gazelle Drake Academic.
- VanDooren W., Bouckaert G., Halligan J. (2010) *Performance Management in the Public Sector*. London: Routledge.
- Weiner M. J. (1980) The Effect of Incentive and Control over Outcomes upon Intrinsic Motivation and Performance. *The Journal of Social Psychology*, vol. 112, no 2, pp. 247–254.
- Weingart P. (2005) Impact of Bibliometrics upon the Science System: Inadvertent Consequences? *Scientometrics*, vol. 62, no 1, pp. 117–131.
- Wiechman B. M., Gurland S. T. (2009) What Happens during the Free-Choice Period? Evidence of a Polarizing Effect of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Research in Personality*, vol. 43, no 4, pp. 716–719.

- Willmott H. (1995) Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University-Education in the UK. *Human Relations*, vol. 48, no 9, pp. 993–1027. doi:10.1177/001872679504800902.
- Wilson D., Croxson B., Atkinson A. (2006) "What Gets Measured Gets Done": Headteachers' Responses to the English Secondary School Performance Management System. *Policy Studies*, vol. 27, no 2, pp. 153–171. doi:10.1080/01442870600637995.
- Wilson T. (1991) The Proletarianisation of Academic Labour. *Industrial Relations Journal*, vol. 22, no 4. P. 250–262. doi:10.1111/j.1468–2338.1991.tb00642.x.
- Yerkes R. M., Dodson J. D. (1908) The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit Formation. *Journal of Comparative Neurology*, vol. 18, no 5, pp. 459–482.
- Yudkevich M. (2004) Publikuy ili proigraesh [Publish or Perish]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 107–124.
- Zimbardo F., Boyd J. (2010) *Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn* [The Time Paradox. The New Psychology of Time that Will Change Your Life]. Saint Petersburg: Rech.

Кому в аспирантуре жить хорошо:

связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения

С. К. Бекова, З. И. Джафарова

Бекова Сауле Каэржановна

младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: bekova.sk@gmail.com

Джафарова Зибейда Илкин кызы

стажер-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: ziba.jafarova@gmail.com

Аннотация. Российская аспирантура характеризуется высокими показателями отсева. Многие исследователи связывают их со слабой финансовой поддержкой аспирантов и, соответственно, необходимостью работать во время обучения. Однако такие суждения опираются не на результаты исследований, а, скорее, на мнения экспертов, которые оперируют скудными статистическими данными и ссылаются на опыт отдельных знакомых

кейсов. На базе проведенного в 2016 г. в ведущих российских вузах массового опроса аспирантов авторы оценивают масштабы и типы занятости аспирантов, а также опыт аспирантов, совмещающих деятельность в аспирантуре с работой. Проанализированы различия в восприятии аспирантами опыта обучения и в планах на будущее в зависимости от места трудоустройства, режима и содержания работы. Авторы приходят к выводу, что совмещение обучения в аспирантуре с трудовой занятостью может обогащать профессиональный опыт аспиранта и способствовать прогрессу в обучении, но только при условии соответствия содержания работы теме диссертационного исследования. Выделены основные риски совмещения учебы с работой. Результаты могут быть полезны при разработке мер по преобразованию аспирантуры как на вузовском, так и на общегосударственном уровне.

Ключевые слова: российская аспирантура, аспиранты, трудоустройство, отсев, совмещение учебы с работой.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108

Статья поступила
в редакцию
в мае 2018 г.

Российская аспирантура сегодня характеризуется высокими показателями отсева: лишь около 60% поступивших заканчивают обучение, и только 13% защищают диссертацию в течение нормативного срока обучения¹. В этом отношении наша система

¹ Россия в цифрах. Стат. сборник. Росстат, 2017. http://www.gks.ru/free_doc/doc_2017/rusfig/rus17.pdf

образования не уникальна: в Испании отсеив по отдельным направлениям подготовки составляет 70–90% [Castello et al., 2017], в Австралии — около 30% [Bourke et al., 2004], в США в среднем 50% [Ali, Kohun, 2006]. При этом в указанных странах активно ведутся исследования факторов отсева, а в России эффективность аспирантуры обсуждается с опорой скорее на экспертные мнения, чем на данные исследований и аналитики.

Нередко в таких дискуссиях одним из факторов неэффективности аспирантуры называют необходимость работать во время обучения, с которой сталкивается значительная часть аспирантов [Резник, 2015; Балабанов и др., 2003]. Постулируемая связь между отсеивом и работой интуитивно понятна. Государственная финансовая поддержка аспирантов сегодня весьма незначительна: даже повышенная стипендия меньше прожиточного минимума². При этом аспирантура подразумевает значительную учебную нагрузку и требует ресурсов для проведения диссертационного исследования. К тому же подавляющая часть российской аспирантуры является очной. Аспиранты, если у них нет других источников финансовой поддержки, вынуждены работать, и трудовая занятость должна вступать в конфликт с занятостью в аспирантуре.

Однако, несмотря на кажущуюся очевидность связи между трудоустройством и отсеивом из аспирантуры, она не всегда подтверждается эмпирически. Так, С. С. Балабанов с соавторами [2003] установили, что аспиранты, занятые на работе 20 часов в неделю и более, успешно выполняют план диссертационного исследования. Эти данные можно расценивать как подтверждение концепции Д. Уоррена [Warren, 2002], согласно которой интенсивность трудовой занятости имеет значение только в совокупности с низкой заинтересованностью в обучении. Исследования показывают неоднозначную связь между трудовой занятостью в период обучения и результатами аспирантуры: аспиранты, не окончившие обучение, расценивают занятость во время обучения как препятствие, в то время как успешно окончившие аспирантуру, наоборот, считают, что трудовая занятость способствовала их прогрессу [Bair, Haworth, 2004]. Для ряда специальностей обучения работа на полный день вполне обычное явление, и ее наличие зачастую обогащает аспирантский опыт, создавая связь между теоретическими знаниями и практикой [Ibid.]. Однако необходимо учитывать различия между российской и зарубежной системой подготовки и финансирования аспирантов, которые ограничивают возможности сопоставления результатов.

Немногочисленные пока российские исследования дают основания говорить только о том, что значительная доля аспиран-

² <http://government.ru/docs/25763/>, <http://government.ru/docs/30552/>

Таблица 1. Основные характеристики выборки

Характеристики	%	Характеристики	%
Год обучения		Образование и педагогические науки	4
Первый	39	Пол	
Второй	32	Мужской	55
Третий	20	Женский	45
Четвертый	9	Форма обучения	
Направление подготовки		Очная	88
Математические и естественные науки	30	Заочная	12
Гуманитарные науки	9	Форма финансирования	
Инженерное дело, технологии и технич. науки	30	Бюджетная	85
Науки об обществе	26	Коммерческая	15

тов работают, а материальные трудности являются для них одной из основных проблем в период обучения [Балабанов и др., 2003; Резник, 2015]. Однако исследований, в которых бы подробно изучались различия в опыте и результатах обучения аспирантов в зависимости от того, где и сколько они работают, на российском материале нет. Необходимость исследования опыта обучения становится сегодня все более настоятельной в связи с трендом на повышение структурированности аспирантских программ в мире и в России, что подразумевает фокус не только на диссертации и защите, но и на всем процессе обучения [Kehm, 2006; Бедный, 2017; Вао, Kehm, Ма, 2018].

В данной статье на базе срезового исследования аспирантов ведущих российских вузов мы рассмотрим масштабы занятости во время обучения в аспирантуре, а также выясним, каким образом трудовая занятость и ее характеристики связаны с различными аспектами обучения в аспирантуре.

В исследовании используются данные опроса аспирантов, проведенного в 2016 г. в 14 российских вузах (12 вузов — участников программы «5–100» и 2 федеральных университета). В опросе приняли участие 2020 аспирантов, что составляет около четверти всех обучающихся в аспирантуре в рассматриваемых вузах. В разных университетах отклик респондентов составлял от 8 до 53%. Основные характеристики выборки представлены в табл. 1.

1. Источник данных

Для корректной интерпретации и дальнейшего использования полученных результатов стоит обозначить ряд ограничений проведенного исследования.

2. Ограничения

Рис. 1. Распределение аспирантов по группам в зависимости от места трудоустройства и объема рабочей нагрузки, %



В исследовании представлены аспиранты, обучающиеся в ведущих российских вузах, и не рассматривались аспиранты других вузов и научных учреждений. Поэтому экстраполировать результаты можно только на указанную группу аспирантов.

Исследование является срезовым, при этом респондентам, обучавшимся на момент опроса в аспирантуре, было предложено апостериорно оценить их мотивы к поступлению в аспирантуру и априорно — предстоящие трудоустройство и защиту диссертации. Такого рода оценки являются менее точными, чем фактические, однако в рамках данного дизайна исследования получить реальные сведения не представляется возможным. Более корректные данные могло бы дать лонгитюдное исследование.

Несмотря на ограничения срезового исследования, мы полагаем, что у нас есть основания использовать полученные данные о планах на защиту диссертации. Опрос проводился в 2016 г., и часть аспирантов, обучавшихся на момент опроса на старших курсах, в настоящее время закончила обучение. За счет наличия индивидуальной ссылки для опроса мы смогли дополнить опросные данные по одному вузу административными данными о результатах обучения. Студентов, завершивших обучение в аспирантуре (3 + 1 год), в базе 92 человека, этого недостаточно для полноценных статистических выводов, однако на этой совокупности наблюдается связь между планами на защиту и фактом защиты диссертации: среди тех, кто планировал защититься в срок, доля защитившихся значительно больше ($\chi^2 = 11,444$, $p < 0,003$). На этом основании мы выдвигаем гипотезу о валидности такого показателя, как планы на защиту, и допустимости его использования в качестве одного из индикаторов результативности обучения в аспирантуре в условиях срезового исследования.

Таблица 2. Социально-демографические характеристики аспирантов и тип трудоустройства

	Полный день в вузе	Полный день вне вуза	Неполный день в вузе	Нерегулярная занятость (в вузе и вне вуза)	≥ 2 раб.	Нет работы
Специальность	36% инж.	22% матем.	46% матем.	17% инж.	43% инж.	18% инж.
	22% соц.	36% соц.	24% инж.	32% соц.	15% соц.	17% гум.
			16% соц.		4% гум.	
Пол	55% жен.				68% муж.	
Оценка мат. положения		30% низк.		50% низк.		47% низк.
		70% выс.		50% выс.		53% выс.
Курс	33% 1 курс			49% 1 курс	34% 1 курс	46% 1 курс
				3% 4 курс	24% 3 курс	
Форма обуч.		21% заоч.				
Форма оплаты	92% бюдж.	76% бюдж.	93% бюдж.	90% бюдж.		

В таблице приведены только статистически значимые связи, серым обозначена положительная.

Согласно результатам опроса, 90% российских аспирантов трудоустроены. Наиболее распространенный вариант занятости — полный рабочий день вне вуза (34%) (рис. 1).

Те, кто работает в вузе, в основном занимаются научно-исследовательской работой (58%) и преподаванием (43%), около четверти — административной работой³. Характер занятости варьирует в зависимости от направления подготовки в аспирантуре. Среди математиков и инженеров больше тех, кто занимается научно-исследовательской деятельностью (75 и 62% соответственно), среди аспирантов по направлению «Образование» — преподавательской (70%). Значительная доля аспирантов гуманитарных и социальных наук занята на административных должностях (38 и 35% соответственно).

Вне университета аспиранты чаще всего трудоустроены в коммерческих организациях на неисследовательских должностях (38%). Лишь 17% занимаются исследовательской деятельностью вне академии.

Аспиранты с разным типом трудоустройства различаются по ряду социально-демографических характеристик, в табл. 2 представлены некоторые значимые связи.

³ Сумма превышает 100%, так как возможно совмещение разных видов занятости.

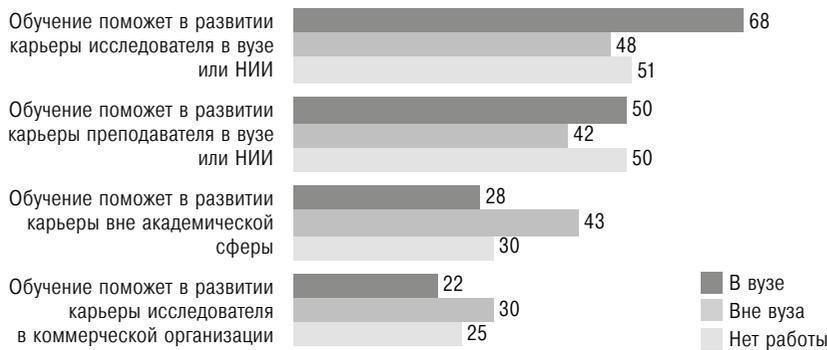
Далее мы рассмотрим связь трудовой занятости аспирантов с процессом их обучения в аспирантуре по основным его этапам: поступление, обучение, дальнейшие планы.

3.1. Поступление Большая часть студентов, решивших продолжить обучение в аспирантуре, остается в том же вузе, где они обучались до этого (82%). Практика найма на работу или приема в аспирантуру своих выпускников, или академический инбридинг, широко распространена в российских вузах [Altbach, Yudkevich, Rumbley, 2015; Бекова и др., 2017]. При этом в нашей выборке доля инбридов значительно выше среди тех, кто работает в вузе: лишь 11% из них сменили вуз при поступлении. Среди неработающих доля «внешних» аспирантов более чем в 2 раза выше (26%), а среди работающих вне вуза она составляет 21%. Причиной таких различий могут быть как существование барьеров на пути трудоустройства в вузе для тех, кто пришел в него только на этапе аспирантуры, так и различия в ориентациях относительно сферы трудоустройства у аспирантов, сменивших и не менявших вуз при поступлении. С одной стороны, у инбридов шире профессиональные и социальные сети в вузе, а также выше информированность об институциональной среде и ее возможностях, что позволяет им быть более успешными при поиске работы. Возможно также, что аспиранты продолжают работать там, где они были трудоустроены, обучаясь в магистратуре или специалитете. С другой стороны, сотрудники вуза, стремясь снизить риски при приеме на работу, могут отдавать предпочтение собственным выпускникам.

Однако аспиранты могут предпочесть работу вне вуза не только из-за барьеров, но и из-за изначальной ориентации не на академическую карьеру. Косвенно оценить ориентацию на трудовую занятость в вузе можно по мотивам поступления в аспирантуру. На рис. 2 приведены значимые связи между мотивами поступления в аспирантуру и местом трудоустройства. Аспиранты, трудоустроенные в вузе, изначально поступали для того, чтобы строить карьеру в академической среде, в то время как среди работающих вне вуза значимо больше тех, кто рассматривал аспирантуру как инструмент ускорения карьеры вне академической сферы.

Таким образом, большинство российских аспирантов поступают в аспирантуру в тот же вуз, где получали предыдущее образование. Среди совмещающих учебу с работой в том же вузе аспиранты-инбриды составляют большинство и не планируют менять место работы после окончания аспирантуры. Разница в мотивах поступления в аспирантуру и сфере трудоустройства между своими выпускниками и поступившими после обучения в другом вузе может быть свидетельством закрытости университетской среды, низкой академической мобильности и иерархичности академического пространства в России.

Рис. 2. Мотивы поступления в аспирантуру и тип трудоустройства, %



Сегодня российская аспирантура активно переходит от модели наставничества к структурированным программам, предполагающим большую учебную нагрузку и включенность аспирантов в процесс обучения [Бедный, 2017]. Увеличение учебной аудиторной нагрузки как новый элемент обучения сочетается с традиционными элементами: подготовкой диссертационного проекта, представлением результатов своей работы, написанием статей. Рассмотрим, различаются ли прохождение и восприятие этих элементов обучения у аспирантов с разным типом трудовой занятости.

3.2. Обучение

В нашем опросе большинство аспирантов сообщили, что совмещать работу с учебой им трудно (73%). При этом больше всего тех, для кого совмещение представляет трудность, среди работающих полный день вне вуза — 89%, среди работающих полный день в вузе таких 65% ($\chi^2 = 132,713, p < 0,000$). Половина всех аспирантов также отметили, что из-за работы им не хватает сил и времени на деятельность в аспирантуре, и чаще остальных об этом сообщали работающие полный день вне вуза (65%, $\chi^2 = 161,089, p < 0,000$).

Воспринимаемая трудность совмещения обучения с работой зависит от того, насколько содержание работы связано с темой диссертации. Тем, у кого работа не имеет отношения к теме диссертации, совмещать аспирантуру с трудовой занятостью сложнее — среди них о переживании серьезных трудностей сообщили 45% работающих в вузе ($\chi^2 = 46,798, p < 0,000$) и 63% занятых вне вуза ($\chi^2 = 69,494, p < 0,000$).

Среди работающих в вузе особенно значимой проблема нехватки сил и времени на выполнение программы аспирантуры является для работающих на административных и преподавательских должностях. Больше половины аспирантов-ад-

министраторов (58%, $\chi^2 = 85,048$, $p < 0,000$) отмечают, что тема их диссертационного проекта и работа слабо связаны, а среди аспирантов-преподавателей так считают 34% ($\chi^2 = 49,296$, $p < 0,000$). В наиболее выгодном положении здесь находятся аспиранты, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью: более чем у половины из них (55%) тема диссертации непосредственно связана с их трудовой деятельностью. В этой группе доля тех, кому тяжело совмещать учебу с работой, составляет 29% ($\chi^2 = 30,999$, $p < 0,000$), тогда как среди аспирантов-администраторов таких 40% ($\chi^2 = 13,324$, $p < 0,004$), а среди аспирантов-преподавателей — 39% ($\chi^2 = 23,650$, $p < 0,000$).

Для работающих вне вуза проблема стоит еще острее: у половины из них (46%, $\chi^2 = 14,642$, $p < 0,001$) тема диссертации не имеет почти ничего общего с трудовой занятостью. Самая слабая связь диссертационных исследований с работой у имеющих нерегулярные приработки (63%, $\chi^2 = 30,944$, $p < 0,000$). Трудоустроенным вне вуза ожидаемо сложнее совмещать работу с учебой — серьезную трудность это представляет для 57% работающих вне вуза, по сравнению с 31% среди работающих в вузе ($\chi^2 = 244,321$, $p < 0,000$). Таким образом, аспирантам, работающим в вузе, особенно на научных должностях, легче совмещать учебу с работой, чем тем, кто занят вне вуза.

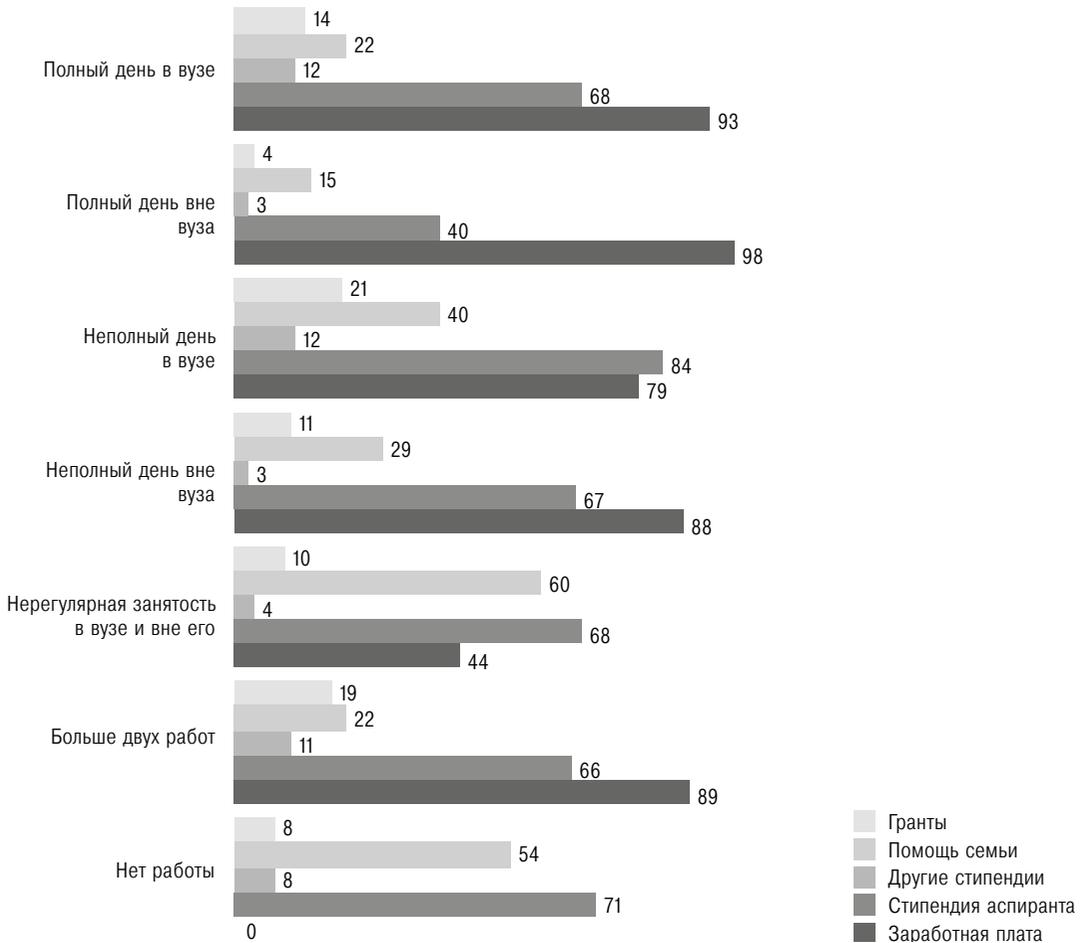
Работающие в вузе аспиранты склонны более положительно оценивать условия аспирантуры и свой опыт обучения. Так, среди тех, кто работает полный день в вузе, 57% оценивают опыт, приобретаемый в аспирантуре, как полезный для работы, а среди занятых полный день вне вуза эта доля составляет 46% ($\chi^2 = 27,412$, $p < 0,007$).

С недостатком финансовой поддержки сталкиваются большинство аспирантов (73%), однако наибольшие сложности испытывают имеющие нерегулярные приработки (81%), а наименьшие — занятые полный день вне вуза (68%, $\chi^2 = 244,321$, $p < 0,000$). Аспиранты, работающие вне вуза полный день, полагаются преимущественно на заработную плату, тогда как для остальных заработная плата — лишь один из источников дохода (рис. 3). При этом большинство аспирантов, получая доход из нескольких источников, все равно испытывают финансовые затруднения.

Таким образом, занятость на полный день вне вуза, с одной стороны, означает лучшую материальную обеспеченность, а с другой — становится источником трудностей при обучении. Напротив, занятость в вузе или нерегулярные подработки ассоциируются с более низкой финансовой обеспеченностью, но более комфортным аспирантским опытом.

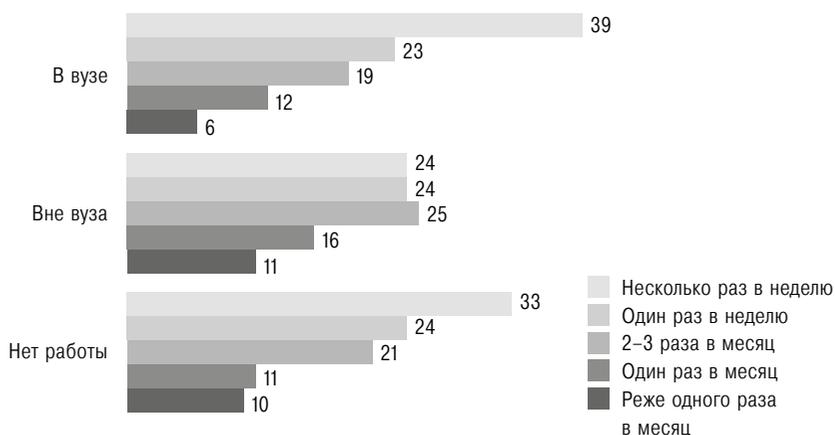
Совмещение работы с учебой не может не сказаться на таком аспекте аспирантского опыта, как взаимодействие с науч-

Рис. 3. Основные источники доходов по месту и объему занятости, %



ным руководителем. Несмотря на изменения в организации аспирантуры и уход от модели наставничества, фигура научного руководителя все еще является ключевой в процессе обучения. Исследования показывают, что частота и качество взаимодействия с ним являются одним из основных факторов прогресса аспиранта [Hockey, 1991; Lipschutz, 1993; Zhao, Golde, McCormick, 2007; Балабанов, Бедный, Миронос, 2007; Mainhard et al., 2009; Эрштейн 2011]. Руководитель не только помогает аспиранту с написанием диссертации, но и становится для него основным проводником в научное сообщество факультета [Girves, Wemmerus, 1988].

Рис. 4. Частота общения с научным руководителем в зависимости от места занятости, %



По результатам проведенного опроса, 90% аспирантов консультируются со своим научным руководителем по вопросам диссертации как минимум один раз в месяц. При этом аспиранты, трудоустроенные в вузе, общаются с научным руководителем чаще (рис. 4). Кроме этого, практически все аспиранты, работающие в вузе (90%), взаимодействуют с научным руководителем и по вопросам, не связанным с диссертацией, в то время как среди занятых вне вуза эта доля в 2 раза меньше.

Учитывая важность консультаций с научным руководителем для аспиранта, можно предположить, что низкая частота их взаимодействия негативно отразится на результатах обучения и написания диссертации.

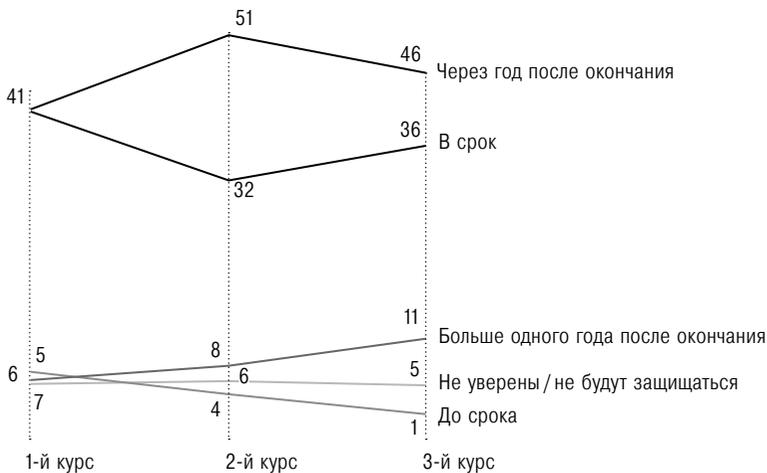
3.3. Результаты обучения в аспирантуре

В качестве результатов обучения в условиях срезового исследования аспирантов мы рассматриваем планы на защиту диссертации и определенность карьерных перспектив после окончания аспирантуры: планируемую сферу трудоустройства, ориентированность на академический рынок труда, а также оценку степени проблематичности предстоящего трудоустройства.

3.3.1. Планы на защиту

Подавляющее большинство опрошенных аспирантов предполагают, что защитятся в нормативный срок обучения в аспирантуре или в течение года после его окончания (83%), тем не менее некоторая разница в планах в зависимости от вида трудоустройства прослеживается. Так, половина аспирантов, не совмещающих учебу с работой, рассчитывают защититься точно в срок: значительную часть среди нетрудоустроенных составляют сту-

Рис. 5. Ожидаемый срок защиты в зависимости от курса обучения



денты 1-го курса (46%) — отсюда, видимо, и более оптимистичный настрой. Ожидаемые сроки защиты аспирантов в зависимости от курса обучения представлены на рис. 5.

Аспиранты, трудоустроенные в вузе, вне зависимости от объема работы, планируют защищаться через год после выпуска или позже. Вероятно, включенность в университетскую среду дает основания для такой оценки срока защиты.

Доля тех, кто не уверен в выходе на защиту или не планирует защищать диссертацию, мала, однако среди работающих полный день вне вуза она значительно выше по сравнению со всеми другими группами по типу трудоустройства (7%). Вопрос о времени защиты и в особенности опция «не буду защищаться», безусловно, являются источниками стресса для аспиранта. Выбирая такой ответ, он, по сути, признается в собственной неуспешности в текущей деятельности. Есть основания считать, что полученная в результате опроса доля тех, кто не уверен в выходе на защиту или не планирует защищать диссертацию, занижена, а полная занятость вне вуза — один из факторов риска незащищенной диссертации.

Планы аспирантов относительно сферы трудоустройства после выпуска могут расцениваться как результат обучения в аспирантуре. Ориентацию аспирантов на академический рынок можно считать одним из показателей эффективности работы аспирантуры, в первую очередь с точки зрения государства и вузов, так как задача, стоящая перед аспирантурой в России, до сих пор формулируется как подготовка научно-педагогических кадров

3.3.2. Карьерные планы — планируемая сфера трудоустройства

Рис. 6. Ориентация на работу в вузе аспирантов с разным типом трудоустройства

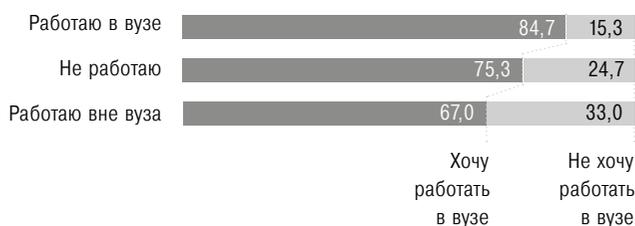
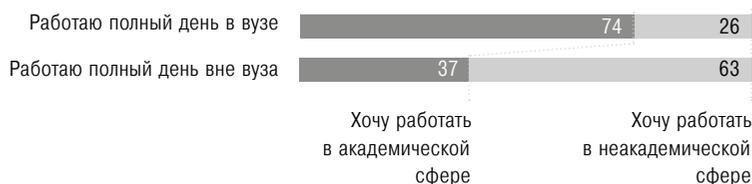


Рис. 7. Желаемая сфера трудоустройства аспирантов в зависимости от объема рабочей нагрузки и места трудоустройства



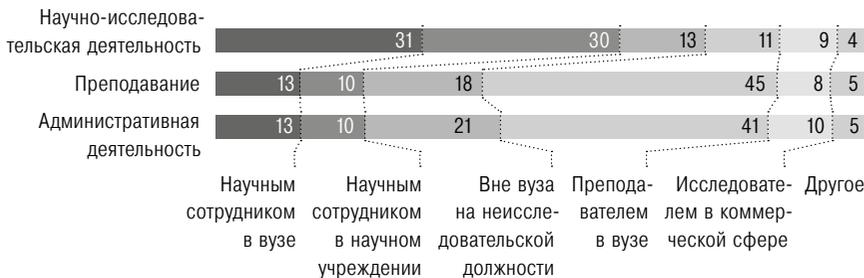
[Бедный, 2017]. С другой стороны, обучение в аспирантуре может рассматриваться как период профессионального самоопределения, и разнообразие потенциальных мест трудоустройства аспирантов может быть сигналом для изменения содержания и целей подготовки в аспирантуре.

Наиболее значимым фактором, определяющим карьерные планы аспирантов, своего рода демаркационной линией, является место трудоустройства. Группа занятых в вузе как полный, так и неполный рабочий день — это наиболее ориентированные на академическую карьеру аспиранты. При этом большая часть аспирантов, вне зависимости от текущего трудоустройства, хотела бы работать в вузе после окончания аспирантуры (рис. 6).

Однако среди работающих вне вуза эта доля значительно меньше. Тенденция, обнаруженная еще на стадии поступления, — среди работающих вне вуза значительно больше тех, кто рассматривает аспирантуру как инструмент ускорения карьеры вне академической сферы, — подтверждается и в карьерных планах. Больше трети работающих вне вуза не хотели бы работать в академии, при этом те из них, кто занят полный день, наиболее ориентированы на неакадемический рынок труда — 63% из них не хотели бы работать в академической сфере (рис. 7).

Содержание трудовой деятельности также является важным фактором формирования карьерных планов. Хотя абсо-

Рис. 8. Карьерные планы аспирантов, занятых в вузе научно-исследовательской, преподавательской и административной работой



Большинство занятых в вузе планируют продолжить работать в нем после выпуска, доля желающих остаться в том же вузе после выпуска ниже среди тех, кто занят научно-исследовательской деятельностью (80%), по сравнению с теми, кто занят на преподавательских (87%) и административных должностях (89%). Занятые научно-исследовательской деятельностью в вузе планируют продолжить работу по профилю, однако не обязательно в вузе — это могут быть научные и коммерческие организации.

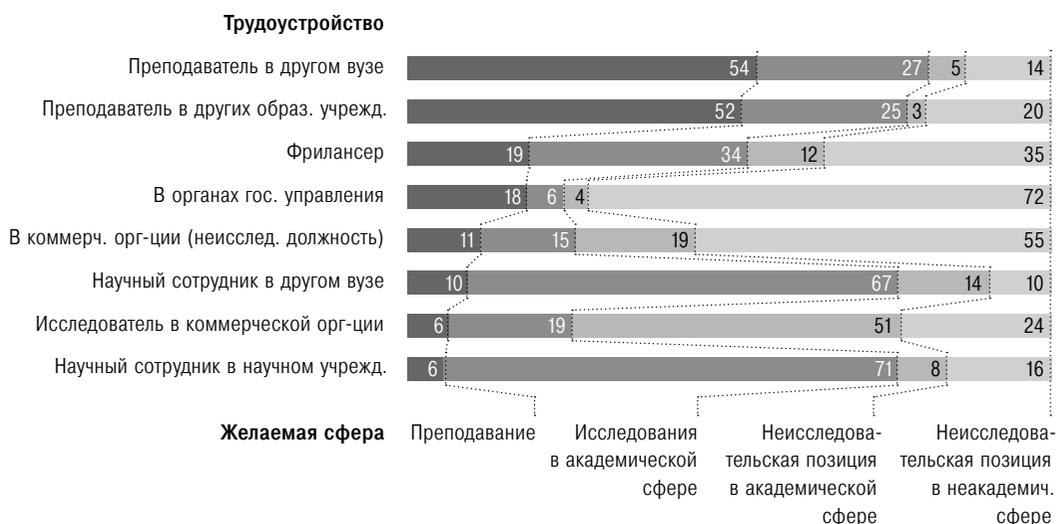
Аспиранты, работающие преподавателями в вузе, в основном планируют продолжить преподавать (45%) (рис. 8). Аспиранты, занимающиеся административной работой в вузе, планируют остаться в вузе, но сменить текущую деятельность на преподавание (41%) или научную работу (13%).

Среди аспирантов-преподавателей и аспирантов-административных работников существенно выше по сравнению с аспирантами, занятыми на научных должностях, доля тех, кто готов покинуть академическую среду и работать на должности, не связанной с исследовательской деятельностью (18 и 21% соответственно). Таким образом, занятые научно-исследовательской деятельностью планируют сохранить содержание деятельности, но готовы сменить место работы, а занятые преподаванием и администрированием хотели бы остаться в вузе.

Занятые вне вуза аспиранты в целом не планируют менять сферу трудоустройства и характер деятельности после окончания обучения (рис. 9).

Наконец, работающие нерегулярно и нетрудоустроенные аспиранты — наиболее уязвимые с точки зрения карьерных планов группы: неопределенность трудовых перспектив они переживают как серьезную трудность (26 и 30% соответственно, $\chi^2 = 93,370$, $p < 0,000$). В то же время занятые полный день как

Рис. 9. Карьерные планы аспирантов, трудоустроенных вне вуза, по типу занятости



в вузе, так и вне его реже сталкиваются с такой проблемой: половина аспирантов в обеих группах определились со своими трудовыми перспективами. Вероятно, для них текущая занятость является не просто способом материально себя обеспечить, но и приемлемым профессиональным выбором.

Таким образом, совмещение работы с учебой во время обучения в аспирантуре повышает определенность карьерных перспектив, однако карьерные планы диаметрально противоположны у аспирантов, трудоустроенных в вузе и вне его.

4. Дискуссия

Результаты опроса показывают, что даже в ведущих российских вузах подавляющее большинство аспирантов трудоустроены: 90% совмещают учебу с работой⁴. При этом существуют разные варианты совмещения, и аспиранты с разным типом трудоустройства по-разному ведут себя в процессе обучения и по-разному его воспринимают.

У аспирантов различаются карьерные планы, которые обусловлены, в частности, спецификой текущего места работы: трудоустроен аспирант в вузе, где учится, или вне вуза. Группа занятых в вузе как полный, так и неполный рабочий день — это

⁴ При этом, по данным Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ, в целом среди молодежи в возрасте от 22 до 27 лет доля неработающих значительно выше — 42%.

наиболее ориентированные на академический трек аспиранты. Эти студенты поступали в аспирантуру для построения карьеры в академии, планируют работать в вузе и высоко оценивают предоставляемые в аспирантуре возможности. Возможно, существующие условия в российской аспирантуре лучше соответствуют мотивам и потребностям академически ориентированных аспирантов, так как сегодня аспирантура все еще воспринимается как место подготовки исключительно научно-педагогических кадров [Бедный, 2017]. Ригидность аспирантуры и ее преимущественная ориентированность на аспирантов, выбирающих академический трек, может быть существенным ограничением в ее развитии. Нарастание разнообразия вариантов трудоустройства выпускников аспирантуры — это общемировая тенденция [Nerad, 2006; Mangematin, 2000; Lee, Miozzo, Laredo, 2010]. Она обусловлена объективными причинами: ограниченный академический рынок труда неизбежно должен вытолкнуть на внешний рынок специалистов со степенью. Результаты исследований показывают, что распределение выпускников аспирантуры между академической и неакадемической профессиональными сферами неодинаково в разных странах, однако трудоустройство вне академии часто превалирует. Так, среди выпускников аспирантуры 1986–1994 гг. во Франции по направлению инженерных наук велика доля тех, кто изначально шел в аспирантуру не для того, чтобы в дальнейшем работать в академической среде: этот мотив характерен только для половины опрошенных [Mangematin, 2000]. Для выпускников со степенью в области точных и инженерных наук в Великобритании академическая сфера трудоустройства не является приоритетной: доля выпускников со степенью, занимающих постоянные позиции в академической сфере, меньше 20% [Lee et al., 2010]. Б. И. Бедный, С. Н. Гурбатов и Л. А. Остапенко [2013], анализируя ситуацию с выпускниками аспирантуры по социальным и гуманитарным направлениям в отдельном университете, пришли к выводу, что основная масса выпускников аспирантуры трудоустраивается в неакадемической сфере.

С одной стороны, преимущественное трудоустройство выпускников аспирантуры вне пределов академической сферы может свидетельствовать о перепроизводстве кадров с таким уровнем образования. Возникает вопрос: насколько необходима научная степень для построения карьеры вне академии [Manathunga, Lant, 2006; Gaeta et al., 2016]? С другой стороны, сложившаяся ситуация с трудоустройством выпускников ставит под сомнение ценность аспирантуры в текущем формате. Действительно ли обучение в аспирантуре дает уникальные навыки, необходимые для выполнения, предположим, исследовательских задач вне академического сектора, или степень имеет, скорее, символическую ценность для ее обладателей и выполняет сиг-

нальную функцию в борьбе за трудовую позицию, должность и заработную плату? В любом случае ориентация аспирантуры только на академическую сферу трудоустройства выпускников оправдана, только если она соответствует возможностям рынка труда. Если же специалистов со степенью больше, чем мест в академических учреждениях, или если часть из них изначально ориентируется на неакадемический рынок, возможно, стоит пересмотреть систему подготовки аспирантов, принимая во внимание мировую тенденцию роста разнообразия карьерных треков обладателей научной степени.

Наиболее комфортной аспирантура является для работающих в вузе полный день. Несмотря на сильную занятость, они не расценивают как трудность ни совмещение работы и учебы, ни учебную нагрузку, ни предстоящее трудоустройство. В этой группе практически все аспиранты ранее обучались в вузе, где учатся сейчас, и не рассматривали другие варианты для поступления. Поступление в аспирантуру в тот же вуз — типичная практика для российских аспирантов, однако, как показал опрос, доля инбридов выше среди трудоустроенных в вузе, и они не планируют менять место работы после выпуска из аспирантуры. Закрытость университетской среды, обусловленная низкой академической мобильностью и иерархичностью академического пространства в России, начинает проявляться уже на уровне обучения. Последствия инбридинга неоднозначны: некоторые исследователи не выявили разницы в научной продуктивности в зависимости от наличия инбридинга; другие обнаружили, что менее мобильные ученые проигрывают по ряду показателей. Так, инбриды меньше публикуются в целом, реже публикуются в международных изданиях, больше ориентированы на внутривузовскую коммуникацию, что может ограничивать их академический кругозор [Юдкевич, Горелова, 2015]. Негативные последствия здесь выходят за рамки личных и институциональных потерь и достигают национального уровня. Конечно, наличие академически ориентированных аспирантов, успешно совмещающих учебу с полной трудовой занятостью и удовлетворенных условиями в аспирантуре, можно рассматривать как сильную сторону аспирантуры, однако необходимо учитывать, что эта группа составляет меньше пятой части всех аспирантов.

Наиболее распространенный вариант трудоустройства аспирантов — работа полный день вне вуза, и зачастую она мало связана с темой диссертационного исследования, так что занятость может негативно отразиться как на качестве, так и на результативности обучения. Этим аспирантам трудно совмещать работу с учебой, они ориентированы на неакадемический рынок труда.

Финансовые трудности в период обучения переживают подавляющее большинство аспирантов. Зарубежные исследования показывают, что успех аспиранта (обычно измеренный

фактом защиты или временем от поступления до защиты) коррелирует с типом финансовой поддержки. Так, зарубежные аспиранты, получающие полное финансирование или вовлеченные в работу в качестве ассистентов, как правило, чаще завершают полный курс обучения в аспирантуре и быстрее получают степень по сравнению с теми, кто не получает такой финансовой поддержки и должен обеспечивать себя сам [Abedi, Benkin, 1987; Baird, 1990; Ehrenberg, Mavros, 1995; Lovitts, 2001; Stock, Siegfried, 2006; Van der Haert et al., 2013; Spronken-Smith, Cameron, Quigg, 2018]. Наиболее близким к такому варианту финансовой поддержки в российском контексте является трудоустройство в том же вузе, где аспирант обучается.

В зарубежных исследованиях показано, что аспиранты, занятые вне кампуса, меньше вовлекаются в жизнь департамента и имеют меньше шансов стать полноценными членами исследовательской и преподавательской команды факультета по сравнению с ассистентами, что в итоге сказывается на их прогрессе [Girves, Wemmerus, 1988]. Полученные нами данные также свидетельствуют, что работающие вне вуза полный день — наиболее уязвимая группа. Академия теряет этих аспирантов, так как они уже в период обучения меньше ориентируются на учебу, чем на трудовую деятельность, планируют работать на неакадемическом рынке, меньше включены в образовательный процесс, испытывают наибольшие трудности, а также среди них больше доля не планирующих выходить на защиту. Конечно, использование полученных нами данных ограничено возможностями срезового исследования, и для получения более надежных результатов необходимы лонгитюдные исследования, показывающие связь трудоустройства с различными показателями результативности обучения в аспирантуре. Однако даже на существующих данных очевидны различия между аспирантами с разным типом трудоустройства, выбор которого обусловлен имеющейся у аспиранта финансовой поддержкой.

Конечно, тип финансирования — это комплексная характеристика, отражающая не только условия, в которых аспирант учится, но и, вероятно, уровень подготовки или мотивацию аспирантов, получивших финансовую поддержку. Но в любом случае отсутствие или недостаточная финансовая поддержка аспирантов — фактор риска в функционировании и обеспечении результативности аспирантуры в целом, особенно если аспирант работает за пределами вуза и содержание его работы мало связано с темой диссертационного исследования. Опрос проводился в ведущих российских университетах, финансовые возможности которых гораздо выше, чем у остальных вузов, и если в них аспиранты в массовом порядке сталкиваются с финансовыми трудностями, то масштабы этой проблемы в остальных вузах могут быть еще больше.

Литература

1. Балабанов С. С., Бедный Б. И., Миронос А. А. (2007) Факторы эффективности и качества подготовки научных кадров в аспирантуре (социологический анализ) // Университетское управление. № 5. С. 56–65.
2. Балабанов С. С., Бедный Б. И., Козлов Е. В., Максимов Г. А. (2003) Многомерная типология аспирантов // Социологический журнал. № 3. С. 71–85.
3. Бедный Б. (2017) Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. № 4. С. 5–16.
4. Бедный Б. И., Гурбатов С. Н., Остапенко Л. А. (2013) Мониторинг трудоустройства выпускников аспирантуры // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. № 5–1. С. 12–16.
5. Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И., Малашонок Н. Г., Терентьев Е. А. (2017) Портрет современного российского аспиранта // Современная аналитика образования. Вып. 7 (15). М.: Изд. дом ВШЭ.
6. Резник С. Д. (2015) Аспирантура: как повысить ее эффективность // Университетское управление: практика и анализ. № 4. С. 106–116.
7. Эрштейн Л. Б. (2011) Результативность деятельности аспирантуры и необходимость разработки общей теории научного руководства // Педагогическое образование в России. № 4. С. 218–223.
8. Юдкевич М. М., Горелова О. Ю. (2015) Академический инбридинг: причины и последствия // Университетское управление: практика и анализ. № 1. С. 73–83.
9. Abedi J., Benkin E. (1987) The Effects of Students' Academic, Financial, and Demographic Variables on Time to the Doctorate // Research in Higher Education. Vol. 27. No 1. P. 3–14.
10. Ali A., Kohun F. (2006) Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs // International Journal of Doctoral Studies. Vol. 1. No 1. P. 21–33.
11. Altbach P. G., Yudkevich M., Rumbley L. E. (2015) Academic Inbreeding: Local Challenge, Global Problem // Asia Pacific Education Review. Vol. 16. No 3. P. 317–330.
12. Bair C. R., Haworth J. G. (2004) Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research // J. C. Smart (ed.) Higher Education: Handbook of Theory and Research. New York: Springer. Vol. XIX. P. 481–533. doi:10.1007/1-4020-2456-8_11.
13. Baird L. L. (1990) Disciplines and Doctorates: The Relationships between Program Characteristics and the Duration of Doctoral Study // Research in Higher Education. Vol. 31. No 4. P. 369–385. doi:10.1007/bf00992273.
14. 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. Vol. 43. No 3. P. 524–541.
15. Bourke S., Holbrook A., Lovat T., Farley P. (2004) Attrition, Completion and Completion Times of PhD Candidates // AARE Annual Conference, Melbourne. Vol. 28. https://www.researchgate.net/profile/Sid_Bourke/publication/228719523_Attrition_Completion_and_Completion_Times_of_PhD_Candidates/links/004635212d98fcc737000000.pdf
16. Castelló M., Pardo M., Sala-Bubaré A., Suñe-Soler N. (2017) Why Do Students Consider Dropping Out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors // Higher Education. Vol. 74. No 6. P. 1053–1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>.
17. Ehrenberg R., Mavros P. (1995) Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-To-Degree and Completion Probabilities? // The Journal of Human Resources. Vol. 30. No 3. P. 581–609. doi:10.2307/146036.
18. Gaeta G. L., Lubrano Lavadera G., Pastore F. (2016) Much Ado about Nothing? The Wage Effect of Holding a PhD Degree but not a PhD Job Position. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2810462

19. Girves J. E., Wemmerus V. (1988) Developing Models of Graduate Student Degree Progress // *The Journal of Higher Education*. Vol. 59. No 2. P. 163–189.
20. Haworth J. G., Bair C. R. (2000) Learning Experiences that Make a Difference: Findings from a National Study of Doctoral Education in the Professions. ASHE Annual Meeting Paper.
21. Hockey J. (1991) The Social Science PhD: A Literature Review // *Studies in Higher Education*. Vol. 16. No 3. P. 319–332.
22. Kehm B. M. (2006) Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis // *Wenner Gren International Series*. Vol. 83. P. 67.
23. Lee H., Miozzo M., Laredo P. (2010) Career Patterns and Competences of PhDs in Science and Engineering in the Knowledge Economy: The Case of Graduates from a UK Research-Based University // *Research Policy*. Vol. 39. No 7. P. 869–881.
24. Lipschutz S. S. (1993) Enhancing Success in Doctoral Education: From Policy to Practice // *New Directions for Institutional Research*. No. 80. P. 69–80.
25. Lovitts B. E. (2001) Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
26. Mainhard T., Van der Rijst R., Van Tartwijk J., Wubbels T. (2009) A Model for the Supervisor–Doctoral Student Relationship // *Higher Education*. Vol. 58. No 3. P. 359–373.
27. Manathunga C., Lant P. (2006) How Do We Ensure Good PhD Student Outcomes? // *Education for Chemical Engineers*. Vol. 1. No 1. P. 72–81.
28. Mangematin V. (2000) PhD Job Market: Professional Trajectories and Incentives during the PhD // *Research Policy*. Vol. 29. No 6. P. 741–756.
29. McCabe-Martinez M.C. (1996) A Study of Perceptions of Factors that Enhanced and Impeded Progress Toward the Completion of the Doctoral Degree in Education for Hispanic Students Employed in the Public School Systems (Doct. diss., Boston College, 1993) // *Dissertation Abstracts International*. Vol. 57. No 2900.
30. Nerad M. (2006) Globalization and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate of the Future // M. Kiley, G. Mullins (eds) *Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times*. Canberra: ANU. P. 5–12.
31. Spronken-Smith R., Cameron C., Quigg R. (2018) Factors Contributing to High PhD Completion Rates: A Case Study in a Research-Intensive University in New Zealand // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 43. No 1. P. 94–109.
32. Stock W. A., Siegfried J. J. (2006) Time-to-Degree for the Economics PhD Class of 2001–2002 // *American Economic Review*. Vol. 96. No 2. P. 467–474.
33. 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*. Vol. 39. No 10. P. 1885–1909.
34. Warren J. R. (2002) Reconsidering the Relationship between Student Employment and Academic Outcomes: A New Theory and Better Data // *Youth & Society*. Vol. 33. No 3. P. 366–393.
35. Zhao C. M., Golde C. M., McCormick A.C. (2007) More than a Signature: How Advisor Choice and Advisor Behaviour Affect Doctoral Student Satisfaction // *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 31. No 3. P. 263–281.

Who is Happy at Doctoral Programs: The Connection between Employment and Learning Outcomes of PhD Students

Authors **Saule Bekova**

Junior Research Fellow, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str7, 101000 Moscow. E-mail: bekova.sk@gmail.com

Zibeyda Dzhafarova

Research Assistant, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str7, 101000 Moscow. E-mail: ziba.jafarova@gmail.com

Abstract Doctoral education in Russia is characterized by high drop-out rates. Many experts associate this problem with the low financial support of PhD students and their need to find employment during education process. However, the current discussion mainly relies not on the research data, but on expert opinions based on scanty statistics or on the individual cases. Based on a 2016 survey of PhD students of the leading Russian universities the authors assess the scope and types of employment of postgraduates, as well as the experience of those PhD students, who balance study time with work. The current position, work duties and workload of PhD students were analyzed in regard to learning experience perception and career prospects they have. The authors conclude that the balancing study and work may benefit to PhD student education process and professional experience, but only in case when current work duties correspond to the thesis topic. The challenges of balancing study and work are highlighted. The results can be useful for developing measures to reform doctoral education both at the university and at the state level.

Keywords doctoral education in Russia, PhD students, employment, drop-out rate, balancing study and work.

- References**
- Abedi J., Benkin E. (1987) The Effects of Students' Academic, Financial, and Demographic Variables on Time to the Doctorate. *Research in Higher Education*, vol. 27, no 1, pp. 3–14.
 - Ali A., Kohun F. (2006) Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 1, no 1, pp. 21–33.
 - Altbach P. G., Yudkevich M., Rumbley L. E. (2015) Academic Inbreeding: Local Challenge, Global Problem. *Asia Pacific Education Review*, vol. 16, no 3, pp. 317–330.
 - Bair C. R., Haworth J. G. (2004) Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research. *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (ed. J. C. Smart), New York: Springer, vol. XIX, pp. 481–533. doi:10.1007/1-4020-2456-8_11.
 - Baird L. L. (1990) Disciplines and Doctorates: The Relationships between Program Characteristics and the Duration of Doctoral Study. *Research in Higher Education*, vol. 31, no 4, pp. 369–385. doi:10.1007/bf00992273.
 - Balabanov S., Bednyi B., Mironos A. (2007) Faktory ehffektivnosti i kachestva podgotovki nauchnykh kadrov v aspiranture (sotsiologicheskij analiz) [Effectiveness and Quality Factors of the Professional Teacher Training at Doctorate Level (Sociological Analysis)]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 5, pp. 56–65.

- Balabanov S., Bednyi B., Kozlov E., Maksimov G. (2003) Mnogomernaya tipologiya aspirantov [Multidimensional Typology of Postgraduates]. *Sociological Journal*, no 3, pp. 71–85.
- 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*, vol. 43, no 3, pp. 524–541.
- Bednyi B. (2017) Novaya model aspirantury: pro et contra [A New Postgraduate School Model: Pro et Contra]. *Higher Education in Russia*, no 4, pp. 5–16.
- Bednyi B., Gurbatov S., Ostapenko L. (2013) Monitoring trudoustroystva vypusnikov aspirantury [Monitoring of Employment of PhD Program Graduates]. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, no 5–1, pp. 12–16.
- Bekova S., Gruzdev I., Dzharafarova Z., Maloshonok N., Terentev E. (2017) Portret sovremennogo rossijskogo aspirant [Portrait of a modern Russian postgraduate]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, no 7 (15). Moscow: National Research University Higher School of Economics.
- Bourke S., Holbrook A., Lovat T., Farley P. (2004) Attrition, Completion and Completion Times of PhD Candidates. *Annual Conference (Melbourne)*, vol. 28. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Sid_Bourke/publication/228719523_Attrition_Completion_and_Completion_Times_of_PhD_Candidates/links/004635212d98fcc737000000.pdf (accessed 12 January 2019).
- Castelló M., Pardo M., Sala-Bubaré A., Suñe-Soler N. (2017) Why Do Students Consider Dropping Out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors. *Higher Education*, vol. 74, no 6, pp. 1053–1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>.
- Ehrenberg R., Mavros P. (1995) Do Doctoral Students' Financial Support Patterns Affect Their Times-To-Degree and Completion Probabilities? *The Journal of Human Resources*, vol. 30, no 3, pp. 581–609. doi:10.2307/146036.
- Erstein L. (2011) Rezultativnost deyatelnosti aspirantury i neobkhodimost razrabotki obshchey teorii nauchnogo rukovodstva [Efficiency of Post-Graduate Education and the Necessity of Development of the General Theory of Scientific Management]. *Pedagogical Education in Russia*, no 4, pp. 218–223.
- Gaeta G. L., Lubrano Lavadera G., Pastore F. (2016) Much Ado about Nothing? The Wage Effect of Holding a PhD Degree but not a PhD Job Position. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2810462 (accessed 12 January 2019).
- Girves J. E., Wemmerus V. (1988) Developing Models of Graduate Student Degree Progress. *The Journal of Higher Education*, vol. 59, no 2, pp. 163–189.
- Haworth J. G., Bair C. R. (2000) Learning Experiences that Make a Difference: Findings from a National Study of Doctoral Education in the Professions. Paper presented at ASHE Annual Meeting.
- Hockey J. (1991) The Social Science PhD: A Literature Review. *Studies in Higher Education*, vol. 16, no 3, pp. 319–332.
- Kehm B. M. (2006) Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis. *Wenner Gren International Series*, vol. 83, pp. 67.
- Lee H., Miozzo M., Laredo P. (2010) Career Patterns and Competences of PhDs in Science and Engineering in the Knowledge Economy: The Case of Graduates from a UK Research-Based University. *Research Policy*, vol. 39, no 7, pp. 869–881.
- Lipschutz S. S. (1993) Enhancing Success in Doctoral Education: From Policy to Practice. *New Directions for Institutional Research*, no. 80, pp. 69–80.
- Lovitts B. E. (2001) Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Mainhard T., Van der Rijst R., Van Tartwijk J., Wubbels T. (2009) A Model for the Supervisor–Doctoral Student Relationship. *Higher Education*, vol. 58, no 3, pp. 359–373.
- Manathunga C., Lant P. (2006) How Do We Ensure Good PhD Student Outcomes? *Education for Chemical Engineers*, vol. 1, no 1, pp. 72–81.
- Mangematin V. (2000) PhD Job Market: Professional Trajectories and Incentives during the Ph D. *Research Policy*, vol. 29, no 6, pp. 741–756.
- McCabe-Martinez M.C. (1996) A Study of Perceptions of Factors that Enhanced and Impeded Progress Toward the Completion of the Doctoral Degree in Education for Hispanic Students Employed in the Public School Systems (Doct. diss., Boston College, 1993). *Dissertation Abstracts International*, vol. 57, no 2900.
- Nerad M. (2006) Globalization and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate of the Future. *Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times* (eds M. Kiley, G. Mullins), Canberra: ANU, pp. 5–12.
- Reznik S. (2015) Aspirantura—kak povysit'ye effektivnost' [The Graduate School—Ways of Improving Efficacy]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 4, pp. 106–116.
- Spronken-Smith R., Cameron C., Quigg R. (2018) Factors Contributing to High PhD Completion Rates: A Case Study in a Research-Intensive University in New Zealand. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, no 1, pp. 94–109.
- Stock W. A., Siegfried J. J. (2006) Time-to-Degree for the Economics PhD Class of 2001–2002. *American Economic Review*, vol. 96, no 2, pp. 467–474.
- 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*, vol. 39, no 10, pp. 1885–1909.
- Warren J. R. (2002) Reconsidering the Relationship between Student Employment and Academic Outcomes: A New Theory and Better Data. *Youth & Society*, vol. 33, no 3, pp. 366–393.
- Yudkevich M., Gorelova O. (2015) Akademicheskiy inbriding: prichiny i posledstviya [Academic Inbreeding: Causes and Consequences]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 73–83.
- Zhao C. M., Golde C. M., McCormick A.C. (2007) More than a Signature: How Advisor Choice and Advisor Behaviour Affect Doctoral Student Satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, no 3, pp. 263–281.

Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования: все еще омут или уже брод

Ф. Ф. Дудырев, О. А. Романова, П. В. Травкин

Дудырев Федор Феликсович

кандидат исторических наук, директор Центра исследований среднего профессионального образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: fdudyrev@hse.ru

Романова Ольга Анатольевна

аналитик Центра исследований среднего профессионального образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: oromanova@hse.ru

Травкин Павел Викторович

кандидат экономических наук, научный сотрудник Лаборатории исследований рынка труда Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: ptravkin@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Исследование посвящено трудоустройству недавних выпускников системы среднего профессионального образования. В последнее десятилетие в контингенте студентов средних профессиональных образовательных организаций существенно увеличилась доля девятиклассников, а это означает снижение среднего возраста выбора профессиональной траектории. На основании данных Мониторинга экономики образования установлено, что в 2010–2015 гг. в среднем 44% студентов совмещали обучение

с работой. Основной причиной совмещения работы с получением образования у студентов колледжей являются финансовые затруднения в семье, и в подавляющем большинстве случаев такая работа никак не связана с получаемым образованием. Впоследствии при переходе от учебы к работе выпускники средних профессиональных образовательных организаций вынуждены соглашаться на первые предложения трудоустройства, не имея финансовых возможностей для долгого поиска подходящего рабочего места. Вторая часть исследования опирается на данные Выборочного наблюдения трудоустройства выпускников 2010–2015 гг., проведенного Росстатом. Показано, что совмещение получения образования с работой оказывает положительное влияние как на вероятность нахождения рабочего места, так и на размер получаемой заработной платы на стартовом этапе карьеры выпускников. К тому же совмещение учебы и работы по получаемой профессии/специальности и самостоятельное финансирование своего образования увеличивают вероятность того, что выпускник и в дальнейшем будет работать по полученной в колледже профессии. Трудоустройство после окончания обучения не по полученной профессии/специальности влечет за собой потери в заработной плате.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, переход

Статья поступила в редакцию в мае 2018 г.

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

от учебы к работе, рынок труда, заработная плата выпускников, совмещение учебы и работы. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-109-136

Трудоустройство после окончания профессиональных образовательных организаций — важнейший этап в жизни молодых людей, связанный с приобретением ими нового социального и экономического статуса. Переход от учебы к работе может считаться успешным, если вчерашний выпускник занял рабочее место, соответствующее приобретенной им профессии и уровню квалификации, при этом данное рабочее место устраивает его с точки зрения условий и режима труда, заработной платы, гарантий занятости, возможностей карьерного роста и творческой самореализации [Роцин, 2006].

Ожидаемый в России демографический спад, который приведет к резкому сокращению численности населения в трудоспособном возрасте в ближайшие 10–15 лет¹, придает особую актуальность проблеме трудоустройства выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО). С уменьшением численности молодежи, выходящей на рынок труда, повышается цена ошибки при переходе выпускника от учебы к работе, так как начальный этап карьеры оказывает существенное влияние на формирование будущей заработной платы и на дальнейшую карьеру [Robst, 2007; Zhang, 2008]. Помимо этого, недавние выпускники гораздо уязвимее на рынке труда по сравнению с более опытными работниками ввиду недостатка у них опыта работы, понимания законов функционирования рынка труда и более высокой вероятности увольнения в случае экономических колебаний [Ryan, 2001; Рудаков, 2015] — и это еще одна причина актуальности проблемы их трудоустройства после окончания образовательных организаций СПО.

Трудоустройство не по полученной профессии или специальности приводит к негативным последствиям как для самого выпускника, так и для общества в целом. Согласно исследованиям, выпускники, не нашедшие рабочего места по своей специальности, получают существенно меньшую заработную плату и трудоустраиваются на рабочие места, недоиспользующие полученное ими образование [Гимпельсон и др., 2009; Nordin, Persson, Rooth, 2010]. Поэтому успешный выход студентов и выпускников на рынок труда традиционно рассматривается в качестве важ-

¹ Росстат. Демографический прогноз до 2035 г. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#

нейшего показателя эффективности любой системы профессионального образования, и система среднего профессионального образования не является исключением. Анализ данных трудоустройства выпускников системы СПО позволяет оценить эффективность образовательной политики в области подготовки рабочих кадров. Данные о трудоустройстве рассматриваются в качестве одного из показателей, свидетельствующих о степени соответствия системы СПО запросам рынка труда².

В 2015 г. в соответствии с Комплексом мер по развитию среднего профессионального образования в Российской Федерации создана система мониторинга качества подготовки кадров³. Сведения о трудоустройстве выпускников СПО, уровне их заработной платы, их территориальном распределении по субъектам Российской Федерации предоставляются Пенсионным фондом Российской Федерации. Сбор качественных первичных данных, повышение их валидности и достоверности — это важное, но не единственное условие принятия эффективных управленческих решений в области трудоустройства выпускников системы СПО. На наш взгляд, для выработки политики в этой сфере не меньшее значение имеет понимание контекстных факторов, которые обуславливают успешное трудоустройство выпускников СПО, рост их заработной платы или, наоборот, снижение их конкурентоспособности на рынке труда, возрастание риска попадания в число безработных.

Цель данной работы состоит в том, чтобы проанализировать, как влияют на особенности трудоустройства выпускников СПО их социально-демографические характеристики и отдельные свойства предшествующего обучения в колледже⁴:

- как связаны работа студентов СПО во время обучения и успешность их последующего трудоустройства, в том числе по полученной профессии/специальности;

² Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. предусматривала доведение до 60% удельного веса выпускников организаций профессионального образования последнего года выпуска, трудоустроившихся по полученной специальности, к 2020 г. <https://минобрнауки.рф/проекты/438/файл/3039/Государственная%20программа%20Российской%20Федерации.pdf>

³ Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 гг., утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. № 349-р. <http://asi.ru/upload/iblock/61e/cWukCnDBv5U.pdf>

⁴ В данной работе слова «колледж» и «профессиональная образовательная организация» используются как взаимозаменяемые термины для обозначения образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования.

- в какой степени трудоустройство не по полученной профессии/специальности отражается на зарплате выпускников СПО;
- влияет ли самостоятельное финансирование получаемого образования на размер получаемой заработной платы.

Анализ перехода между системой образования и рынком труда требует понимания предпосылок, формирующих исследуемую учебно-трудовую траекторию и составляющих специфику студентов системы СПО. Поэтому первая часть работы фокусируется на особенностях условий, предшествующих выбору именно обучения в колледже, и мотивах такого выбора. Вторая часть работы посвящена переходу между профессиональными образовательными организациями и рынком труда.

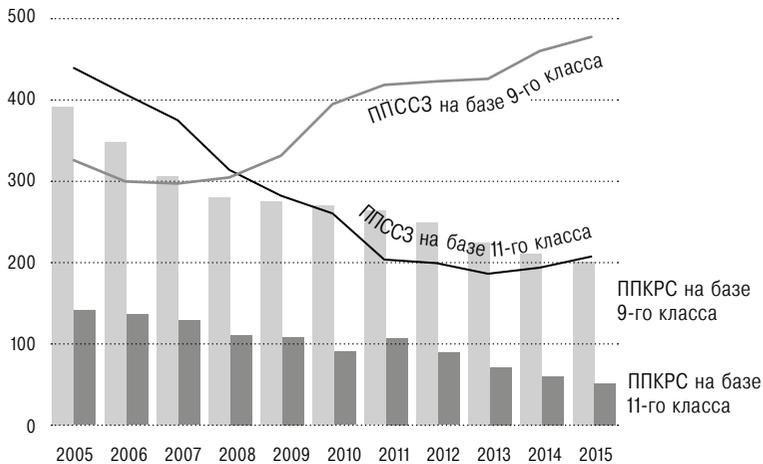
Эмпирической базой первого этапа исследования стали данные официальной статистики и результаты социологических опросов в рамках Мониторинга экономики образования (МЭО)⁵. МЭО проводится НИУ ВШЭ под эгидой Министерства образования и науки Российской Федерации ежегодно с 2002 г. с целью обеспечения органов государственной власти актуальной информацией для принятия политических решений в области образования. Выбор МЭО в качестве источника данных для анализа обусловлен тем, что в социологические опросы, проводимые в рамках мониторинга, включаются вопросы о мотивации того или иного выбора, предпочтениях и стратегиях участников рынка образовательных услуг. Кроме того, МЭО содержит данные о социально-экономических характеристиках семей респондентов. Наличие таких сведений позволяет проанализировать специфические особенности обучающихся в системе СПО, широкий контекст, в котором они принимают решения, и составляет основу для корректной интерпретации закономерностей их трудоустройства после окончания колледжа. В анализе использовались данные опросов студентов профессиональных образовательных организаций 2010–2015 гг. Ежегодно опрашивались около 1800 студентов.

Эмпирической базой второй части исследования стало Федеральное статистическое выборочное наблюдение трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование, осуществляемое Росстатом⁶. Наблюдение проводилось с апреля по сентябрь 2016 г. Выборочная совокупность составила 36 тыс. человек (0,3% всех выпускников

⁵ Более подробная информация о методологии проведения мониторинга и анкеты обследования представлены на сайте: <https://memo.hse.ru/met>

⁶ http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html

Рис. 1. Прием в образовательные организации СПО на программы ППКРС и программы ППССЗ, тыс. человек



Источник: Росстат.

среднего профессионального, включая бывшее начальное профессиональное, и высшего образования). По данным текущих расчетов полученные результаты были распространены на генеральную совокупность населения, имеющую те же характеристики, что и выпускники образовательных организаций. Обследование фокусируется на данных о процессе трудоустройства и результатах трудоустройства выпускников, включая положение респондентов на рынке труда на момент опроса.

В последнее десятилетие происходит быстрое снижение среднего возраста студентов профессиональных образовательных организаций. С введением Единого государственного экзамена ужесточился отбор учащихся в старшие классы общеобразовательных школ [Дудырев, Шабалин, 2015]. В результате все больше выпускников 9-го класса стали поступать в колледжи, где они наряду с приобретением квалификации получают среднее общее образование. Рисунок 1 иллюстрирует стремительное омоложение контингента системы СПО в 2005–2015 гг.: за последнее десятилетие доля выпускников 9-го класса среди студентов СПО увеличилась на треть и составляет около 75%. Особенно ярко эта тенденция выражена среди студентов ППССЗ⁷,

1. Предпосылки перехода «учеба — работа» у выпускников системы СПО

⁷ В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» уровни начального и сред-

преобладающая доля которых поступает в колледжи на базе 9-го класса, а не после 11-го, как это было ранее.

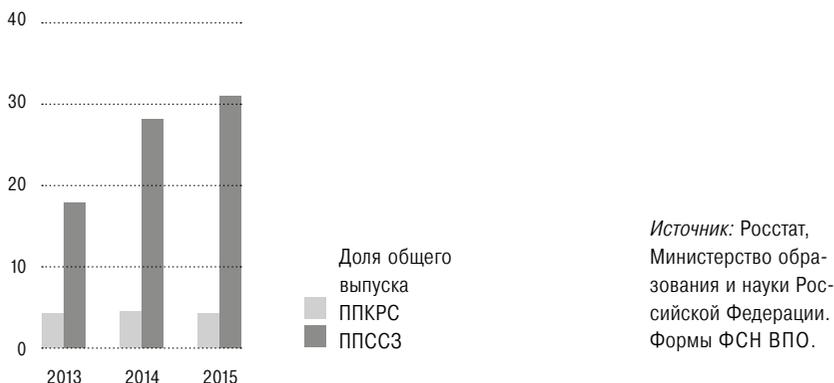
Одно из объяснений происходящих изменений состоит в том, что молодежь, выбирающая программы СПО, как правило, менее академически успешна по сравнению со сверстниками из общеобразовательных школ. Согласно результатам исследования, ученики, которые выбрали переход в 10-й класс, в среднем набрали 566 баллов по математике в рамках тестирования TIMSS, тот же показатель у будущих студентов системы СПО составил только 500 баллов [Бессуднов, Малик, 2016].

Поступить в вуз на основании результатов ЕГЭ большинству из тех, кто выбирает программы СПО после 9-го класса, было бы трудно. А получив диплом о СПО, эти молодые люди получают доступ к высшему образованию. Вузы, не предъявляющие высоких требований к абитуриентам, готовы принять выпускников ППССЗ и ППКРС, при этом процедура их поступления не предполагает сдачи ЕГЭ. Таким образом, мотивы, которыми руководствуется молодежь при входе в систему СПО, изменились. Если раньше колледж рассматривался как образовательный институт, обеспечивающий быстрый выход на рынок труда, то сейчас его нередко используют как промежуточный этап образовательной траектории, как «трамплин» на пути к высшему образованию. По данным МЭО, в 2010–2015 гг. в среднем около 37% студентов на ППКРС и 60% обучающихся на ППССЗ сообщали о том, что сразу после окончания текущей образовательной программы планируют поступать в вузы. Согласно данным Росстата, доля фактически осуществляющих переход по прямой траектории из системы СПО в систему высшего образования несколько меньше, но также значительна (рис. 2).

Чем обусловлена более низкая, чем у продолжающих обучение в 10-м классе, средняя успеваемость школьников, выбирающих поступление в образовательные организации СПО? В значительной степени — эффектами социально-экономического неравенства. Данные исследований свидетельствуют о том, что образование и социально-экономический статус родителей являются важными факторами, оказывающими влияние на успеваемость детей [Sirin, 2005; Ermisch, Pronzato, 2010]. Семьи студентов образовательных организаций СПО, как правило,

него профессионального образования были объединены, при этом образовательные программы среднего профессионального образования подразделяются на программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих (ППКРС) и программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ). В силу различий в уровне квалификации, а также социально-экономических характеристиках студентов основных профессиональных образовательных программ мы будем анализировать их не только как единую группу, но и как отдельные подгруппы.

Рис. 2. Доля выпускников системы СПО, поступающих в вузы в год окончания обучения в профессиональной образовательной организации, %



менее образованны и хуже материально обеспечены, чем семьи старшеклассников и студентов вузов. В ходе социологических опросов МЭО о наличии высшего образования у отца (отчима) сообщили только 10,7% студентов, обучающихся на ППКРС, и 23% студентов на ППССЗ. Среди студентов вузов этот показатель составляет 43,4%⁸. Схожее распределение наблюдается и в ответах студентов о высшем образовании матерей (мачех): ППКРС — 18,7%, ППССЗ — 31%, студенты вузов — 53,7%. Данные МЭО свидетельствуют также о более низких доходах семей студентов системы СПО. Около 34% обучающихся на ППКРС в школьные годы жили в семьях, принадлежащих к трем наименее обеспеченным группам респондентов (рис. 3). Среди обучающихся на программах ППССЗ эта доля чуть ниже, но также составляет не менее четверти. Среди студентов высшей школы выходцы из семей, испытывавших трудности с покупкой еды или одежды, составляют только около 16%.

Сравнительно низкие доходы семей студентов системы СПО обуславливают распространенность среди них трудоустройства с целью заработка. Согласно данным опросов МЭО, в 2010–2015 гг. в среднем 44% студентов СПО совмещали работу и учебу. При этом оплачиваемая работа обучающихся на ППКРС и ППССЗ в подавляющем большинстве случаев никак не связана с осваиваемой профессией/специальностью (рис. 4). Среди студентов вузов, которые зачастую старше и в силу этого имеют

⁸ Приводится среднее арифметическое за пятилетний период наблюдений — 2010–2015 гг.

Рис. 3. Самооценка студентами вузов и средних профессиональных образовательных организаций материального положения их семей в период их обучения в школе, среднее арифметическое за 2010–2015 гг.



Источник: Мониторинг экономики образования.

Рис. 4. Самооценка студентами системы СПО связи оплачиваемой работы и профессии/специальности, которую они осваивают, 2015 г.



Источник: Мониторинг экономики образования.

больше возможностей для трудоустройства, тех, кто совмещает работу с обучением, ненамного больше — в среднем 55,3%.

Многие студенты вузов готовы работать за небольшие деньги или даже бесплатно при условии, что рабочее место позволяет им развивать профессиональные компетенции в соответствии с будущей специальностью [Апокин, Юдкевич, 2008]. Для них основным мотивом является получение опыта работы, который будет востребован в дальнейшем работодателями [Рошин, Рудаков, 2014]. У студентов колледжей, как и у студентов вузов, при выборе вида занятости крайне важна возможность дополнительного заработка. По данным МЭО за 2015 г., для 70% сту-

дентов системы СПО, совмещающих учебу и работу, основным мотивом трудоустройства были финансовые затруднения.

подавляющее большинство студентов на ППКРС и ППССЗ обучаются за счет средств региональных бюджетов: с одной стороны, программы СПО являются доступными, с другой — низкий уровень доходов семей не позволяет им рассматривать варианты самостоятельной оплаты профессионального образования. Таким образом, студенты, как правило, вынуждены выбирать образовательные программы, на которых они могут обучаться бесплатно, а не те, которые представляют для них особый интерес. Случаи выбора платного обучения в таких условиях свидетельствуют о глубокой заинтересованности в приобретении конкретной профессии или специальности. Согласно данным МЭО, в среднем за период 2010–2015 гг. платно обучались только 1,9% студентов на ППКРС и 17,9% студентов на ППССЗ.

Таким образом, на основании данных статистики и результатов социологических опросов в рамках МЭО мы выявили факторы, оказывающие влияние на переход выпускников системы СПО от учебы к работе. С одной стороны, снижение среднего возраста обучающихся повышает риски отсутствия у молодежи реалистичных представлений о выбираемой профессии/специальности. На этом основании можно ожидать увеличения доли выпускников, которые трудоустраиваются на рабочие места, не соответствующие приобретенному профессиональному образованию. Более того, омоложение контингента колледжей можно рассматривать как фактор, повышающий вероятность того, что по окончании обучения в системе СПО выпускник продолжит получать образование, а не выйдет на рынок труда. Обучение в колледже студенты нередко рассматривают как способ облегчить поступление в вуз, а не как подготовку к трудовой деятельности.

С другой стороны, низкий уровень материального благосостояния значительной части семей студентов системы СПО способствует их выходу на рынок труда. Зачастую студенты при выборе места работы обращают внимание в первую очередь на заработок, а не на связь работы с приобретаемой профессией. Остается открытым вопрос о том, способствует ли любая занятость во время обучения укреплению их позиций на рынке труда или же совмещение учебы и работы не по профессии/специальности становится препятствием на пути качественного освоения образовательной программы и чревато «штрафами» при попытках последующего трудоустройства.

Низкий уровень благосостояния семей, как правило, вынуждает будущих студентов системы СПО ограничиться при выборе образовательных программ теми, на которых они могут обучаться за счет бюджета. Случаи, когда сравнительно небогатые домохозяйства идут на самостоятельное финанси-

ние обучения, свидетельствуют о глубокой заинтересованности в определенной профессии или специальности. Во второй части статьи будет проверена гипотеза о том, что платное обучение в образовательной организации СПО является предиктором трудоустройства в соответствии с полученным профессиональным образованием.

Наряду с социально-экономическими характеристиками семей и демографическими процессами в обществе значимым фактором, определяющим ход и результаты трудоустройства выпускников системы СПО, является государственная политика, направленная на обеспечение успешного перехода «учеба — работа». В частности, развитие целевого обучения, обеспечивающего студентов гарантированным рабочим местом после окончания колледжа, значительно снижает вероятность безработицы среди выпускников системы СПО и увеличивает их шансы трудоустроиться в соответствии с полученным профессиональным образованием. С другой стороны, в рамках целевых договоров работодатели несут дополнительные издержки на обеспечение мер социальной поддержки, что может обуславливать желание компенсировать эти расходы за счет более низких заработных плат выпускников в период обязательного трудоустройства. Во второй части работы будут проверены гипотезы о том, что целевое обучение повышает вероятность трудоустройства выпускников СПО, и о том, что работодатели предлагают таким выпускникам более низкие заработные платы в период обязательной отработки, установленной в договорах целевого обучения.

2. Трудоустройство выпускников системы СПО

В этой части статьи мы используем данные Федерального статистического выборочного наблюдения трудоустройства выпускников, проведенного Федеральной службой государственной статистики в 2016 г. В нем получена информация о выпускниках, имеющих высшее (бакалавриат, специалитет, магистратура) и среднее профессиональное (включая бывшее начальное профессиональное) образование и окончивших образовательную организацию в 2010–2015 гг. Для целей нашего исследования мы используем сведения о выпускниках системы СПО. В выборку вошли респонденты в возрасте от 18 до 29 лет. Выборочное наблюдение трудоустройства выпускников отличается тремя важными для нашего исследования преимуществами:

- 1) доступна информация о полученном образовании, в том числе о совмещении учебы и работы и источниках финансирования образования;
- 2) информация о трудоустройстве дополняется сведениями о получаемой выпускниками заработной плате, кото-

рая является одной из ключевых характеристик рынка труда (в этом Федеральное статистическое выборочное наблюдение трудоустройства выпускников отличается от других обследований, проводимых Росстатом, включая обследование рабочей силы);

- 3) данное обследование является репрезентативным для исследуемой группы населения, размер выборки достаточен для проведения статистического анализа.

В табл. 1 представлена дескриптивная статистика по выпускникам ППКРС и ППССЗ. Доля получивших какой-либо опыт работы в процессе обучения, по данным выборочного наблюдения, оказалась меньше, чем по данным МЭО, приведенным в первой части статьи (44%), и составила 24% среди выпускников ППССЗ и около 17% среди выпускников ППКРС. Причем только половина из них приобрели опыт работы по получаемой профессии или специальности. На момент опроса (апрель — сентябрь 2016 г.) 79% выпускников системы СПО 2010–2015 гг. были трудоустроены, примерно 8% выпускников были безработными и еще 13% — экономически неактивными.

База данных о трудоустройстве выпускников дает информацию по составным группам занятий на основе Общероссийского классификатора занятий⁹. Наибольшую долю среди выпускников ППССЗ составляют трудоустроенные как специалисты среднего уровня квалификации (34,6%). Самые массовые профессии среди выпускников ППССЗ — это средний медицинский персонал и продавцы магазинов (7,8 и 7,5% соответственно). Среди выпускников ППКРС больше всего работников сферы обслуживания и квалифицированных рабочих (примерно по 30% выпускников в каждой профессиональной группе). Самыми массовыми профессиями среди выпускников ППКРС являются продавцы магазинов (9,6%), механики и ремонтники в сельском хозяйстве (7,3%), повара (7,1%). Каждый пятый выпускник системы СПО работает на предприятиях торговли. Второй по популярности отраслью являются обрабатывающие производства: 12,5% выпускников ППССЗ и 17,8% выпускников ППКРС. Около 30% выпускников ППССЗ трудоустроены в отраслях, которые традиционно относят к бюджетному сектору экономики: государственное управление, образование и здравоохранение.

Среди выпускников профессиональных образовательных организаций, которые хотели найти работу, лишь небольшая доля на момент опроса может быть отнесена к безработным (8,5% среди экономически активных выпускников ППССЗ и 10,3% — среди выпускников ППКРС). Уровень безработицы

⁹ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_115767/

Таблица 1. **Дескриптивная статистика**

	ППССЗ	ППКРС
Число наблюдений, человек	9123	4047
Взвешенное число наблюдений, тыс. человек	2790,8	1105,2
Профессии/специальности		
Естественные науки	0,2	0
Гуманитарные науки	4,9	0
Науки об обществе	23,5	34,2
Образование и педагогика	7,8	0
Здравоохранение	13,5	0
Культура и искусство	2,8	2,5
Инженерное дело, технологии и технологические науки	43,6	57,7
Сельское и рыбное хозяйство	3,7	5,6
Доля мужчин, %	48,9	62,6

	ППССЗ	ППКРС
Средний возраст, лет	23,6	22,9
Доля продолжающих обучение в вузе, %	15	4,5
Совмещение учебы и работы, %		
Не было	76,1	83,2
Совмещение учебы и работы не по профессии/специальности	12,1	9,1
Совмещение учебы и работы по профессии/специальности	11,8	7,7
Структура населения, %		
Занятые	79,9	78,3
Безработные	7,4	9
Лица, не входящие в состав рабочей силы	12,7	12,7

Среди занятых выпускников системы СПО

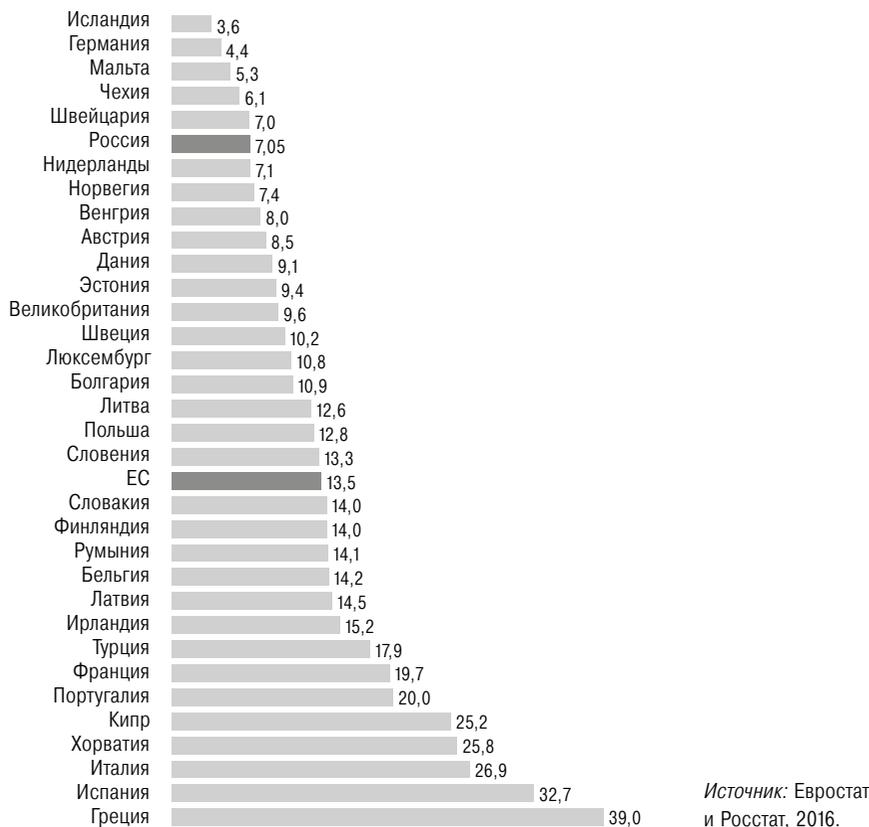
Численность занятых, человек	7202	3086
Взвешенная численность занятых, тыс. человек	2231,0	865,3
Профессиональный статус, %		
Руководители	2	0,9
Специалисты высшего уровня квалификации	13,9	1,0
Специалисты среднего уровня квалификации	34,6	5,7
Служащие, занятые подготовкой информации	3,8	3,4
Работники сферы обслуживания	17,8	30
Квалифицированные рабочие с/х	1,5	1,7
Квалифицированные рабочие	12,3	28,8
Операторы, аппаратчики и проч.	10,1	19,2
Неквалифицированные рабочие	4,2	9,3
Проживание в городе, %	77,3	72,6
Работа по полученной профессии/специальности*, %	61,8	56,5
Средняя заработная плата, руб.	20200,4	19704,9

Участие в ДПО за последние 12 месяцев, %	16,4	10,8
Вид деятельности, %		
Сельское хозяйство	3,2	5,6
Рыболовство	0,2	0,2
Добыча полезных ископаемых	2,5	3,7
Обрабатывающие производства	12,5	17,8
Производство и распределение электричества, воды	2,3	2,0
Строительство	5,9	11,3
Оптовая и розничная торговля	20,1	20,5
Гостиницы и рестораны	3,3	9,0
Транспорт и связь	8,9	11,4
Финансовая деятельность	3,4	0,3
Услуги	4,6	3,7
Государственное управление	7,7	3,4
Образование	7,9	3,1
Здравоохранение	12,7	1,4
Предоставление коммунальных, социальных услуг	5,1	6,6

* На основе самооценки респондентов. Формулировка вопроса: «Связана ли ваша работа с полученной в процессе обучения в образовательной организации профессией (специальностью)?».

Источник: Федеральное статистическое выборочное наблюдение трудоустройства выпускников (Росстат, 2016 г.).

Рис. 5. Уровень безработицы в странах Европы среди молодежи в возрасте 15–29 лет, имеющей уровень образования, соответствующий ISCED-3 и ISCED-4, %



среди выпускников системы СПО примерно в 1,5 раза выше среднего по стране (5,5%¹⁰) и близок к уровню безработицы среди молодежи в возрасте 15–19 лет, по данным Росстата, — 9,9%¹¹. На рис. 1 представлены данные о безработице среди молодежи в возрасте от 15 до 29 лет, имеющей образование, соответствующее 3-му и 4-му уровням Международной стандартной классификации образования ISCED, в странах Европы. Данные по России включают выпускников ППКРС (что соответствует 3-му и 4-му уровням ISCED) и выпускников ППССЗ

¹⁰ Росстат. Трудовые ресурсы. http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/trud6.xls

¹¹ Росстат. На основе обследования рабочей силы. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1140097038766

(что соответствует 3-му и 5-му уровням ISCED) в возрасте от 15 до 29 лет¹², и уровень безработицы среди них составляет 7,1%. Таким образом, ситуация в России одна из самых благополучных, учитывая, что средний показатель безработицы в данной группе населения по всем странам Европы составляет 13,5%, а в южных странах, например в Италии, Испании и Греции, он достигает 27, 33 и 39% соответственно.

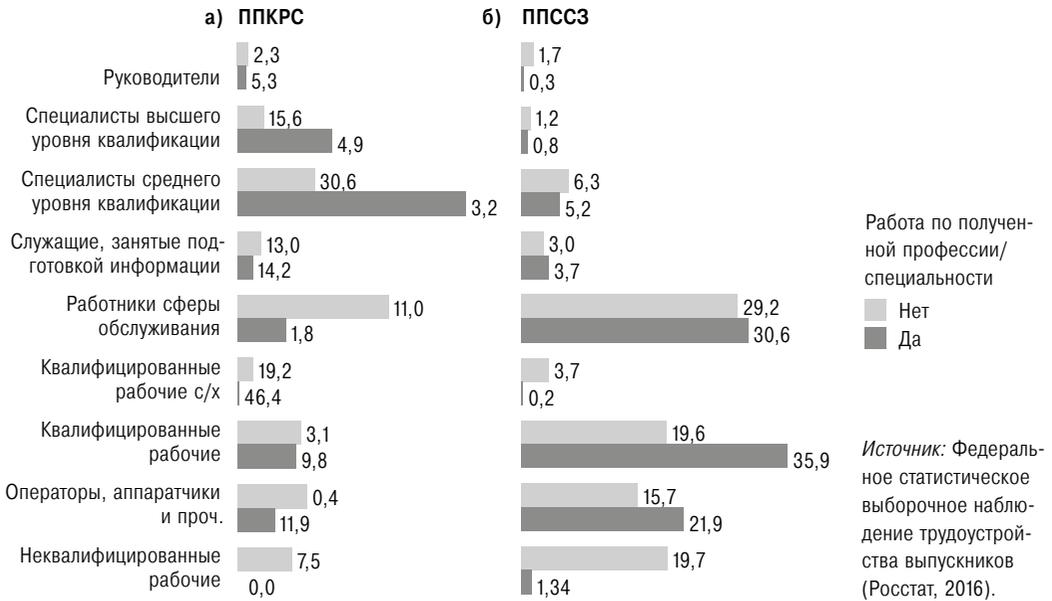
В России уровень безработицы ниже по сравнению со странами Европы во всех группах населения. Причина — в особенностях российской модели рынка труда: весьма низкий МРОТ и минимальная государственная поддержка безработных (размеры пособия по безработице и условия доступа к нему) фактически вынуждают молодых работников как можно быстрее выходить на рынок труда, соглашаясь на первые предложения о работе¹³. Как следствие, около 40% выпускников системы СПО трудоустраиваются не по специальности (табл. 1). Судя по имеющимся в научной литературе данным, среди выпускников системы СПО всех возрастов, представленных на рынке труда, около 70% работают не по полученной профессии или специальности. Среди выпускников вузов ситуация чуть лучше: не по специальности работают около 50% [Гимпельсон и др., 2009]. В США работа не связана с полученным образованием у 20% выпускников университетов и колледжей [Robst, 2007], в Швеции также 20% занятых работают не по полученной специальности [Nordin, Persson, Rooth, 2010].

На том этапе, когда абитуриенты системы СПО выбирают свою будущую профессию или специальность — в 9-м классе школы, — у них нет ясных представлений о состоянии рынка труда, и с течением времени предпочтения в отношении трудовой карьеры вполне могут измениться. К тому же, в современном мире технологии, спрос и другие внешние факторы весьма быстро меняют структуру экономики и ее потребности в работниках той или иной профессии и квалификации, что заставляет работников подстраиваться — осваивать новые навыки, переходить в другую профессию или вид деятельности. Поэтому вполне ожидаемо, что недавние выпускники перебирают варианты с целью найти наиболее подходящую работу. Такие поиски не влекут за собой негативных последствий для экономики

¹² Уровень безработицы только среди выпускников ППКРС, которые точнее соответствуют уровню образования выборки, взятой по европейским странам, составляет 7,5%. Росстат. На основе обследования рабочей силы. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1140097038766

¹³ Более подробно о российской модели рынка труда и международное сравнение рынков труда см., например: [Гимпельсон, Капелюшников, 2015; Гимпельсон, Капелюшников, Рошин, 2017].

Рис. 6. **Распределение выпускников системы СПО по профессиональным группам, %**



до тех пор, пока выпускник трудоустраивается на рабочее место, дающее возможность использовать и совершенствовать полученные им знания и навыки и с соответствующей заработной платой. Однако, судя по распределению выпускников системы СПО 2010–2015 гг. по профессиональным группам, большинство занятых выпускников ППКССЗ, работающих по полученной профессии, трудятся на позициях специалистов среднего или высшего уровня квалификации (46 и 19% соответственно), и в то же время практически треть выпускников ППКССЗ, трудоустроенных не по своей специальности, заняты как работники сферы обслуживания на рабочих местах, для которых достаточно более низкого уровня квалификации (рис. 6а). Среди выпускников ППКРС (рис. 6б) работающие по полученной профессии заняты в основном в «синеворотничковых» профессиях, а среди занятых выпускников ППКРС, сменивших профессию, каждый пятый занят как неквалифицированный работник, остальные же трудоустроены в тех же профессиональных группах, что и выпускники, сохранившие верность своему образованию. В целом рабочие места, на которых трудоустроены выпускники ППКРС, не требуют высокого уровня квалификации и поэтому имеют низкие барьеры входа даже для тех, кто не имеет соответствующего образования и профессиональной квалификации. Выпускники

системы СПО, трудоустроенные не по полученной профессии/специальности, реже продолжают образование в вузе (7% против 11% у тех, кто занят по своей профессии/специальности) и реже принимают участие в дополнительном профессиональном обучении (9% против 16% соответственно).

Для выявления факторов, которые могут оказывать влияние¹⁴ на вероятность занятости выпускников СПО и на вероятность их занятости по специальности, оценим ряд эконометрических моделей. В табл. 2 спецификации 1–3 — это результаты оценивания логистической регрессии на разных подвыборках: 1 — все выпускники системы СПО, 2 — выпускники ППССЗ, 3 — выпускники ППКРС. Во всех спецификациях в качестве базовой категории для сравнения выступают безработные и экономически неактивные¹⁵. В спецификациях 4 и 5 оценивается вероятность трудоустройства по специальности с помощью множественной логистической регрессии отдельно по подвыборкам выпускников ППССЗ и ППКРС.

Если оценивать вероятность самого факта трудоустройства, то, согласно полученным результатам, выпускникам ППКРС, при прочих равных условиях, сложнее трудоустроиться по сравнению с выпускниками ППССЗ. Финансирование обучения из собственных средств (или из средств семьи) не имеет статистически значимой связи с вероятностью занятости, но при этом существенно увеличивает вероятность трудоустройства по специальности. Принимая решение инвестировать свои деньги или деньги своей семьи в образование, абитуриенты, скорее всего,

¹⁴ Из-за возможности взаимовлияния зависимой и некоторых объясняющих переменных интерпретацию полученных результатов всего регрессионного анализа в данном исследовании необходимо рассматривать в терминах условной корреляции.

¹⁵ Безработные и экономически неактивные являются, безусловно, разнородными группами, однако в данном исследовании оценивалась модель, где в качестве базовой группы были объединены безработные и экономически неактивные, так как в ключевой работе, посвященной мобильности между состояниями на российском рынке труда [Гимпельсон, Шарунина, 2015] было показано, что большая часть индивидов выходят на рынок труда из состояния экономической неактивности сразу в занятость, минуя состояние безработицы. Современная концепция рабочей силы Международной организации труда, которую принял Росстат приказом № 680 от 31 декабря 2015 г., предполагает использование новой терминологии для описания рабочей силы, в ней содержание понятия «безработный» было расширено таким образом, что часть экономически неактивных стала считаться потенциальной рабочей силой. В Федеральном статистическом выборочном наблюдении трудоустройства выпускников, послужившем эмпирической основой для данного исследования, Росстат придерживается прежнего определения рабочей силы, поэтому для изучения вероятности трудоустройства мы были вынуждены объединить безработных и экономически неактивных в единую группу.

Таблица 2. Результаты оценивания логистической регрессии на вероятность занятости выпускников системы СПО, предельные эффекты

	1	2	3	4		5	
	СПО в целом	ППССЗ	ППКРС	ППССЗ		ППКРС	
Спецификация модели				По спец.	Не по спец.	По спец.	Не по спец.
Полученное образование (0 — ППССЗ, 1 — ППКРС)	-0,016***						
Самостоятельное финанси- рование обучения	-0,012	-0,012	-0,02	0,027***	-0,015**	0,097***	-0,123***
Целевое обучение	0,048**	0,027*	0,09	0,170***	-0,161***	0,202***	-0,122***
Количество лет с момента окончания СПО	0,017***	0,017***	0,015***	-0,006***	0,023***	-0,014***	0,030***
Получение ВО в данный момент	-0,117***	-0,116***	-0,122***	-0,045***	-0,069***	-0,080***	-0,042
<i>Профессии / специальности (наука об обществе — базовая переменная)</i>							
Естественные науки	0,113	0,158		0,041	0,074		
Гуманитарные науки	-0,026**	-0,024**		-0,084***	0,060*		
Образование и педагогика	0,018	0,019		0,135***	-0,118***		
Здравоохранение	0,038***	0,039**		0,281***	-0,250***		
Культура и искусство	-0,008	0,012	-0,377***	0,054	-0,042	-0,372***	0,069
Инженерное дело, технологии и технологические науки	-0,018***	-0,015***	-0,038***	-0,024	0,008	-0,058***	0,019
Сельское и рыбное хозяйство	-0,044**	-0,032	-0,091***	-0,163***	0,126***	-0,051	-0,039*
<i>Совмещение учебы и работы (не было — базовая переменная)</i>							
Было по получаемой профессии/специальности	0,110***	0,143***	0,080**	0,237***	-0,119***	0,213***	-0,133***
Было, но не связано с образованием	0,071***	0,096***	0,02	-0,103***	0,186***	-0,072*	0,098***
<i>Социально-демографические характеристики</i>							
Возраст	0,019***	0,019***	0,021***	0,022***	-0,003	0,023***	-0,002
Пол (1 — мужской)	0,091***	0,070***	0,153***	0,025	0,044***	0,091**	0,063***
Проживание в городе	0,002	-0,004	0,01	0,023***	-0,027***	0,067**	-0,053***
Количество наблюдений/ размер генеральной совокупности	11015/ 3 294 820	7 489/ 2 317 669	3 319/ 920 098	7 489/ 2 317 669		3 319/ 920 098	

Примечания: 1. В качестве дополнительных контрольных переменных выступали субъекты Федерации, состояние здоровья, семейное положение и наличие детей. 2. Уровень значимости: *** 1%; ** 5%; * 10%. 3. Вместо коэффициентов представлены предельные эффекты. 4. Стандартные ошибки при расчетах логит-модели оценивались робастным методом, при расчете предельных эффектов — дельта-методом.

Источник: Федеральное статистическое выборочное наблюдение трудоустройства выпускников (Росстат, 2016).

более тщательно выбирают будущую профессию, к тому же на их выбор работы могут влиять уже понесенные издержки на образование. В ситуации целевого обучения, которое обязует выпускника отработать после окончания обучения определенный срок у конкретного работодателя, увеличивается вероятность самого факта трудоустройства для выпускников ППСЗ и существенно повышается вероятность трудоустройства по специальности для выпускников всех программ обучения.

Вероятность трудоустройства связана также с характером профессии и специальности, полученной в системе СПО. Самая высокая вероятность трудоустройства у медиков, у остальных выпускников она меньше или статистически не отличается от вероятности трудоустройства выпускников программ, в которых изучаются науки об обществе. В отношении трудоустройства по специальности среди выпускников ППСЗ помимо медиков преимущество имеют выпускники программ, посвященных образованию и педагогике. Среди выпускников ППКРС обучение по профессиям, используемым в сельском хозяйстве, с наибольшей вероятностью приводит к занятости, которая не связана с полученным образованием.

В предшествующих исследованиях на российских данных обнаружена связь работы в период учебы с вероятностью трудоустройства [Рощин, 2006]. В нашем исследовании подтверждены различия в вероятности занятости в зависимости от наличия трудовой занятости во время обучения, и уточнен характер этой зависимости: выявлено влияние на нее наличия/отсутствия связи работы во время обучения с получаемым образованием. Так, совмещение учебы и работы по получаемой профессии/специальности повышает вероятность занятости для выпускников как программ ПССЗ, так и программ ПКРС по сравнению с теми, кто не работал в процессе учебы, но совмещение учебы и работы не по своей профессии не оказывает значимого влияния на вероятность быть занятым для выпускников ППКРС. Вероятность трудоустройства по специальности зависит от характера работы во время обучения: если работа была связана с образованием, то шансы трудоустройства по специальности выше, если нет — такая работа отрицательно связана с вероятностью работать по специальности после окончания обучения. Зеркальная ситуация с трудоустройством не по полученной профессии/специальности.

Кроме самого факта трудоустройства важно качество рабочих мест, которые заняли выпускники образовательных организаций СПО. Одной из ключевых характеристик рабочего места является заработная плата. Для оценки влияния различных факторов на формирование заработной платы выпускников системы СПО воспользуемся модифицированным уравнением Минцера, оцененным методом наименьших квадратов (МНК)

Таблица 3. **Результаты оценивания МНК-регрессии** (зависимая переменная — логарифм месячной заработной платы)

	СПО в целом, коэф.	ППССЗ, коэф.	ППКРС, коэф.
Характеристики образования			
Полученное образование (0 — ППССЗ, 1 — ППКРС)	-0,059**		
Самостоятельное финансирование своего обучения	0,037***	0,026**	0,060***
Целевое обучение	0,050	0,042	0,069
Количество лет с момента окончания СПО	0,009***	0,008**	0,010*
Получение высшего образования в данный момент	-0,020*	-0,031***	0,073
Профессии/специальности (наука об обществе — базовая переменная)			
Естественные науки	0,017*	0,013*	
Гуманитарные науки	-0,009	-0,022	
Образование и педагогика	0,034*	0,037*	
Здравоохранение	0,080**	0,050*	
Культура и искусство	-0,024*	-0,022*	-0,160***
Инженерное дело, технологии и технологические науки	0,055***	0,037***	0,102***
Сельское и рыбное хозяйство	0,012	0,009	0,037
Совмещение учебы и работы (не было — базовая переменная)			
Было по получаемой профессии/специальности	0,057***	0,057***	0,097**
Было, но никак не связано с образованием	0,045***	0,042**	0,046**
Социально-демографические характеристики			
Возраст	0,015***	0,015***	0,015***
Пол (1 — мужской)	0,174***	0,182***	0,152***
Проживание в городе	0,039**	0,039***	0,028**
Характеристики рабочего места			
Работа соответствует полученному образованию	0,052***	0,043***	0,049***
Логарифм часов работы	0,335***	0,307***	0,400***
Количество наблюдений/размер генеральной совокупности (человек)	6734/ 2022 823	4714/ 1449 367	2020/ 572964

Примечание: 1. В качестве дополнительных контрольных переменных выступали субъекты Федерации, характеристики рабочего места (вид экономической деятельности и группа занятий), состояние здоровья, семейное положение и наличие детей. 2. Уровень значимости: *** 1%; ** 5%; * 10%. 3. Стандартные ошибки оценивались робастным методом.

Источник: Федеральное статистическое выборочное наблюдение трудоустройства выпускников (Росстат, 2016).

по взвешенной выборке занятых выпускников системы СПО. В табл. 3 приведены оценки по всем выпускникам образовательных организаций СПО и отдельно по выпускникам ППССЗ и ППКРС.

Выпускники ППКРС при прочих равных условиях получают меньшую заработную плату по сравнению с выпускниками ППССЗ. Согласно исследованиям, в которых оценивалась отдача от образования для работников всех возрастов, в отличие от начального профессионального образования, которое практически не дает статистически значимых преимуществ по сравнению со средним (полным) общим образованием, среднее профессиональное образование дает положительную отдачу, хотя и существенно меньшую по сравнению с отдачей от высшего образования [Денисова, Карцева, 2007; Гимпельсон, Капелюшников, 2011]. Исследования заработных плат молодых работников выявили наличие отдачи от образования у окончивших образовательные организации СПО и отсутствие отдачи у получивших начальное профессиональное образование [Роцин, 2006]. В других исследованиях получены данные об отсутствии различий в отдаче от образования по сравнению со средним (полным) общим образованием у всех категорий работников, кроме получивших высшее образование [Рудаков, 2015].

Что касается источников финансирования образования, целевое обучение не оказывает статистического значимого влияния на заработную плату выпускников. Другими словами, мы не нашли подтверждения гипотезе, что работодатель, оплативший обучение, пытается компенсировать свои расходы за счет оплаты труда выпускника.

На российском рынке труда сегодня положительную отдачу от образования имеют выпускники, получившие техническое образование в начальных и средних профессиональных образовательных организациях [Денисова, Карцева, 2007]. В нашем исследовании также получены данные об отдаче от медицинского и технического образования.

Один из ключевых результатов нашего исследования состоит в том, что работа, соответствующая полученному образованию, дает дополнительную зарплатную «премию» для всех недавних выпускников системы СПО: среди выпускников, занятых в одинаковых профессиональных группах и в одинаковых отраслях экономики, зарплата выше у тех, кто в период обучения совмещал учебу с работой, близкой по содержанию к получаемой специальности. Видимо, решение трудоустраиваться по профилю полученного образования открывает доступ к более привлекательным рабочим местам. А большинство выпускников, работающих не по полученной профессии или специальности, занимают рабочие места, которые предъявляют меньшие требования к уровню квалификации. Отдача от совмещения уче-

бы и работы по получаемой профессии/специальности выше по сравнению с отдачей от опыта работы не по специальности. Однако любое совмещение учебы и работы оказывает положительное влияние на заработную плату выпускников системы СПО на начальном этапе карьеры. Очевидно, выпускники, которые приобретают опыт работы к моменту завершения образования, получают дополнительные знания и компетенции, востребованные работодателями.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают модель перехода от учебы к работе, описанную С. Рошиным [2006], согласно которой получение опыта работы в процессе обучения дает отдачу: увеличивает вероятность трудоустройства и повышает стартовую заработную плату. Используемые нами данные позволяют оценить только краткосрочный эффект совмещения учебы с работой. Не исключено, что в дальнейшем большего успеха добьются студенты, которые полностью сосредоточивались на обучении, вместо того чтобы работать в свободное время, а зачастую и в ущерб обучению. Установлено, однако, что совмещение учебы и работы развивает *soft skills* — умение управлять своим временем, ответственность и другие компетенции, которые очень востребованы на рынке труда [Васильев, Рошин, Мальцева, 2015]. К тому же, более успешный старт после выпуска дает существенную отдачу и на более поздних этапах карьеры [Robst, 2007; Zhang, 2008]. Отдача от обучения в долгосрочном периоде в зависимости от различных характеристик процесса обучения требует дальнейшего исследования.

Один из ключевых этапов развития карьеры для любого работника — это переход от учебы к работе. Если в этот период человек долго ищет работу или вынужден трудиться на низкоквалифицированных рабочих местах, это накладывает отпечаток на всю его трудовую жизнь. В России наблюдается очень ранний пик заработков, который за последние десять лет еще омолодился: в 2015 г. он приходился на возраст 30–35 лет. В большинстве развитых стран он наступает в старших возрастных когортах [Гимпельсон, Капелюшников, Рошин, 2017]. Учитывая сокращение численности молодежи на протяжении последнего десятилетия [Дудырев и др., 2017], возрастает цена «ошибки» молодых работников на старте карьеры. Причем как для самих работников, так и для экономики в целом.

Согласно российской модели перехода от учебы к работе, успешное трудоустройство выпускников предполагается через занятость во время обучения. В период обучения многие студенты совмещают учебу и работу, прибегая преимущественно к частичной занятости. Мотивами к трудоустройству в пери-

3. Заключение

од обучения являются чаще всего необходимость зарабатывать на жизнь и стремление приобрести опыт работы, который, с одной стороны, позволяет развить нужные навыки и компетенции, а с другой — служит в дальнейшем дополнительным сигналом на рынке труда [Рощин, 2006].

Успешность трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций является одним из важнейших показателей результативности обучения. Однако эффективность перехода «учеба — работа» должна оцениваться не только по факту трудоустройства, но и на основании уровня заработных плат и занимаемых работниками должностей. В противном случае окажется, что меры государственной политики и соответствующая им отчетность описывают не результаты предпринимаемых усилий, а естественные процессы, характерные для российского рынка труда.

Полученные данные подтверждают плодотворность целевого обучения как меры современной государственной политики, направленной на повышение эффективности перехода «учеба — работа» у выпускников системы СПО. Во-первых, целевое обучение положительно связано с увеличением вероятности трудоустройства по освоенной профессии или специальности. Во-вторых, работодатели не пытаются компенсировать дополнительные издержки за счет снижения заработных плат выпускников, трудоустраивающихся на период обязательной отработки. То есть в данном случае переход между обучением и рынком труда является эффективным не только с точки зрения занятости выпускников СПО, но в отношении условий этой занятости. Представляется актуальной задача дальнейшего расширения практики целевого обучения и создания условий, поощряющих предприятия к участию в этой форме подготовки рабочих кадров.

В отличие от ситуации 1995–2003 гг., описанной в исследовании С. Рощина [2006], сегодня переход от учебы к работе выпускников системы СПО выглядит скорее «бродом», чем «омутом». Большая часть выпускников весьма быстро находят себе работу. В среднем стартовая заработная плата недавних выпускников составляет 75% заработной платы выпускников системы СПО всех возрастов¹⁶. Тем не менее часть выпускников все-таки оказываются в «омуте», трудоустраиваясь на рабочие места, которые не требуют никакой квалификации. Такое трудоустройство может быть как вынужденной мерой из-за отсутствия средств на длительный поиск подходящей работы, так и следствием нехватки информации о рынке труда у студентов

¹⁶ Росстат. Средняя начисленная заработная плата работников по уровню образования. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/labour_costs/#

и выпускников системы СПО: каков доступный им уровень заработной платы, как правильно искать работу, как составить резюме и вести себя на собеседованиях.

Около 40% выпускников системы СПО работают не по полученной профессии и занимают преимущественно рабочие места, требующие меньшего уровня квалификации, чем приобретенный ими в результате обучения, и с меньшей зарплатой, чем та, на которую они могли бы рассчитывать. Можно было бы предположить, что выпускники, выбравшие для трудоустройства не ту профессию, которой обучались, будут активнее инвестировать в себя, чтобы восполнить недостающие знания и навыки в новой профессии. Однако это не так. Выпускники, трудоустроенные не по своей профессии/специальности, существенно реже продолжают формальное образование в вузах и практически не участвуют в дополнительном профессиональном обучении.

С точки зрения образовательной политики высокая доля выпускников, трудоустраивающихся после окончания обучения не по приобретенной профессии, свидетельствует о неэффективном расходовании имеющихся ресурсов. Навыки, на приобретение которых были затрачены средства, не используются такими выпускниками в полной мере и, соответственно, не приносят ожидаемую экономическую отдачу.

Полученные нами результаты свидетельствуют о наличии положительной связи между вероятностью трудоустройства и совмещением обучения в колледже с работой. При этом в случае, когда такая работа имеет отношение к приобретаемой профессии или специальности, выпускники с большей вероятностью трудоустраиваются в соответствии с полученным образованием. Если же совмещаемая с обучением работа не связана с осваиваемой профессиональной образовательной программой, то выпускники с большей вероятностью трудоустраиваются на места, не имеющие отношения к освоенной профессии. Приобретение опыта работы в какой-либо сфере означает накопление специфического человеческого капитала, приносящего отдачу в виде заработной платы. Возможно, после окончания колледжа выпускнику сложно отказаться от преимуществ, которые он получает, продолжая работать там, где начал трудиться в период обучения, и начать новую, хотя и соответствующую профессиональному образованию, карьеру фактически с нуля. С другой стороны, студенты, совмещающие обучение с работой, связанной с осваиваемой профессией, могут быть изначально сильнее ориентированы на карьеру в соответствии с полученным образованием. Именно поэтому они игнорировали в период обучения варианты подработки, более прибыльные, но не способствующие повышению квалификации в выбранной профессии.

Решение значительной части проблем, возникающих при переходе выпускников системы СПО от учебы к работе, видится нам в развитии и совершенствовании системы профессиональной ориентации в основном общем образовании. Эта работа особенно важна именно сейчас, когда значительно увеличилась доля студентов, поступающих в колледжи на базе 9-го класса. Трудоустройству выпускников по полученной профессии может способствовать также укрепление связей между колледжами и работодателями для создания возможностей оплачиваемых подработок для студентов в рамках осваиваемых образовательных программ.

Литература

1. Апокин А. Ю., Юдкевич М. М. (2008) Анализ студенческой занятости в контексте российского рынка труда // Вопросы экономики. № 6. С. 98–110.
2. Бессуднов А. Р., Малик В. М. (2016) Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 135–167. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167.
3. Васильев К., Рощин С., Мальцева И. и др. (2015) Развитие навыков для инновационного роста в России. М.: Алекс.
4. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И. (2015) Российская модель рынка труда: испытание кризисом // Журнал Новой экономической ассоциации. № 2. С. 249–254.
5. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И. (ред.) (2011) Российский работник: образование, профессия, квалификация. М.: Изд. дом ВШЭ.
6. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И., Рощин С. Ю. (ред.) (2017) Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения. М.: Центр стратегических разработок.
7. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И., Карабчук Т. С., Рыжикова З. А., Биляк Т. А. (2009) Выбор профессии: чему учились и где пригодилось? // Экономический журнал Высшей школы экономики. Т. 13. № 2. С. 172–216.
8. Гимпельсон В. Е., Шарунина А. В. (2015) Потоки на российском рынке труда: 2000–2012 гг. // Экономический журнал Высшей школы экономики. Т. 19. № 3. С. 313–348.
9. Денисова И. А., Карцева М. А. (2007) Преимущества инженерного образования: оценка отдачи на образовательные специальности в России // Прикладная эконометрика. № 1. С. 30–57.
10. Дудырев Ф. Ф., Козлов В. А., Шабалин А. И., Кузеванова Ю. В. (2017) Система среднего профессионального образования Российской Федерации в 2005–2030 гг.: влияние демографических факторов. М.: Изд. дом ВШЭ.
11. Дудырев Ф. Ф., Шабалин А. И. (2015) Российское профессиональное образование: новая конфигурация студенческих потоков // Университетское управление: практика и анализ. № 3. С. 6–20.
12. Рощин С. Ю. (2006) Переход «учеба — работа»: омут или брод? Препринт WP3/2006/10 Серия WP3. М.: Изд. дом ВШЭ.

13. Рощин С. Ю., Рудаков В. Н. (2014) Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 152–179. doi: 10.17323/1814-9545-2014-2-152-179.
14. Рудаков В. Н. (2015) Динамика заработной платы молодежи на российском рынке труда // Вопросы статистики. № 11. С. 43–57.
15. Угольнова Л. Е. (2011) Трудоустройство выпускников учреждений профессионального образования (по данным Мониторинга экономики образования 2010 г.) // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 244–260.
16. Ermisch J., Pronzato C. (2010) Causal Effects of Parents' Education on Children's Education. ISER Working Paper 2010–16, Institute of Social and Economic Research, University of Essex.
17. Nordin M., Persson I., Rooth D. O. (2010) Education–Occupation Mismatch: Is There an Income Penalty? // Economics of Education Review. Vol. 29. No 6. P. 1047–1059.
18. Robst J. (2007) Education and Job Match: The Relatedness of College Major and Work // Economics of Education Review. Vol. 26. No 4. P. 397–407.
19. Ryan P. (2001) The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective // Journal of Economic Literature. Vol. 39. No 1. P. 34–92.
20. Sirin S. R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research // Review of Educational Research. Vol. 75. No 3. P. 417–453.
21. Zhang L. (2008) The Way to Wealth and the Way to Leisure: The Impact of College Education on Graduates' Earnings and Hours of Work // Research in Higher Education. Vol. 49. No 3. P. 199–213.

Employment of Vocational Graduates: Still a Slough or Already a Ford?

Authors **Fedor Dudyrev**

Candidate of Sciences in History, Director of the Center for Vocational Education Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: fdudyrev@hse.ru

Olga Romanova

Analyst, Center for Vocational Education Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: oromanova@hse.ru

Pavel Travkin

Candidate of Sciences in Economics, Research Fellow, Laboratory for Labor Market Studies, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ptravkin@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract The study is devoted to employment of recent vocational graduates. The proportion of middle-school graduates in vocational enrollment has increased essentially over the past decade, which indicates that the choice of vocational trajectories, on average, is now made at lower age. It was established based on the Monitoring of Education Markets and Organizations that on average 44 percent of students combined work and study in 2010–2015. Vocational students mostly combine and work and study because of financial constraints, their study-work rarely being related to their major. Later on, when making a transition from education to the labor market, vocational graduates have to accept one of the first job offers as they cannot afford a longer job search. The second part of the study draws upon the findings from the 2010–2015 sampling survey of graduate employment administered by the Federal State Statistics Service (Rosstat). It is shown that combining work and study has positive effects on employability of graduates as well as on the size of their starting salaries. In addition, self-funded students and those who combine study with major-related work are more likely to get employed in their field of study after graduation. Education-job mismatch among graduates is found to entail income “penalties”.

Keywords vocational education and training, study-to-work transition, labor market, starting salary, combining work and study.

- References** Apokin A., Yudkevich M. (2008) Analiz studencheskoy zanyatosti v kontekste rossiyskogo rynka truda [Analysis of Student Employment in the Context of Russian Labor Market]. *Voprosy Ekonomiki*, no 6, pp. 98–110.
- Bessudnov A., Malik V. (2016) Sotsialno-ekonomicheskoe i gendernoe neravenstvo pri vybore obrazovatelnoy traektorii posle okonchaniya 9-go klasa sredney shkoly [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 135–167. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167.
- Denisova I., Kartseva M. (2007) Preimushchestva inzhenerenogo obrazovaniya: otsenka otdachi na obrazovatelnye spetsialnosti v Rossii [A Premium for a Degree in Engineering: An Estimation of Returns to the Field-Specific Education in Russia]. *Applied Econometrics*, no 1, pp. 30–57.

- Dudyrev F., Kozlov V., Shabalin A., Kuzevanova Y. (2017) *Sistema srednego professionalnogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii v 2005–2030 gg.: vliyaniye demograficheskikh faktorov* [Vocational Education and Training in Russia in 2005–2030: The Influence of Demographic Factors]. Moscow: HSE.
- Dudyrev F., Shabalin A. (2015) Rossiyskoe professionalnoye obrazovanie: novaya konfiguratsiya studencheskikh potokov [Russian Professional Education: New Student Currents Configuration]. *University Management: Practice and Analysis*, no 3, pp. 6–20.
- Ermisch J., Pronzato C. (2010) *Causal Effects of Parents' Education on Children's Education*. ISER Working Paper 2010–16, Institute of Social and Economic Research, University of Essex.
- Gimpelson V., Kapeliushnikov R. (2015) Rossiyskaya model rynka truda: ispytanie krizisom [The Russian Labour Market Model Trial by Recession]. *The Journal of the New Economic Association*, no 2, pp. 249–254.
- Gimpelson V., Kapelyushnikov R. (eds.) (2011) *Rossiyskiy rabotnik: obrazovanie, professiya, kvalifikatsiya* [Russian Workers: Education, Professions, Qualifications]. Moscow: HSE.
- Gimpelson V., Kapelyushnikov R., Roshchin S. (eds.) (2017) *Rossiyskiy rynek truda: tendentsii, instituty, strukturnye izmeneniya* [Russian Labor Market: Trends, Institutions, Structural Changes]. Moscow: Center for Strategic Research.
- Gimpelson V., Kapeliushnikov R., Karabchuk T., Ryzhikova Z., Bilyak T. (2009) Vybor professii: chemu uchilis i gde prigodilis? [Choice of Occupation: Where Have We Studied and Where Are We Working?]. *The Economic Journal*, vol. 13, no 2, pp. 172–216.
- Gimpelson V., Sharunina A. (2015) Potoki na rossiyskom rynke truda: 2000–2012 gg. [Flows in the Russian Labor Market: 2000–2012]. *The Economic Journal*, vol. 19, no 3, pp. 313–348.
- Nordin M., Persson I., Rooth D. O. (2010) Education—Occupation Mismatch: Is There an Income Penalty? *Economics of Education Review*, vol. 29, no 6, pp. 1047–1059.
- Robst J. (2007) Education and Job Match: The Relatedness of College Major and Work. *Economics of Education Review*, vol. 26, no 4, pp. 397–407.
- Roshchin S. (2006) *Perekhod "ucheba—rabota": omut ili brod?* [Study-to-Work Transition: An Abyss or a Bridge?]. Working paper WP3/2006/10. Moscow: HSE.
- Roshchin S., Rudakov V. (2014) Sovmeshcheniye ucheby i raboty studentami rossiyskikh vuzov [Combining Work and Study by Russian Higher Education Institution Students]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 152–179. doi: 10.17323/1814-9545-2014-2-152-179.
- Rudakov V. N. (2015) Dinamika zarabotnoy platy molodyozhi na rossiyskom rynke truda [The Dynamics of Youth Wages in the Russian Labor Market]. *Voprosy statistiki*, no 11, pp. 43–57.
- Ryan P. (2001) The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, vol. 39, no 1, pp. 34–92.
- Sirin S. R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 75, no 3, pp. 417–453.
- Ugolnova L. (2011) Trudoustroystvo vypusknikov uchrezhdeniy professional'nogo obrazovaniya (po dannym Monitoringa ekonomiki obrazovaniya 2010 g.) [Employment of Vocational Graduates (Based on the 2010 Monitoring of Education Markets and Organizations)]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 244–260.

- Vasilyev K., Roshchin S., Maltseva I. et al. (2015) *Razvitie navykov dlya innovatsionnogo rosta v Rossii* [Developing Skills for Innovative Growth in the Russian Federation]. Moscow: Alex.
- Zhang L. (2008) The Way to Wealth and the Way to Leisure: The Impact of College Education on Graduates' Earnings and Hours of Work. *Research in Higher Education*, vol. 49, no 3, pp. 199–213.

Академическое руководство через призму менеджериализма:

связь между развитием вуза
и научной специальностью ректора

Е. Л. Дьяченко, А. Ю. Мироненко

Дьяченко Екатерина Львовна
научный сотрудник Института статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: edyachenko@hse.ru

Мироненко Ася Юрьевна
ассоциированный сотрудник Центра институциональных исследований науки и образования Европейского университета в Санкт-Петербурге. Адрес: 191187, Санкт-Петербург, Гагаринская ул., 6/1, литера А. E-mail: amironenko@eu.sbp.ru

Аннотация. Исследуется связь между профессиональным бэкграундом ректоров и динамикой развития вузов, которые они возглавляют. Базовой гипотезой является сравнительно более успешное развитие тех вузов, ректоры которых обладают управленческим опытом. Авторы проверяют эту гипотезу, построив классификацию научного пути ректоров российских вузов на основании его близости к про-

фессиональному управленческому. Успешность развития вузов оценивалась по динамике показателей результативности образовательной, научной и финансовой деятельности. Предварительно были сформированы референтные группы (кластеры) вузов, с тем чтобы сравнение динамики осуществлялось между вузами со схожим профилем результативности. Эмпирической базой исследования служат данные результативности российских вузов (государственных и негосударственных) за 2013 и 2016 гг., представленные ими для Мониторинга эффективности вузов. Биографические данные о ректорах собраны из открытых источников. Помимо основного анализа в статье представлены демографические характеристики корпуса ректоров отечественных вузов.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, результативность вузов, эффективность вузов, новый менеджериализм, ректоры, управленческий опыт.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-137-161

Статья поступила
в редакцию
в январе 2018 г.

Авторы благодарят Михаила Соколова, инициировавшего проект по изучению биографий ректоров, а также Катерину Губу, за доступ к данным проекта и за множество ценных советов. Вся ответственность за результат остается на авторах.

Одно из направлений актуальной дискуссии о высшем образовании в России — управление в вузах. В последние годы много исследований посвящено результатам работы и критериям эффективности вузов, влиянию заданных извне ориенти-

ров результативности на внутренние процессы в организациях, на профессиональную жизнь работников высшего образования [Душина, Хватова, Николаенко, 2015; Иванова, Попова, 2017; Курбатова, Донова, 2015]. С одной стороны, внимание к вопросам управления обусловлено трансформациями системы высшего образования в России: внедрением принципов внешнего и «объективного» оценивания (количественных индикаторов и рейтингования), эффективных контрактов, финансирования по результатам. С другой стороны, управленческая перспектива задана глобальным трендом, выходящим за рамки сферы образования. Дискуссия об эффективности управления в некоммерческих организациях продолжается как минимум с середины XX в. [Etzioni, 1959; Scott, 1965]. В последние десятилетия она вышла на новый виток в связи с популярностью идей, вариации которых в литературе называют идеологией менеджериализма, новым менеджериализмом, концепцией *New Public Management*.

Начиная с 1980-х годов в разных странах идеи квантификации результатов деятельности некоммерческих организаций, максимизации их эффективности, профессионализации управления ими распространяются в сфере образования, науки, здравоохранения, культуры [Deem, 1998; Абрамов, 2011; Абрамов, Груздев, Терентьев, 2016; Кугель, Блок, Хватова, 2014]. В основе тренда лежит представление о том, что организации, нацеленные на производство общественных благ, с точки зрения управления принципиально не отличаются от фирм. В некоммерческих организациях ресурсы и результаты могут быть квантифицированы — следовательно, эффективность их работы вполне может оцениваться и максимизироваться, как и в фирмах. В частности, отсюда следует, что к руководству некоммерческими организациями должны привлекаться не только эксперты в конкретной сфере деятельности, но и профессиональные «максимизаторы эффективности» — менеджеры.

Некоторые исследователи весьма критично воспринимают распространение идей менеджериализма. Еще в середине XX в. А. Этциони оспаривал саму возможность приравнивания любой организации к фирме с точки зрения управления [Etzioni, 1959] и утверждал, что организации общественного сектора, в частности университеты, должны управляться экспертами либо в сфере науки, либо в сфере образования. С тех пор споры о правомерности переноса коммерческой логики в некоммерческие области идут как в общественном, так и в научном поле. В наши дни научная дискуссия пришла к обсуждению того, в чем именно «менеджериалисты» правы и в чем они неправы.

В представленной здесь работе обсуждаются факторы эффективного лидерства ректоров вузов: какой экспертный бэкграунд делает ректора вуза успешным лидером, если судить

об успехе по результатам организации. Ректоры как профессиональная группа уже давно являются объектом изучения. Обычно исследователей интересуют демографические характеристики ректоров, в синхронной [Muzzin, Tracz, 1981; Huang, 2015] и диахронной перспективе [Collison, Millen, 1969; Turpin, De Decker, Boyd, 2014]. Исследования второго типа показывают, как демография ректоров меняется со временем: становятся ли ректоры в среднем моложе, увеличивается ли среди них доля женщин и т. п. Некоторых исследователей интересует и профессиональный бэкграунд ректоров — образование, предыдущий опыт работы, академический и административный, — в рамках создания обобщенного портрета [Collison, Millen, 1969; Wessel, Keim, 1994; Zarate, 2007]. Можно найти работы, в которых обсуждаются вопросы избрания ректоров [McLaughlin, Riesman, 1990; Zarate, 2007].

В исследованиях, в которых анализируется связь между показателями деятельности университетов и характеристиками возглавляющих их ректоров (например, их научными успехами), направления причинно-следственных связей обсуждаются весьма осторожно. В одном из исследований для 100 университетов, лидирующих в Шанхайском рейтинге, была зафиксирована положительная корреляция между рейтингом университета и нормализованной цитируемостью научных работ ректора [Goodall, 2006]. При этом А. Гудалл предлагает целый набор возможных интерпретаций такого результата. В более позднем исследовании автор, сочетая анализ количественных показателей деятельности вузов и ректоров с данными интервью, приходит к более определенному выводу: сильные исследователи на посту ректора могут внести и во многих случаях вносят существенный вклад в прогресс университета [Goodall, 2009].

Не обошли вниманием фигуру ректора и российские исследователи. Группа ученых под руководством С. Д. Резника собрала и проанализировала данные о карьерах ректоров российских вузов. Кроме социально-демографических характеристик в исследовании были получены сведения об организации работы ректоров, собранные с помощью опросников [Резник, 2009; Резник, Сазыкина, Фомин, 2013]. Одной из основных задач исследования была выработка рекомендаций по эффективному управлению ректорской карьерой. В целом же ректоры обсуждаются в зарубежных и отечественных работах чаще в контексте карьеры, чем в контексте эффективного лидерства [Bryman, 2007].

В представленной здесь работе связь между развитием вуза и бэкграундом ректора рассматривается в контексте идей менеджериализма, поэтому нас интересует прежде всего наличие у ректоров управленческих знаний. А именно: есть ли связь между успешным развитием вуза и бэкграундом ректора. В исследованиях эффективного лидерства анализ карьерного бэкграун-

да руководителей является одним из традиционных подходов [Petrovsky, 2015], при этом оценивается, в каких организациях и на каких позициях работал руководитель до перехода на текущую должность, какова была последовательность карьерных ступеней и т. д. Однако среди ректоров различить управленцев и неуправленцев непросто. Практически все ректоры проходят этапы карьеры, связанные с управлением, при этом «чистых» управленцев, не занимавшихся ни наукой, ни педагогической деятельностью, встретить трудно. Как правило, на карьерном пути ректор приобретает и экспертный (в академической или образовательной деятельности), и управленческий опыт. Дифференцировать ректоров по близости к типу управленца можно по-разному, и все способы вычленять управленцев по внешним характеристикам будут не вполне точными. Нами выбран один из самых простых способов выделения ректоров-управленцев: мы будем дифференцировать ректоров по области их научной компетенции, а именно по отраслям наук, в которых они получили ученую степень. Для поиска ректоров-управленцев был очерчен круг отраслей наук, близких к области управленческого знания.

Чтобы сравнивать управленческую эффективность ректоров, следует определить, что мы понимаем под успешностью вуза. Нас интересует прежде всего его развитие, т. е. *динамика* роста результативности вуза. Сложность состоит в том, что для вузов характерна немонетизируемая и разнородная результативность¹. Если мы и определим основные ее параметры, нет оснований считать, что все они в равной степени важны для всех вузов. Например, для одних вузов исследовательская деятельность является одним из основных направлений, для других она не так важна. Представляется обоснованным оценивать успешность вуза не «вообще», а в сравнении с подобными ему вузами. Для этого требуется выделить референтные группы вузов.

Таким образом, нас интересует, развиваются ли вузы, возглавляемые ректорами-управленцами, более успешно по сравнению с другими вузами своей референтной группы, чем вузы с ректорами других типов. Базовой гипотезой ортодоксальных менеджериалистов было бы предположение, что ректоры-управленцы ассоциируются с более успешным развитием вузов во всех или почти всех референтных группах. Антименеджериа-

¹ Некоммерческие организации сильно различаются по тому, насколько они могут быть уподоблены фирмам, работающим на «главный» результат. Относительно школ достигнут консенсус: главным индикатором их работы является полученный выпускниками балл ЕГЭ. Именно на него можно ориентироваться в анализе эффективности управления в школах [Дербишир, Пинская, 2016]. Для вузов же сложно выбрать один главный показатель результативности.

листной гипотезой была бы сравнительная неуспешность вузов, ректоры которых являются экспертами в управленческих областях, или успешность таких вузов только в рамках некоторых кластеров. Позиции «мягких» менеджериалистов соответствует предположение, что лучше всего развиваются вузы, возглавляемые ректорами, которые сочетают управленческий и академический бэкграунд.

Эмпирической базой работы служат данные о вузах, предоставивших информацию в Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования (далее — Мониторинг) за 2013 г. Исследованием охвачены 301 негосударственный и 521 государственный вуз (без филиалов). Для оценки динамики результативности вузов использовались данные Мониторинга 2013 г. и Мониторинга 2016 г. Данные о ректорах были собраны группой исследователей, в которую входили и авторы работы, в рамках проекта по изучению ректорского корпуса в Европейском университете Санкт-Петербурга. В ходе проекта была собрана информация о социально-демографических и карьерных характеристиках действующих ректоров по состоянию на июнь 2015 г. В качестве источников использовались сайты вузов, каталоги Российской национальной библиотеки и Российской государственной библиотеки. Какая-либо информация была найдена о ректорах 781 вуза из 822 включенных в исследование.

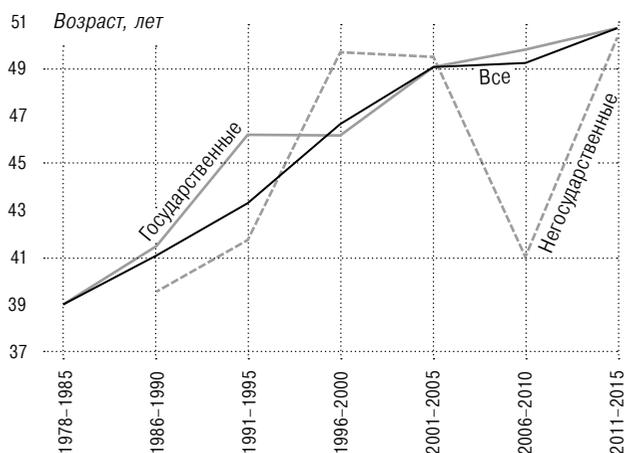
Следуя традиции исследований ректоров, сначала мы представим демографические характеристики ректорского корпуса. Далее будет описана типология ректоров на основе данных об их ученых степенях. Затем мы перейдем к типологии вузов. Наконец, рассчитав показатели динамики результативности вузов, мы попытаемся ответить на вопрос, как тип ректора связан с траекторией вуза.

Ректорский корпус на 21,5% состоит из женщин и на 78,5% из мужчин. В государственных вузах, подведомственных Минобрнауки, доля женщин-ректоров составляет 15%². По состоянию на 2015 г. средний возраст ректора составлял 58,2 года. Только 15% ректоров были моложе 50 лет (самому молодому ректору 32 года). Некоторые исследователи, получившие сходные оценки, расценивают достаточно зрелый возраст большинства ректоров как проблему. Так, группой С. Д. Резника были сформулированы предложения об изменениях в системе управления вузами, которые могли бы способствовать сокращению

Характеристики ректорского корпуса

² Эта группа вузов примерно совпадает с совокупностью, исследованной С. Д. Резником, в которой женщины-ректоры составляли 5% в 2006 г. и 6% в 2008 г., что позволяет говорить о тенденции увеличения доли женщин в рядах ректоров.

Рис. 1. Динамика изменения среднего возраста прихода на должность ректора



карьерного пути ректоров и омоложению ректорского корпуса [Резник, 2009]. Согласно нашим данным, дело не только в продолжительности карьерного пути к должности ректора. Более половины ректоров заняли эту должность до 50 лет, т.е. в самом активном возрасте. Высокий средний возраст во многом обусловлен тем, что уровень ротации ректоров в отечественных вузах довольно низок. Медианой распределения года прихода на должность является 2008 г., т.е. половина ректоров работает на этой должности десять и более лет. Несколько действующих ректоров пришли на этот пост еще в советский период (рис. 1).

Научный бэкграунд ректоров мы рассмотрим через призму отраслей науки, в которых ректоры получали ученые степени. Мы обладаем данными хотя бы об одной ученой степени для 718 ректоров (для 649 ректоров об отраслях кандидатской степени и для 483 ректоров — о докторской). В табл. 1 представлены самые популярные отрасли наук, в которых получали ученые степени действующие ректоры вузов. Чаще всего руководители российских вузов защищали диссертации в сфере технических и экономических наук. Значительно число обладателей степеней в медицинских науках (практически все они руководят медицинскими вузами) и в педагогических науках — этих ректоров можно встретить в самых разных вузах, не только в педагогических. Для подмножества ректоров, занявших эту должность относительно недавно (после 2007 г.), первые строчки таблицы остаются такими же, т.е., если судить по научной специализации ректоров, в последние годы не наблюдается радикальных качественных изменений ректорского корпуса.

Таблица 1. **Отрасли наук, в которых ректоры российских вузов получили ученые степени.**

Отрасль кандидатских степеней ректоров	Доля, %*	Отрасль докторских степеней ректоров	Доля, %*
Технические науки	21,7	Технические науки	23,6
Экономические науки	17,7	Экономические науки	20,9
Педагогические науки	12,9	Медицинские науки	11,0
Медицинские науки	7,9	Педагогические науки	9,3
Исторические науки	6,6	Физико-математические науки	6,2

* Доля рассчитана от числа ректоров, для которых есть данные об области кандидатский и докторской степеней.

При построении типологии ректоров, основанной на их бэкграунде, нам в первую очередь было важно выделить тип ректора-управленца. В зарубежных исследованиях в качестве одного из маркеров управленческого бэкграунда используется наличие степени MBA, однако в нашем случае этот маркер бесполезен, так как менеджмент не выделен в номенклатуре присваиваемых в России ученых степеней. Наличие высшего образования по специальности «менеджмент» также не может служить критерием, так как в ректорском корпусе практически нет получивших такое образование.

В западной традиции изучения академических администраторов объектом интереса являются не только обладатели MBA, но и в целом специалисты с экономическим бэкграундом. Р. Эренберг пишет о пользе, которую принесли ему его экономические знания в управлении Корнуэльским университетом [Эренберг, 2007]. Д. Зигфрид в результате исследования деятельности экономистов на высших административных должностях в американских колледжах приходит к выводу о высокой эффективности таких менеджеров [Siegfried, 1997]. По оценке автора, она достигается не за счет их прагматичности и умения «считать деньги», а за счет склонности экономистов к сложному анализу ситуации, привычки выносить суждения на основании поведения людей, а не их слов, и навыка рассматривать альтернативные решения. Есть и более ранние эмпирические исследования, показывающие, что среди менеджеров в высшем образовании, определяемых коллегами как эффективные, доля людей с образованием в социальных науках (включая экономи-

Типология ректоров

ческое) выше, чем в контрольной группе [Fisher, Tack, Wheeler, 1988]. В некоторых эмпирических исследованиях, однако, значимых преимуществ экономического образования для академического управления не было обнаружено [Niederjohn, Cosgrove, 2010].

Следуя отечественной традиции ассоциировать управленческое образование не только с экономическими науками, но с социальными науками в целом³, мы сделали выбор в пользу широкого определения управленческого бэкграунда. К ректорам с управленческим научным бэкграундом мы относим тех руководителей, у которых все известные нам ученые степени получены в экономических, юридических или социальных науках. При этом мы учитываем все известные нам степени ректора — кандидатские и докторские.

Вместо того чтобы рассматривать классическую для менеджериализма дихотомию «эксперты (профессионалы) vs управленцы», мы выделили несколько типов ректоров. Помимо группы руководителей с управленческим научным бэкграундом мы выделяем группу ректоров с педагогическим научным бэкграундом (все степени получены в педагогических науках)⁴, ректоров с бэкграундом в других научных областях (все степени получены не в управленческих и не в педагогической отраслях; для краткости будем называть эти другие отрасли академическими) и ректоров со смешанным научным бэкграундом (обладатели степеней разных типов)⁵.

В табл. 2 приведены некоторые характеристики четырех групп ректоров, выделенных на основе их научного бэкграун-

³ Имеется в виду традиция переходного периода, когда появляется спрос на новых «рыночных» управленцев, но соответствующая профессия еще только формируется. В исследовании численности и состава российской бюрократии В. Е. Гимпельсон связывает необходимое управленцам образование с социальными условиями: «Реформы и расширение рынка требуют экономического, юридического или образования в области социальных наук» [Гимпельсон, 2002. С. 22]. Реальность не противоречит этим нормативным представлениям: с изменением политической и экономической системы образовательные характеристики бюрократии действительно меняются, в частности растет доля экономистов и юристов среди чиновников высокого уровня [Крыштановская, Хуторянский, 2002; Крыштановская, 2005].

⁴ Ректоры с научным бэкграундом в педагогических областях выделены в отдельную группу ввиду недостаточности оснований для объединения их с другими группами. К тому же, если рассматривать образование, науку и предпринимательство как три грани деятельности вуза, выделение ректоров-педагогов наряду с ректорами-управленцами и ректорами с бэкграундом в академических областях выглядит оправданным.

⁵ В большинстве случаев ректоры со смешанным бэкграундом обладают академической кандидатской степенью и управленческой или педагогической докторской.

Таблица 2. Характеристики типов ректоров

Научный бэкграунд ректора	Число ректоров и доля в совокупности	Возглавляющие гос. вузы, %	Женщины, %	Возраст (в 2015 г.)*	Год получения степени кандидата наук*	Число лет между получением степени кандидата наук и доктора наук*	Число лет между получением степени кандидата наук и поста ректора*
Управленческий	177 (25%)	47	31	56	2000	9	11
Педагогический	85 (12%)	64	46	57	1999	11	11
В др. областях	404 (56%)	76	14	58	1989	11	19
Смешанный	52 (7%)	69	6	60	1989	12	11

* Медианные значения для каждой группы ректоров.

да. В рассмотренной совокупности руководители с управленческим научным бэкграундом составляют весьма заметную группу — 25% общего числа. Однако самую крупную группу образуют ректоры, не имеющие управленческих и педагогических степеней. Даже на основе немногих характеристик, приведенных в табл. 2, можно сделать вывод о том, что обобщенные карьерные траектории у выделенных типов ректоров различаются. Большинство ректоров со смешанным бэкграундом и научным бэкграундом в других областях получали первую ученую степень в советское время. Судя по средним оценкам, для последних характерна долгая научно-образовательная карьера, предшествующая ректорскому посту. Они занимают эту должность через несколько десятилетий работы, опираясь на накопленный административный опыт. Ректоры с бэкграундом смешанного типа гораздо раньше сворачивали на административную лестницу должностей и «регистрали» управленческую квалификацию защитой диссертации в этой области. Докторскую диссертацию многие из них защищали, уже работая на ректорской должности, тогда как в группе ректоров с научным бэкграундом в других областях это редкость. Ректоры-управленцы и ректоры-педагоги получали ученые степени в основном гораздо позже, уже в постсоветской России. Группу управленцев отличает самая высокая доля (более 50%) тех, кто работает в негосударственных вузах.

Задача разделения совокупности вузов на группы обусловлена здесь необходимостью оценить их развитие под управлением тех или иных ректоров и нашим убеждением, что корректным может быть сравнение вуза только с похожими на него.

Типология вузов

За последние десятилетия задача типологизации вузов неоднократно обсуждалась в разных странах в контексте как исследовательских задач, так и прикладных. В одной из работ описан целый ряд подходов, начиная с классификации Фонда Карнеги, созданной в США в 1970 г. [Абанкина и др., 2013]. Авторы разделяют существующие типологии на две большие группы: те, в которых типы вузов всецело определены экспертами, и те, в которых типы формируются на основе математической модели кластеризации. Есть и другое важное методологическое различие: в одних типологиях фиксируется имеющийся уровень ресурсов или результатов организаций, а в других — динамика изменения показателей, т. е. потенциал.

Вслед за исследователями, строившими типологии российских вузов на основе кластерного анализа [Абанкина и др., 2013; Соколов, 2017], мы использовали для разбиения вузов на группы относительно однородных учебных заведений метод иерархического кластерного анализа, а именно метод, формирующий кластеры исходя из минимизации внутрigrуппового разброса элементов (метод Варда с использованием квадрата евклидова расстояния). Кластеризация вузов проводилась на основе данных Мониторинга эффективности вузов за 2013 г. по следующим показателям, характеризующим успешность их образовательной, научной и финансовой деятельности:

- средний балл ЕГЭ студентов, принятых по результатам ЕГЭ на обучение в очной форме по программам бакалавриата и специалитета⁶;
- объем НИОКР в расчете на одного научно-педагогического работника (НПР);
- доходы вуза из всех источников в расчете на одного НПР⁷.

Перед проведением кластеризации данные по вузам были стандартизованы (переведены в *z-scores*). Результаты кластеризации показаны в табл. 3. Среди восьми выделенных групп три представляют собой мини-кластеры, в которые суммарно

⁶ Что касается успешности образовательной деятельности вузов, следует признать, что показатель качества приема (средний балл ЕГЭ) служит ее опосредованной оценкой. В настоящее время объективные оценки качества образования для всего поля вузов отсутствуют. Составители рейтингов университетов решают проблему, опрашивая работодателей. Однако репутационные опросы также имеют ряд серьезных ограничений.

⁷ Всего в Мониторинге выделено шесть основных направлений деятельности вузов. Перечисленные три показателя приняты как основные характеристики вуза по упомянутым направлениям. Помимо этого, в Мониторинге содержатся индикаторы по направлениям «международная деятельность», «инфраструктура» и «трудоустройство».

Таблица 3. Характеристики групп (кластеров) вузов, выделенных по профилю их результативности

№ кластера	Число вузов	Название кластера	Средний балл ЕГЭ*	Объем НИОКР на одного НПР, тыс. руб.*	Доходы на одного НПР, тыс. руб.*	Успешные направления деятельности
1	63	Исследовательские вузы	67	523	2 875	Исследовательское, финансовое, образовательное
2	3	—	60	59	17 492	
3	66	Вузы, не принимающие по ЕГЭ	0	117	1 767	—
4	42	Высокодоходные вузы	62	111	4 134	Финансовое
5	398	Обычные селективные вузы	66	93	1 550	Образовательное
6	241	Обычные неселективные вузы	55	88	1 523	—
7	5	—	72	1950	6 822	
8	1	—	67	4591	7 768	
Всего	819**		62	101	1 669	

* Медианные значения показателей по соответствующей группе вузов.

** Из генеральной совокупности 822 вузов три были исключены из анализа, так как они имеют за пределами высокие значения по одному или нескольким показателям, вероятно, вследствие ошибки ввода данных в Мониторинг.

входят восемь вузов с выдающимися показателями результативности. Поскольку наш интерес связан скорее с выявлением типичного, чем с анализом выдающегося, в дальнейшем мы не рассматриваем эти мини-кластеры. Остальные пять кластеров, хотя и существенно различаются по размеру⁸, представляют достаточно крупные группы для того, чтобы ассоциировать каждую с определенным типом вуза.

Исследовательские вузы. Эта сравнительно небольшая группа (8% всех организаций) в основном состоит из государственных вузов. Группу отличает высокая результативность по направлению исследовательской деятельности. Учитывая, что вузы этой

⁸ В литературе при обсуждении построения типологии вузов методами кластерного анализа в качестве одного из требований при выборе метода иногда упоминается сопоставимость по размеру получаемых кластеров. Несмотря на очевидное удобство анализа сопоставимых по размеру групп, нам не кажется, что следует ориентироваться на данный критерий.

группы в среднем имеют высокие доходы и сравнительно высокое качество приема, именно этот кластер представляет самые сильные вузы (по средним показателям он уступает только мини-кластерам выдающихся вузов). Большинство вузов со статусом НИУ и участников программы «5–100» входит именно в этот кластер.

Вузы, не принимающие по ЕГЭ. Вузы этой группы (8% организаций) отличает нулевой показатель среднего балла ЕГЭ зачисленных студентов. Группа вузов, принимающих студентов на обучение не по результатам ЕГЭ, состоит почти исключительно из негосударственных вузов. В нее входят несколько вузов религиозной направленности, однако основная масса — это вузы с экономическими, юридическими, гуманитарными и управленческими программами обучения. Практически все они называются институтами. Вузы этого кластера в целом нельзя назвать высокодоходными.

Высокодоходные вузы. Эта группа (5% вузов) состоит примерно наполовину из государственных вузов. Поскольку показатели вузов по объему НИОКР в этой группе довольно скромные, вероятно, для большинства из них основным источником дохода являются студенты.

Перечисленные выше кластеры охватывают небольшое число вузов, тогда как основная масса составляет довольно плотную группу организаций, для которых не характерны ни высокие доходы, ни большие затраты на исследования. Единственный параметр, по которому эта группа может быть дифференцирована, — селективность приема на обучение, выраженная в среднем балле ЕГЭ зачисленных студентов. При проведении кластеризации было выбрано разбиение на восемь групп именно потому, что на этом уровне плотная группа «обычных» вузов разделялась на два кластера — более селективных и менее селективных⁹.

Обычные селективные вузы. В эту группу (49% организаций) входят вузы с относительно высоким средним баллом ЕГЭ поступающих. Кластер на три четверти состоит из государственных вузов. В него объединились подавляющее большинство педагогических вузов, практически все медицинские и вузы,

⁹ Критерии, основанные на коэффициенте среднего силуэта (*average silhouette*) и на внутрикластерном разбросе (WSS), указывают на разбиение на два кластера как на оптимальное. Мы используем более детальное разбиение множества вузов, ориентируясь на интерпретируемость выделенных групп.

подведомственные Министерству культуры. В кластере есть несколько вузов, имеющих статус НИУ, и участников «5–100».

Обычные неселективные вузы. В группу (29%) входят вузы с относительно низким средним баллом ЕГЭ поступающих. Около половины кластера составляют государственные вузы. В кластер входят почти все сельскохозяйственные вузы. Ни одного вуза категории НИУ или участника программы «5–100» в этом кластере нет.

Рассмотрим, каким образом выделенные типы ректоров распределены в поле вузов с учетом разбиения последних на кластеры. Во-первых, важно выяснить, есть ли заметная концентрация тех или иных типов ректора в тех или иных кластерах. Второй задачей является выявление связи между успешностью вуза и типом ректора.

В общей совокупности вузов более половины имеют ректоров с научным бэкграундом не в управленческих и педагогической областях, четверть — ректоров-управленцев, 12% — ректоров-педагогов и 7% — ректоров со смешанным бэкграундом. При этом нельзя однозначно ассоциировать какой-то из типов ректоров с более успешными вузами (табл. 4, левый верхний раздел). Если же перейти на уровень кластеров, мы увидим более сложную картину.

Частотное распределение типов ректоров в двух крупнейших кластерах — «обычных» вузов — почти повторяет распределение во всей совокупности вузов. В кластере исследовательских вузов, как и можно было ожидать, повышена концентрация ректоров с научным бэкграундом в академических областях¹⁰, а в кластерах высокодоходных вузов и вузов, не принимающих по ЕГЭ, — ректоров-управленцев (при этом даже в этом кластере их меньше, чем ректоров с академическими степенями). Что касается связи результативности вузов с типом ректора, во-первых, не обнаруживается типа ректора, который представлял бы наиболее сильные вузы. Даже внутри одного кластера не всегда можно однозначно выделить лидерский тип ректора. Например, в кластере высокодоходных вузов самыми успешными по уровню доходов являются вузы с ректорами-управленцами и ректорами с академическими степенями, самыми сильными по уровню приема — вузы с ректорами-педагогами, по объему НИОКР — вузы с ректорами со смешанным бэкграундом.

Связь типов ректоров с типами вузов

¹⁰ Среди «самых исследовательских» вузов, т. е. вузов со статусом НИУ и участвующих в программе «5–100», концентрация ректоров с академическими степенями еще выше, их доля превышает 80% в каждой группе.

Интуитивное ожидание, что вузы с ректорами-управленцами будут показывать высокие показатели по доходам, а вузы с ректорами с научным бэкграундом в неуправленческих областях — по НИОКР, подтверждалось на уровне всей совокупности вузов, но при переходе на уровень кластеров почти нигде не подтвердилось. Например, в исследовательском кластере вузы с ректорами-управленцами и ректорами с научным бэкграундом в других областях имеют в среднем одинаково высокие научные показатели, а в кластере высокодоходных вузов — одинаково высокие показатели доходов.

Несколько неожиданным оказался уровень результативности вузов с ректорами с педагогическим научным бэкграундом и ректорами со смешанным бэкграундом. В общей совокупности вузов эти типы составляют две самые слабые по средним показателям подгруппы, но при переходе на уровень кластеров их позиция меняется. В кластере обычных неселективных сильнейшую подгруппу составляют вузы ректоров-педагогов, в кластере обычных селективных — вузы ректоров со смешанным научным бэкграундом.

**Связь динамики
результативности
вузов с типами
ректоров**

Распределение ректоров с разным бэкграундом в пространстве вузов, представленное в табл. 4, не позволяет судить о том, какие ректоры лучше управляют вузами. В качестве показателя успешности управления вузом мы будем использовать динамику показателей его результативности, т. е. изменение показателей к 2016 г. по сравнению с 2013 г. В табл. 5 для каждой группы вузов показаны средние значения роста показателей результативности между 2013 и 2016 г.¹¹

В исследовательском кластере у вузов с ректорами-управленцами доходы в расчете на численность НПР выросли в среднем на 259,1 тыс. руб., а у вузов с ректорами с научным бэкграундом в других областях — на 343,7 тыс. руб. При сравнении средней динамики принцип референтных групп является ключевым: вузы сравниваются в пределах кластеров, т. е. с себе подобными. Сравнение динамики результативности без учета кластеров (в рамках общей совокупности) дает результаты, во многом определенные самой структурой поля вузов. В левом верхнем разделе табл. 5 приведены эти показатели дина-

¹¹ Не все вузы, данные о которых есть в Мониторинге 2013 г., предоставили данные в Мониторинг за 2016 г. Данные за 2016 г. отсутствуют для 178 вузов, что связано с ликвидацией, реорганизацией (в том числе слиянием), приостановкой лицензии и прочими причинами. Тест χ^2 Пирсона показывает, что на всей совокупности есть значимая связь между типом ректора и исчезновением вуза из Мониторинга: вузы ректоров-управленцев исчезают значительно чаще ожидаемого.

Таблица 4. **Результативность групп вузов с разными типами ректоров.**

Научный бэкграунд ректора	Число вузов (доля, %)	Средний балл ЕГЭ	Объем НИОКР на одного НПР, тыс. руб.	Доходы на одного НПР, тыс. руб.
Все вузы				
Управленческий	177 (25)	57	153	2184
Педагогический	85 (12)	58	114	1975
В других областях	404 (56)	60	199	1984
Смешанный	52 (7)	62	138	1791
Всего	718 (100)			
Вузы, не принимающие по ЕГЭ				
Управленческий	12 (29)	2	143	1670
Педагогический	6 (14)	0	141	2192
В других областях	23 (55)	0	328	2310
Смешанный	1 (2)	0	227	2122
Всего	42 (100)			
Обычные селективные вузы				
Управленческий	85 (23)	66	108	1774
Педагогический	41 (11)	67	95	1516
В других областях	206 (57)	68	111	1624
Смешанный	32 (9)	67	125	1751
Всего	364 (100)			
Исследовательские вузы				
Управленческий	10 (18)	66	624	3637
Педагогический	1 (2)	61	523	2906
В других областях	42 (75)	68	622	2784
Смешанный	3 (5)	70	489	2423
Всего	56 (100)			
Высокодоходные вузы				
Управленческий	12 (32)	59	177	4979
Педагогический	9 (24)	66	111	4492
В других областях	15 (41)	61	137	4932
Смешанный	1 (3)	58	221	3362
Всего	37 (100)			
Обычные неселективные вузы				
Управленческий	55 (26)	55	103	1603
Педагогический	28 (13)	55	123	1760
В других областях	112 (54)	55	100	1507
Смешанный	15 (7)	55	84	1623
Всего	210 (100)			

Светло-серым цветом отмечены ячейки с высокими показателями относительно данного кластера вузов, темно-серым — с низкими.

мики, полученные без учета кластеров. Если бы мы рассматривали поле вузов как однородное, мы бы заключили, что лучшую динамику доходов и объема НИОКР показывают вузы, возглавляемые ректорами с управленческим научным бэкграундом, а лучшую динамику по уровню поступающих студентов — вузы, ректоры которых имеют педагогический научный бэкграунд. Вузы, возглавляемые ректорами со смешанным бэкграундом, показывают наименьший рост показателей в сравнении с другими группами. Однако, перейдя на уровень кластеров, уже не представляется возможным однозначно ассоциировать ректоров-управленцев с финансовым и научным успехом, а ректоров-педагогов — с образовательным.

Исследовательские вузы. При том, что вузов с ректорами, имеющими академические степени, в этом кластере намного больше, чем вузов с ректорами-управленцами, из табл. 4 видно, что по средним показателям результативности вторые вузы не уступают первым. Однако динамика показателей, представленная в табл. 5, свидетельствует, что вузы с ректорами, имеющими научный бэкграунд в неуправленческих областях, наращивают результативность быстрее. Среди вузов этого кластера, для которых мы обладаем всеми данными, только один вуз находился в 2015 г. под руководством ректора с педагогическим бэкграундом и два — со смешанным бэкграундом. Слишком малый размер этих подгрупп не позволяет включить их в сравнение.

Вузы, не принимающие по ЕГЭ. Среди 66 вузов, попавших в данный кластер, у нас есть все необходимые для сопоставления данные только по 14 вузам. Большинство вузов этого кластера не предоставили данные в Мониторинг за 2016 г. Таким образом, в данном кластере мы не можем сопоставить динамику результативности вузов с разными типами ректоров.

Высокодоходные вузы. Несмотря на то что в этом кластере высока концентрация ректоров-управленцев и ректоров-педагогов, большинство вузов имеет ректоров с научным бэкграундом в других областях, причем эти вузы являются довольно сильными (табл. 4). Если же судить по динамике результативности, то за звание самых успешных лидеров соревнуются ректоры-педагоги и ректоры с академическими степенями. По динамике роста доходов вуза последние оказываются вне конкуренции.

Обычные селективные вузы. В этом, самом крупном, кластере вузы ректоров со смешанным бэкграундом представляют сравнительно небольшую подгруппу, но самую сильную по абсолют-

Таблица 5. **Динамика результативности вузов с разными типами ректоров**

Научный бэкграунд ректора	Число вузов (доля, %)	Средний балл ЕГЭ	Объем НИОКР на одного НПР, тыс. руб.	Доходы на одного НПР, тыс. руб.
Все вузы				
Управленческий	123 (21)	-4,2	56,9	829,6
Педагогический	69 (12)	0,3	37,2	624,2
В других областях	340 (59)	-1,5	45,8	537,5
Смешанный	46 (8)	-4,0	36,2	416,4
Всего	578 (100)			
Вузы, не принимающие по ЕГЭ				
Управленческий	3 (21)		-181,9	634,8
Педагогический	2 (14)		-160,5	440,7
В других областях	9 (64)		148,2	243,2
Смешанный	0		148,2	243,2
Всего	14 (100)			
Обычные селективные вузы				
Управленческий	66 (21)	-4,9	55,7	593,2
Педагогический	39 (12)	-0,3	46,2	690,8
В других областях	181 (57)	-3,1	47,2	603,8
Смешанный	31 (10)	-4,7	15,0	483,9
Всего	317 (100)			
Исследовательские вузы				
Управленческий	7 (14)	-1,2	-52,0	259,1
Педагогический	1 (2)	1,4	-360,7	-40,1
В других областях	40 (80)	-0,4	138,1	343,7
Смешанный	2 (4)	-3,8	400,9	912,7
Всего	50 (100)			
Высокодоходные вузы				
Управленческий	7 (26)	-10,6	121,0	-112,9
Педагогический	7 (26)	1,0	277,9	484,2
В других областях	12 (44)	1,4	61,5	1108,8
Смешанный	1 (4)	4,4	-95,5	-474,4
Всего	27 (100)			
Обычные неселективные вузы				
Управленческий	38 (23)	-4,3	59,5	485,6
Педагогический	20 (12)	1,3	-24,9	595,0
В других областях	92 (57)	-3,0	36,5	530,8
Смешанный	12 (7)	-2,7	41,3	233,6
Всего	162 (100)			

Светло-серым цветом отмечены ячейки с высокими показателями роста относительно данного кластера вузов, темно-серым — с низкими.

ным показателям результативности (табл. 4). Согласно динамике показателей (табл. 5), именно эти вузы развиваются хуже остальных групп. Напротив, успешно развивающимися можно считать вузы ректоров с педагогическим научным бэкграундом: они показали в среднем наибольший рост уровня приема и доходов. В росте научной компоненты эти вузы несколько уступают вузам с ректорами-управленцами, однако разница не так велика.

Обычные неселективные вузы. В этом крупном кластере подгруппа вузов с ректорами-педагогами является самой сильной по сравнению с другими подгруппами (табл. 4). Однако динамика показателей не позволяет однозначно выделить определенный тип ректора как самый эффективный (табл. 5). Так, вузы с ректорами-педагогами показывают лучшую динамику уровня принимаемых студентов и уровня доходов, но по динамике объема НИОКР отстают от остальных.

Для проверки значимости различий в средних значениях был использован дисперсионный анализ ANOVA, который показывает, можно ли отвергнуть гипотезу о том, что все сравниваемые группы имеют одинаковый закон распределения (одинаковые средние). Применяя ANOVA последовательно для каждого кластера вузов, мы выяснили, что гипотеза о равенстве средних значений показателей вузов с разными типами ректоров статистически почти нигде не может быть отвергнута. Исключение составляют сравнение групп в общей совокупности вузов по среднему баллу ЕГЭ и сравнение групп в кластере обычных неселективных вузов по объему НИОКР — в этих случаях можно говорить о зафиксированном статистическом различии динамики вузов с разными типами ректоров.

Таким образом, мы установили, что

- 1) в разных кластерах лучшая динамика развития вузов ассоциируется с разными типами ректоров;
- 2) тип ректора, наиболее частотный в данном кластере вузов, не всегда оказывается связан с высокой динамикой показателей вузов;
- 3) тип ректора, представляющий подгруппу самых сильных вузов в кластере, также не всегда связан с высокой динамикой показателей;
- 4) в отличие от ректоров-управленцев и ректоров-педагогов, а также ректоров с научным бэкграундом в других областях, занимающих «ниши успешности» в разных кластерах, тип ректора со смешанным бэкграундом не ассоциируется с высокой динамикой развития вузов;
- 5) различия в средней динамике вузов с разными типами ректоров почти во всех случаях не являются статистически зна-

чимыми (разница между группами не так велика, чтобы достоверно указывать на связь типа ректора и динамики вуза).

В нескольких кластерах высокие темпы наращивания результативности показали вузы с ректорами-педагогами. Интуиция о своеобразии группы ректоров с педагогическим научным бэкграундом находит некоторое подтверждение в результатах анализа. Такие ректоры возглавляют вузы со скромными показателями, но эти вузы прогрессируют быстрыми темпами. Объяснение этой динамики не связано с характером группы вузов, так как ректоры-педагоги возглавляют самые разные вузы. Возможно, в России именно академические руководители с педагогическими степенями, а не с экономическими, юридическими или социологическими, являются истинными «управленцами», т. е. их опыт и знания наиболее близки к тем, которые требуются профессиональным академическим администраторам.

Концепция *New Public Management* давно известна в российской университетской среде, но спектр эмпирических работ, которые соотносили бы ее с реалиями российских вузов, весьма ограничен. Вопрос профессионализации вузовского менеджмента активно обсуждается в академическом сообществе, но остается мало исследованным на данных по отечественным вузам. В работе представлен один из возможных подходов к анализу связи результативности вузов с бэкграундом ректоров. Ректоры были классифицированы на четыре типа на основании областей наук, в которых они получали ученые степени.

Чтобы оценить связь бэкграунда ректора с развитием вузов, мы выбрали три показателя, характеризующие успешность вузов как образовательных, научных и хозяйствующих организаций, и рассчитали их изменение между 2013 и 2016 гг. Оценивая развитие вузов, мы не сравнивали всех со всеми, а выделяли группы подобных и оценивали каждый вуз только в рамках его референтной группы. По результатам кластеризации вузов по показателям результативности были выделены восемь кластеров.

Несмотря на то что руководители с управленческим научным бэкграундом составляют заметную группу в ректорском корпусе, большинство в общей совокупности и в каждом крупном кластере вузов составляют ректоры с бэкграундом в академических областях (не управленческих и не педагогических). Таким образом, пока не стала реальностью идея, предложенная несколько лет назад исследователями ректорского корпуса: «Не допускать к выборам на должность ректора лиц, не имеющих высшего экономического (управленческого, юридического) об-

Заключение

разования и опыта работы на руководящих должностях» [Резник, 2009].

Сравнив динамику результативности вузов, возглавляемых ректорами, относящимися к разным типам в нашей классификации, мы установили, что:

- 1) «менеджериалистские» гипотезы не находят подтверждения. Ни в одном из кластеров вузы с ректорами-управленцами не показали однозначно более успешного развития, чем вузы с другими типами ректоров. То же относится и к ректорам со смешанным бэкграундом, с той лишь оговоркой, что таких ректоров пока не так много, что затрудняет сопоставление;
- 2) сильная «антименеджериалистская» гипотеза (успешное развитие показывают вузы, возглавляемые ректорами с научным бэкграундом в академических областях) также, скорее, не подтверждается.

В одном из обзоров литературы по лидерству в высшем образовании отмечено, что, хотя целью большинства исследований является определение факторов лидерства, самый распространенный исследовательский дизайн — кросс-секционный анализ — не позволяет назвать те или иные качества руководителя причиной успеха организации [Bryman, 2007]. Переход от показателей вузов к их динамике, использованный в данной работе, можно считать шагом к устранению данной проблемы, но, конечно, он не решает ее полностью и не позволяет установить каузальность, даже если фиксируется статистически значимое различие между группами вузов. На развитие вуза влияет много факторов, и далеко не всеми можно управлять. Речь идет не только о внешних факторах, но и о внутренней инерционности организации. Свобода воли ректора ограничена не только формальными регламентами и неформальной расстановкой сил в вузе, но и «эффектом колеи», невозможностью радикальных изменений. В литературе обсуждается проблема легитимности организационных новаций в академических организациях [Душина, Хватова, Николаенко, 2015; Иванова, Попова, 2017]. Расхождение между целями менеджмента и целями работающих в организации профессионалов обуславливает низкую легитимность новаций и противодействие им — отток кадров, оппортунистическое поведение и т. д. Такое противодействие становится еще одним ограничителем свободы ректора в проведении его идей в жизнь. Продолжением анализа могло бы быть построение математических моделей, в которые наряду с типом ректора в качестве независимых переменных были бы включены другие факторы, потенциально влияющие на траекторию вуза.

Литература

1. Абанкина И. В., Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю., Гохберг Л. М., Зиньковский К. В., Кисельгоф С. Г., Швыдун С. В. (2013) Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. № 3. С. 48–62.
2. Абрамов Р. Н. (2011) Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. № 7. С. 37–47.
3. Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е. (2016) Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // Новое литературное обозрение. № 2. С. 16–32.
4. Гимпельсон В. Е. (2002) Численность и состав российской бюрократии: между советской номенклатурой и госслужбой гражданского общества. Препринт НИУ ВШЭ WP3 № 05.
5. Дербишир Н. С., Пинская М. А. (2016) Управленческие стратегии директоров эффективных школ // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 110–129. doi: 10.17323/1814-9545-2016-3-110-129.
6. Душина С. А., Хватова Т. Ю., Николаенко Г. А. (2015) Институциональные изменения в исследовательских университетах: проблема легитимации // Социология науки и технологий. № 3. С. 9–28.
7. Иванова Н. Л., Попова Е. П. (2017) Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 184–206. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-184-206.
8. Крыштановская О. В., Хуторянский Ю. В. (2002) Элита и возраст: путь вверх // Социологические исследования. № 4. С. 49–60.
9. Крыштановская О. В. (2005) Анатомия российской элиты. М.: Захаров.
10. Кугель С. А., Блок М., Хватова Т. Ю. (2014) К вопросу о применении бизнес-модели в сфере высшего образования // Социологические исследования. № 10. С. 106–116.
11. Курбатова М. В., Донова И. В. (2015) Эффекты внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов // Вестник Омского университета. Сер. «Экономика». № 2. С. 17–27.
12. Резник С. Д. (2009) Карьера ректора: какой ей быть? // Университетское управление: практика и анализ. № 5. С. 7–14.
13. Резник С. Д., Сазыкина О. А., Фомин Г. Б. (2013) Ректоры России: система и механизмы профессионального становления. М.: ИНФРА-М.
14. Соколов М. М. (2017) Миф об университетской стратегии экономические ниши и организационные карьеры российских вузов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 36–73. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-36-73.
15. Эренберг Р. Г. (2007) Теория Адама Смита и университеты: экономист становится управляющим вуза // М. В. Семенова (ред.). Экономика университета: институты и организации. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 78–106.
16. Bryman A. (2007) Effective Leadership in Higher Education: A Literature Review // Studies in Higher Education. Vol. 32. No 6. P. 693–710.
17. Collison P., Millen J. (1969) University Chancellors, Vice-Chancellors and College Principals: A Social Profile // Sociology. Vol. 3. No 1. P. 77–109.
18. Deem R. (1998) «New Managerialism» and Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities in the United Kingdom // International Studies in Sociology of Education. Vol. 8. No 1. P. 47–70.
19. Fisher J. L., Tack M. W., Wheeler K. J. (1988) The Effective College President. New York: Macmillan.
20. Etzioni A. (1959) Authority Structure and Organizational Effectiveness // Administrative Science Quarterly. Vol. 4. No 1. P. 43–67.

21. Goodall A. H. (2006) Should Top Universities Be Led by Top Researchers and Are They? A Citations Analysis // *Journal of Documentation*. Vol. 62. No 3. P. 388–411.
22. Goodall A. H. (2009) *Socrates in the Boardroom: Why Research Universities Should Be Led by Top Scholars*. New Jersey: Princeton University.
23. Huang F. (2015) Who Leads China's Leading Universities? // *Studies in Higher Education*. Vol. 42. No 1. P. 79–96.
24. McLaughlin J.B., Riesman D. (1990) *Choosing a College President: Opportunities and Constraints*. New Jersey: Princeton University.
25. Muzzin L. J., Tracz G. S. (1981) Characteristics and Careers of Canadian University Presidents // *Higher Education*. Vol. 10. No 3. P. 335–351.
26. Niederjohn M. S., Cosgrove S. B. (2010) The Economist as Dean: An Investigation of the Academic Training of Business School Deans // *Eastern Economic Journal*. Vol. 36. No 2. P. 217–228.
27. Petrovsky N., James O., Boyne G. A. (2015) New Leaders' Managerial Background and the Performance of Public Organizations: The Theory of Publicness Fit // *Journal of Public Administration Research and Theory*. Vol. 25. No 1. P. 217–236.
28. Scott W. R. (1965) Reactions to Supervision in a Heteronomous Professional Organization // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 10. No 1. P. 65–81.
29. Siegfried J. J. (1997) Should Economists Be Kicked Upstairs? // *Southern Economic Journal*. Vol. 63. No 4. P. 853–871.
30. Turpin D. H., De Decker L., Boyd B. (2014) Historical Changes in the Canadian University Presidency: An Empirical Analysis of Changes in Length of Service and Experience since 1840 // *Canadian Public Administration*. Vol. 57. No 4. P. 573–588.
31. Wessel R. D., Keim M. C. (1994) Career Patterns of Private Four-Year College and University Presidents in the United States // *The Journal of Higher Education*. Vol. 65. No 2. P. 211–225.
32. Zarate R. L. (2007). Four Trajectories of Rectors in Mexican Public Universities // *Higher Education*. Vol. 54. No 6. P. 795–817.

Academic Leadership Through the Prism of Managerialism: The Relationship Between University Development and Rector's Specialization

Ekaterina Dyachenko

Research Fellow, Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, National Research University Higher School of Economics. Address: Room 443, 11 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: edyachenko@hse.ru

Authors

Asya Mironenko

Associate Researcher, Center for Institutional Analysis of Science & Education, European University at Saint Petersburg. Address: 6/1A Gagarinskaya Str., 191187 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: amironenko@eu.sbp.ru

The article explores the relationship between rectors' professional backgrounds and the development of the universities governed by them. The basic hypothesis that universities governed by rectors with managerial experience are relatively more successful in their development is tested using a pre-developed classification of rectors' background. Development of universities was assessed by exploring how their academic, research and financial indicators changed over time. The universities were grouped into clusters so that dynamics of indicators were compared for universities with similar performance profiles. The study uses the data on performance of Russian (public and private) universities in 2013 and 2016 which they submitted for the Monitoring of University Effectiveness. Rectors' biographical data was collected from a number of publicly available sources. In addition to the main analysis, the article also presents the demographic characteristics of Russian university rectors.

Abstract

universities, university performance, university effectiveness, new managerialism, rectors, managerial experience.

Keywords

- Abankina I., Aleskerov F., Belousova V., Gokhberg L., Zinkovsky K., Kiselgof S., Shvydun S. (2013) Tipologiya i analiz nauchno-obrazovatelnoy rezultativnosti rossiyskikh vuzov [Typology and Analysis of Russian Universities' Performance in Education and Science Perspectives]. *Foresight*, no 3, pp. 48–62.
- Abramov R. (2011) Menedzherializm i akademicheskaya professiya. Konflikt i vzaimodeystvie [Managerialism and Academic Profession. Conflict and Interaction]. *Sociological Studies*, no 7, pp. 37–47.
- Abramov R., Gruzdev I., Terentyev Y. (2016) Trevoga i entuziazm v diskursakh ob akademicheskoy mire: mezhdunarodny i rossiyskiy konteksty [Anxiety and Enthusiasm in the Discourse on Academia]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, no 2, pp. 16–32.
- Bryman A. (2007) Effective Leadership in Higher Education: A Literature Review. *Studies in Higher Education*, vol. 32, no 6, pp. 693–710.
- Collison P., Millen J. (1969) University Chancellors, Vice-Chancellors and College Principals: A Social Profile. *Sociology*, vol. 3, no 1, pp. 77–109.
- Deem R. (1998) "New Managerialism" and Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 8, no 1, pp. 47–70.
- Derbyshire N., Pinskaya M. (2016) Upravlencheskie strategii direktorov effektivnykh shkol [Principals' Management Strategies in High-Performing Schools]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 110–129. doi: 10.17323/1814-9545-2016-3-110-129.

References

- Dushina S., Khvatova T., Nikolaenko G. (2015) Institucionalnye izmeneniya v issledovatel'skikh universitetakh: problema legitimatsii [Institutional Changes in Research Universities: The Problem of Legitimation]. *Sociology of Science and Technology*, no 3, pp. 9–28.
- Erenberg R. (2007) Teoriya Adama Smita i universitety: ekonomist stanovitsya upravlyayushchim vuza [Adam Smith's Theory and Universities: Economists Becoming College Presidents]. *Ekonomika universiteta: instituty i organizatsii* [University Economy: Institutions and Organizations] (ed. M. Semenova), Moscow: Higher School of Economics, pp. 78–106.
- Etzioni A. (1959) Authority Structure and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, vol. 4, no 1, pp. 43–67.
- Fisher J. L., Tack M. W., Wheeler K. J. (1988) *The Effective College President*. New York: Macmillan.
- Gimpelson V. (2002) *Chislennost i sostav rossiyskoy byurokratii: mezhdru sovet'skoy nomenklatury i gossluzhboy grazhdanskogo obshchestva* [The Size and Composition of Russian Bureaucracy: Between the Soviet Nomenclature and Public Service in the Civil Society]. Working Paper NRU HSE WP3 no 05.
- Goodall A. H. (2006) Should Top Universities Be Led by Top Researchers and Are They? A Citations Analysis. *Journal of Documentation*, vol. 62, no 3, pp. 388–411.
- Goodall A. H. (2009) *Socrates in the Boardroom: Why Research Universities Should Be Led by Top Scholars*. New Jersey: Princeton University.
- Huang F. (2015) Who Leads China's Leading Universities? *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 1, pp. 79–96.
- Ivanova N., Popova E. (2017) Professionalny i problema vnedreniya innovatsiy v vuze [Professionals and the Problem of Implementing Innovation in University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 184–206. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-184-206.
- Kryshchanovskaya O. (2005) *Anatomiya rossiyskoy elity* [Anatomy of the Russian Elite]. Moscow: Zakharov.
- Kryshchanovskaya O., Khutoryansky Yu. (2002) Elita i vozrast: put naverkh [The Elite and Age: The Way Up]. *Sociological Studies*, no 4, pp. 49–60.
- Kugel S., Blok M., Khvatova T. (2014) K voprosu o primenenii biznes-modeli v sfere vysshego obrazovaniya [Toward the Application of the Business Model in Higher Education]. *Sociological Studies*, no 10, pp. 106–116.
- Kurbatova M., Donova I. (2015) Effekty vneshnego kontrolya deyatelnosti prepodavateley rossiyskikh vuzov [Effects of Faculty Supervision in Russian Universities]. *Herald of Omsk University. Ser. "Economics"*, no 2, pp. 17–27.
- McLaughlin J. B., Riesman D. (1990) *Choosing a College President: Opportunities and Constraints*. New Jersey: Princeton University.
- Muzzin L. J., Tracz G. S. (1981) Characteristics and Careers of Canadian University Presidents. *Higher Education*, vol. 10, no 3, pp. 335–351.
- Niederjohn M. S., Cosgrove S. B. (2010) The Economist as Dean: An Investigation of the Academic Training of Business School Deans. *Eastern Economic Journal*, vol. 36, no 2, pp. 217–228.
- Petrovsky N., James O., Boyne G. A. (2015) New Leaders' Managerial Background and the Performance of Public Organizations: The Theory of Publicness Fit. *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 25, no 1, pp. 217–236.
- Reznik S. (2009) Karyera rektora: kakoy ey byt? [Rectors Career: What Is It?]. *The Journal University Management: Practice and Analysis*, no 5, pp. 7–14.
- Reznik S., Sazykina O., Fomin G. (2013) *Rektory Rossii: sistema i mekhanizmy professional'nogo stanovleniya* [Russian Rectorship: The System and Career Development Mechanisms]. Moscow: INFRA-M.

- Scott W. R. (1965) Reactions to Supervision in a Heteronomous Professional Organization. *Administrative Science Quarterly*, vol. 10, no 1, pp. 65–81.
- Siegfried J. J. (1997) Should Economists Be Kicked Upstairs? *Southern Economic Journal*, vol. 63, no 4, pp. 853–871.
- Sokolov S. (2017) Mif ob universitetskoy strategii. Ekonomicheskie nishi i organizatsionnye karery rossiyskikh vuzov [The Myth of University Strategy. Market Niches and Organizational Careers of Russian Universities]. *Vo-prosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 36–73. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-36-73.
- Turpin D. H., De Decker L., Boyd B. (2014) Historical Changes in the Canadian University Presidency: An Empirical Analysis of Changes in Length of Service and Experience since 1840. *Canadian Public Administration*, vol. 57, no 4, pp. 573–588.
- Wessel R. D., Keim M. C. (1994) Career Patterns of Private Four-Year College and University Presidents in the United States. *The Journal of Higher Education*, vol. 65, no 2, pp. 211–225.
- Zarate R. L. (2007). Four Trajectories of Rectors in Mexican Public Universities. *Higher Education*, vol. 54, no 6, pp. 795–817.

SPOC в высшем образовании: европейский опыт

Н. Н. Дацун

Статья поступила
в редакцию
в марте 2018 г.

Дацун Наталья Николаевна кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического обеспечения вычислительных систем Пермского государственного национального исследовательского университета. Адрес: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15. E-mail: nndatsun@inbox.ru

Аннотация. Автор предлагает расширить таксономию моделей массовых открытых онлайн-курсов (МООС), а также приводит доказательства преобладания малых частных онлайн-курсов (SPOC) среди моделей открытого образования в пост-МООС эру. Выполнен анализ публикаций 2013–2018 гг., посвященных использованию SPOC в европейском высшем образовании. При исследовании научных источников применена методика систематического обзора литературы

(SLR). Установлено, что модель SPOC успешно сочетается с формальным высшим образованием в европейских образовательных программах уровня бакалавра при использовании таких педагогических стратегий, как смешанное обучение, «перевернутый класс» и обучение в сотрудничестве. Автор рекомендует SPOC к распространению в отечественном образовательном пространстве для повышения учебной мотивации студентов.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы, таксономия, малый приватный онлайн-курс, европейское высшее образование, систематический обзор литературы, смешанное обучение, «перевернутый класс», учебная мотивация, обучение в сотрудничестве.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-162-186

Автор выражает благодарность авторам публикаций, отобранных в SLR, которые предоставили доступ к полнотекстовым версиям своих работ.

Открытое образование породило в последнее десятилетие многообещающую и спорную модель электронного обучения (*e-learning*) — массовые открытые онлайн-курсы (*Massive Open Online Courses*, МООС). В докладе *MOOCWatch* за 2015 г. указано, что к моменту исследования существуют более 2800 МООС и 437 университетов и колледжей предлагают МООС [Mutawa, 2016. P. 1652]. Провайдеры МООС — *Coursera* и *EdX* — приобрели за 2013–2016 гг. 15 млн и 5 млн студентов соответственно, а также 130 и 70 учреждений-партнеров [Croft, 2017. P. 876]. Основные МООС-провайдеры поставляют курсы на английском языке. Одновременно развивается рынок МООС на других языках. В Европе его представляют общеевропейские МООС-платформы (*iversity* и *ECO MOOC Project*), национальные про-

екты — *iMooX* (Австрия), *FUN* и *MOOC francophone* (Франция), *Miríada X*, *UNED COMA*, *COLMENIA* и *iMOOC* (Испания), *mooc.HOUSE*, *OpenHPI* и *openSAP* (Германия), а также самостоятельные платформы учебных заведений.

Об интересе научного сообщества к тематике и проблемам МООС можно судить по публикационной активности, представленной книгами, статьями в рецензируемых журналах и докладами на международных научных форумах. Автором были отобраны публикации с шаблоном поиска в названии «МООС*» или «*Massive* Open Online Course**», проиндексированные в наукометрических базах данных *Scopus* и *Web of Science (WoS)* или размещенные в цифровых библиотеках *IEEE Xplore DL*, *ACM DL*, *Springer Link*, *Science Direct* (дата обращения 19.05.2018). Найдены 3449 публикаций с уникальными названиями. Научные публикации по тематике МООС являются объектом исследования в систематических обзорах литературы, посвященных институциональным [Sa'don, Alias, Ohshima, 2014], психологическим [Hakami, White, Chakaveh, 2017] и технологическим [Sanchez-Gordon, Luján-Mora, 2017] аспектам применения МООС.

Среди публикаций по тематике МООС автором были выявлены 345 публикаций, в метаданных которых содержится информация о педагогических подходах, используемых в МООС: адаптивное обучение (*adaptive learning*), смешанное обучение (*blended learning*), обучение в сотрудничестве (*collaborative learning*), кооперативное обучение (*cooperative learning*), гибридное обучение (*hybrid learning*), микрообучение (*micro learning*), мобильное обучение (*mobile learning*), проблемно ориентированное обучение (*problem-based learning*), саморегулируемое обучение (*self-regulated learning*), а также «перевернутый класс» (*flipped classroom*). Из них 213 публикаций содержали эту информацию в названии работ. Географическое распределение этих публикаций отражает лидирующие позиции европейских исследователей в педагогике МООС: учеными университетов стран Европы опубликованы 73 работы (34,27%), Азии — 64 (30,05%), Америки — 57 (26,76%), Австралии — 11 (5,16%), Африки — 8 (3,76%).

На пике популярности МООС средствами учебной аналитики педагогам удалось собрать убедительные данные об их недостатках [Guo, 2017. P. 5965], главным из которых названа слабая мотивация обучающихся к завершению курса, которая обуславливает высокие показатели отсева. С точки зрения организации формального высшего образования недостатком МООС является сложность (а в большинстве случаев и невозможность) согласования программ МООС с учебными планами образовательных программ учебных заведений [Kulik, Kidimova, 2017. P. 126].

Целью данной статьи является поиск и исследование такой модели МООС, которая нивелирует указанные недостатки при применении ее в высшей школе.

Объект и задачи исследования В теоретических исследованиях интерес начал перемещаться с МООС на другие модели открытого образования¹, такие как LOOC (*Little Open Online Course*, малый открытый онлайн-курс) [Chauhan, 2014. P. 10], SPOC (*Small Private Online Course*, малый частный онлайн-курс) [Дацун, Уразаева, 2016. С. 196; Chauhan, 2014. P. 11; Fox, 2013], SMOC (*Synchronous Massive Open Online Course*, синхронный массовый открытый онлайн-курс) [Chauhan, 2014. P. 11] и др., которые предназначены для устранения недостатков МООС.

Понятие «*Small Private Online Course*» в педагогику ввел в 2013 г. А. Фокс, рассматривая этот вариант использования МООС «в качестве дополнения к обучению в классе, а не <...> как замену для него» [Fox, 2013. P. 38]. Хотя SPOC наследуют отдельные характеристики МООС, они обладают и своими уникальными свойствами. «Обучающиеся на SPOC проходят предварительный отбор, который ограничивает число участников и гарантирует, что они удовлетворяют некоторым требованиям к поступлению на курс»².

Объектом данного исследования являются модели открытого высшего образования в пост-МООС эру. Предмет исследования — SPOC как модель открытого образования, обладающая лучшими, чем МООС, характеристиками для интеграции с формальным высшим образованием и способная повысить мотивацию обучающихся.

Для изучения распространения SPOC в учебном процессе осуществлен систематический обзор научной литературы за период 2013–2018 гг., посвященной накопленному академическим сообществом Европы опыту использования SPOC в системе высшего образования.

Методика исследования Согласно методике проведения систематического обзора литературы (*systematic literature review*, SLR), поиск, отбор и анализ источников, синтез результатов выполняются последовательно. Результат предыдущей фазы становится исходными данными для текущей [Kitchenham, 2007. P. 6].

На первом этапе (планирование обзора) были определены исследовательские гипотезы.

ИГ1: SPOC являются наиболее распространенной моделью пост-МООС эры в высшем образовании.

¹ Положение о Всероссийском конкурсе открытых онлайн-курсов. Ed-crunch Award 2017 (Интегрированная номинация). http://2017.edcrunch.ru/files/rules_ed_crunch_award_2017-1.pdf?t=1512126099

² Financial Times Lexicon. <http://lexicon.ft.com/Term?term=small-private-online-course-SPOC>

ИГ2: европейские университеты являются лидерами в применении и исследовании SPOC в педагогических моделях открытого обучения в системе высшего образования.

Для проверки этих гипотез были сформулированы исследовательские вопросы и разработан протокол проведения обзора. На основании выявленных публикаций будет оценен ландшафт научных исследований по тематике SPOC: география авторских коллективов, предметные области исследований, образовательный уровень, для которого выполнены исследования. Кроме того, обзор литературы даст возможность выявить педагогические стратегии, применяемые академическим сообществом Европы при использовании модели SPOC.

Протоколом проведения обзора предусмотрено формулирование стратегии поиска первичных данных и критериев отбора этих данных. Стратегией данного SLR для проведения поиска был определен временной интервал публикаций 2013–2018 гг. (последняя дата обращения 19.05.2018). Поиск научных публикаций, посвященных созданию и использованию SPOC, был выполнен в наукометрических базах данных и цифровых библиотеках: *Scopus*, *WoS*, *ACM DL*, *IEEE Xplore*, *Springer Link*, *Science Direct*, а также в *Google Scholar (GS)*. Ключевыми словами поиска в названии документов являются «SPOC*» или «Small Private Online Course*». Релевантными в нашем обзоре считаются публикации из предметной области «Образование». К ним применяются критерии включения и исключения для получения корпуса первичных публикаций. Критерии включения предусматривают отбор работ, опубликованных в научных журналах и материалах научных мероприятий, тематика которых связана с высшим образованием, а их авторы представляют вузы Европы. Критерии исключения удаляют обзоры литературы, технические отчеты, диссертации, постеры, презентации и публикации объемом менее трех страниц.

На втором этапе (проведение обзора) в результате применения стратегии поиска было найдено 415 работ, распределение которых по цифровым хранилищам приведено в табл. 1.

Далее среди найденных работ были отобраны 196 уникальных, из которых в выборке были оставлены 149 релевантных. В результате после применения критериев включения и исключения был получен список из 27 первичных публикаций, представленный в табл. 2. Из наукометрических баз данных и цифровых библиотек отобрано 17 работ (63%), что обеспечивает достаточно высокий научный уровень исследований в списке первичных публикаций.

**Данные для
исследования**

Таблица 1. Количество публикаций по протоколу SLR

Публикации	WoS	Scopus	IEEE Xplore	Science Direct	Springer Link	ACM DL	GS	Всего
Найденные	113	103	31	30	15	14	109	415
Уникальные	33	40	26	17	14	7	59	196
Релевантные	48	23	23	1	11	5	38	149
Первичные	3	6	2	1	4	1	10	27

Таблица 2. Список первичных публикаций SLR

ID	Выходные данные публикации
W1	Alario-Hoyos C., Estévez-Ayres I., Kloos D. C., Villena-Román J. (2017) From MOOCs to SPOCs... and from SPOCs to flipped classroom / 12th European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL '17) (Tallinn, 12–15 September 2017). P. 347–354.
W2	Albó Pérez L., Gelpi Arroyo C. (2017) From a FutureLearn MOOC to a blended SPOC: The experience of a Catalan Sign Language course / HybridEd Workshop: Blended Learning (HybridEd '17) (Leganés, 24 May 2017). P. 1–4.
W3	Alvarez-Gil M. J., Montes-Sancho M. J., Tachizawa E. M. (2017) A first approximation to the SPOCs-FC in the context of the Supply Chain Management // WPOM-Working Papers on Operations Management. Vol. 8. Sp. Issue. P. 151–163.
W4	Balaguer R.C., García F. C., de Pinedo Echevarría N. F., González J. P. S. (2016) Aprendizaje autónomo a partir de SPOC's en las asignaturas de Historia Económica // M.A.B. Gutiérrez et al. (eds) Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria. P. 197–211.
W5	Croft I. (2017) Using marginal gains to improve MOOCs and SPOCs / International Technology, Education and Development Conference (INTED '17) (Valencia, 6–8 March 2017). P. 876–879.
W6	Ferrari Golinelli G., Santiago Gómez G., Redondo Duarte S., Sánchez Mena A. A. (2015) Desarrollo de competencias transversales en estudiantes de postgrado de la Universidad Europea a través de un Small Private Online Course / XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar (JIIUE '15) (Villaviciosa de Odón, 20–21 July 2015). P. 497–505.
W7	Ferreira A. (2015) Du MOOC au SPOC: Classe inversée en langue de spécialité / Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES '15) (Brest, 16–19 June 2015). P. 546–553.
W8	Filius R., Verdonk N. (2017) SPOCs in the Spotlight // Opleiding & Ontwikkeling (Op & On). Vol. 1. P. 12–17.
W9	Filius R.M., De Kleijn R. A. M., Uijl S. G., Prins F. J., Van Rijen H. V. M., Grobbee D. E. (2018) Challenges concerning deep learning in SPOCs // International Journal of Technology Enhanced Learning (IJTEL). Vol. 10. No 1–2. P. 111–127.
W10	Freitas A., Paredes J. (2018) Understanding the faculty perspectives influencing their innovative practices in MOOCs/SPOCs: A case study // International Journal of Educational Technology in Higher Education (IJETHE). Vol. 15. No 1. P. 1–1.
W11	García F., Martín D., de la Escalera A., Armingol J. M., Al-Kaff A.H. (2016) Enhancing engineering learning through SPOC courses // International Journal of Technologies in Learning (IJTL). Vol. 23. No 3. P. 15–20.
W12	Guillot C., Buisine E., Edouard J. (2015) Implementing a gamified SPOC: Feedbacks from a business school experience / International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN '15) (Barcelona, 6–8 July 2015). P. 5762–5769.

ID	Выходные данные публикации
W13	Kany F., Louédoc B. (2017) A SPOC produced by sophomores for their junior counterparts / International Conference on Smart Education and e-Learning (SEEL '17) (Vilamoura, 21–23 June 2017). P. 120–128.
W14	Kaplan A.M., Haenlein M. (2016) Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // Business Horizons (BH). Vol. 59. No 4. P. 441–450.
W15	Kloos C.D., Muñoz-Merino P.J., Muñoz-Organero M., Alario-Hoyos C., Perez-Sanagustín M., Parada H. A., Ruipérez-Valiente J.A., Sanz J. L. (2014) Experiences of running MOOCs and SPOCs at UC3M / Global Engineering Education Conference (EDUCON '14) (Istanbul, 3–5 April 2014). P. 884–891.
W16	López de la Serna A., Castaño Garrido C., Herrero Fernández D. (2018) Integración de los cursos SPOC en las asignaturas de grado. Una experiencia práctica // Pixel-Bit. No 52. P. 139–149.
W17	Martinez-Muñoz G., Pulido E. (2015) Using a SPOC to flip the classroom / Global Engineering Education Conference (EDUCON '15) (Tallinn, 18–20 March 2015). P. 431–436.
W18	Michou V., Bottin-Rousseau S., Rauzy A. (2017) Deploying a SPOC creation strategy at UPMC / 5th European MOOC Stakeholders Summit (EMOOCs '17) (Leganés, 22–26 May 2017). P. 16–21.
W19	Muñoz-Merino P.J., Méndez Rodríguez E. M., Delgado Kloos C. (2014) SPOCs for remedial education: Experiences at the Universidad Carlos III de Madrid / 2nd European MOOC Stakeholders Summit (EMOOCs '14) (Lausanne, 10–12 February 2014). P. 271–275.
W20	Muñoz-Merino P.J., Rodríguez E. M., Kloos C. D., Ruipérez-Valiente J.A. (2017) Design, implementation and evaluation of SPOCs at the Universidad Carlos III de Madrid // Journal of Universal Computer Science (J.USC). Vol. 23. No. 2. P. 167–186.
W21	Naert F. (2015) MOOCs, SPOCs, DOCCs and other bugs // SSRN Electronic Journal (SSRN Elect. J.). January. P. 1–7.
W22	Piccioni M., Estler C., Meyer B. (2014) SPOC-supported introduction to programming / Conference on Innovation & technology in computer science education (ITICSE '14) (Uppsala, 21–25 June 2014). P. 3–8.
W23	Santiuste C., Pernas-Sánchez J., Artero-Guerrero J.A., Varas D. (2017) Diseño de Aprendizaje basado en Flipped Classroom utilizando SPOCs en una Asignatura de Ingeniería / 5th European MOOCs Stakeholders Summit (EMOOCs '17) (Leganés, 22–26 May 2017). P. 45–53.
W24	Santiuste C., Pernas-Sánchez J., Artero-Guerrero J.A., Varas D., Ruiz-Navas E., Segovia D. (2017) Design of a learning method based on Flipped-Classroom methodologies using SPOCs in an engineering course / 45th SEFI Annual Conference. Education Excellence for Sustainability (SEFI '17) (Azores, 18–21 September 2017). P. 407–413.
W25	Ujil S., Filius R., Ten Cate O. (2017) Student interaction in Small Private Online Courses // Medical Science Educator (Med. Sci. Educ.). Vol. 27. No 2. P. 237–242.
W26	Vaysse C., Chantalat E., Beyne-Rauzy O., Morineau L., Despas F., Bachaud J.-M., Caunes N., Poublanc M., Serrano E., Bugat R., Rougé Bugat M.-E., Fize A.-L. (2018) The impact of a Small Private Online Course as a new approach to teaching oncology: Development and evaluation // JMIR Medical Education (JMIR Med. Educ.). Vol. 4. No 1. Article e6.
W27	Ziebarth S., Hoppe H. U. (2014) Moodle4SPOC—A Resource-Intensive Blended Learning Course / 9th European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL '14) (Toledo, 15–18 September 2014). P. 359–372.

Далее на этом этапе обзора выполнено извлечение данных в соответствии с исследовательскими вопросами.

Для ответа на исследовательские вопросы были проанализированы метаданные первичных публикаций (годы и источники публикации, страны и организации авторов). В аннотациях

Таблица 3. Географическое распределение релевантных публикаций и публикаций по тематике высшего образования, %

	Релевантные			
	Всего	из них о высшем образовании		
		Всего	из них о педагогических подходах	
			(в метаданных публикаций)	(в названии публикаций)
Европа	22,15	20,30	21,54	17,86
Азия	70,47	72,93	73,85	75
Америка	5,37	5,26	3,08	3,57
Австралия	0	0	0	0
Африка	2,01	1,50	1,54	3,57
Общее число публикаций	149	133	65	28

работ и/или их текстах были выявлены дисциплины и уровни образовательных программ, поддерживаемых моделью SPOC. В аннотациях работ выполнена кластеризация педагогических подходов (ключи — *learning, teaching, instruction*).

Результаты В этом разделе представлены результаты третьего этапа выполнения систематического обзора литературы.

В табл. 3 представлено географическое распределение релевантных публикаций, публикаций об использовании SPOC в высшем образовании и о применяемых педагогических подходах при использовании SPOC в высшей школе.

Распределение релевантных и первичных публикаций SLR по годам и каналам публикации показано в табл. 4.

Систематизация каналов публикации и распределение по ним первичных публикаций SLR приведены в табл. 5 и 6.

В список первичных публикаций были отобраны работы авторов из шести европейских стран, представленных в табл. 7.

Научные исследования, посвященные использованию SPOC, выполнены авторами 18 учреждений высшего образования Европы (табл. 8).

В 24 работах явно указана предметная область дисциплин, использующих SPOC (табл. 9).

Информация об уровне образовательных программ явно указана в 22 первичных публикациях — 81,50% общего количества (табл. 10).

Таблица 4. Распределение релевантных и первичных публикаций SLR по каналам публикации

Годы	Релевантные публикации				Первичные публикации			
	журналы	конференции	книги	всего	журналы	конференции	книги	всего
2013	1	1	0	2	0	0	0	0
2014	1	8	0	9	0	4 ¹	0	4
2015	3	15	0	18	1 ²	4 ³	0	5
2016	11	26	0	37	2 ⁴	0	1 ⁵	3
2017	19	55	1	75	4 ⁶	7 ⁷	0	11
2018	8	1	0	9	4 ⁸	0	0	4
Всего	43	105	1	149	11	15	1	27

¹ W15, W19, W22, W27.

² W21.

³ W6, W7, W12, W17.

⁴ W11, W14.

⁵ W4.

⁶ W3, W8, W20, W25.

⁷ W1, W2, W5, W13, W18, W23, W24.

⁸ W9, W10, W16, W26.

Таблица 5. Информация о журналах и распределение по ним первичных публикаций

Журнал	Предметная область «Образование»	Локализация в Европе	SJR/квартиль (2017)	Количество публикаций				
				годы				всего
				2015	2016	2017	2018	
BH	-	-	1.240/Q1	0	1	0	0	1
IJETHE	+	-	0.390/Q2	0	0	0	1	1
IJTL	+	-	0.111/Q4	0	1	0	0	1
IJTEL	+	+	0.229/Q3	0	0	0	1	1
JMIR Med. Educ.	+	-	-	0	0	0	1	1
J.USC	-	+	0.357/Q2	0	0	1	0	1
Med. Sci. Educ.	+	-	-	0	0	1	0	1
Op & On	+	+	-	0	0	1	0	1
Pixel-Bit	+	+	-	0	0	0	1	1
SSRN Elect. J.	-	-	-	1	0	0	0	1
WPOM	-	+	-	0	0	1	0	1
Всего	7	5	-	1	2	4	4	11

Источник: <https://www.scimagojr.com>

Таблица 6. Информация о научных мероприятиях и распределение по ним первичных публикаций

Научное мероприятие	Предметная область «Высшее образование»	Локализация в Европе	Ранг/источник (2017) ¹	Количество публикаций			
				годы			всего
				2014	2015	2017	
EMOOCs	-	+	0,167 (процентиль 12) ²	1	0	2	3
EDUCON	+	-	B4/Qualis ¹	1	1	0	2
EC-TEL '14	-	+	B2/Qualis ¹	1	0	1	2
EDULEARN '15	-	-	-	0	1	0	1
HybridEd '17	-	-	-	0	0	1	1
INTED '17	-	-	B4/Qualis ¹	0	0	1	1
ITICSE '14	-	-	B1/Qualis ¹	1	0	0	1
JIIUE '15	+	-	-	0	1	0	1
QPES '15	+	-	-	0	1	0	1
SEEL '17	-	-	0.173 (процентиль 16) ²	0	0	1	1
SEFI '17	-	-	-	0	0	1	1
Всего	4	3	-	4	4	7	15

¹ <http://www.conferenceranks.com/>

² <https://www.scopus.com>

Таблица 7. Распределение количества публикаций по странам Европы

Страны	2014	2015	2016	2017	2018	Всего
Испания	2	2	2	7	2	15
Франция		2	1	2	1	6
Нидерланды				2	1	3
Бельгия		1				1
Германия	1					1
Швейцария	1					1
Всего	4	5	3	11	4	27

Таблица 8. Распределение количества первичных публикаций по учреждениям высшего образования Европы

Учреждение	Публикации	Учреждение	Публикации
Universidad Carlos III de Madrid	8 (W1, W3, W11, W15, W19, W20, W23, W24)	Institut Supérieur d'Electonique et du Numérique	1 (W13)
Utrecht University	3 (W8, W9, W25)	Institut Universitaire du Cancer de Toulouse-Oncopole и Université Paul Sabatier Toulouse III	1 (W26)
Universidad Autónoma de Madrid	3 (W4, W10, W17)	Instituto de Empresa Madrid	1 (W5)
École Navale	1 (W7)	Universidad del País Vasco	1 (W16)
École supérieure de commerce de Paris Europe	1 (W14)	Universidad Europea de Madrid и UEV Universidad Europea de Valencia	1 (W6)
Eidgenössische Technische Hochschule Zürich	1 (W22)	Universität Duisburg-Essen	1 (W27)
Ghent University	1 (W21)	Universitat Pompeu Fabra	1 (W2)
Institut d'Economie Scientifique et de Gestion	1 (W12)	Université Pierre et Marie Curie	1 (W18)

Таблица 9. Распределение количества публикаций по предметным областям

Предметная область	Первичные публикации	Релевантные публикации
STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)	7 ¹	27
Социальные науки	5 ²	21
ИТ	4 ³	40
Медицина	3 ⁴	7
Лингвистика	2 ⁵	21
Педагогика и образовательные технологии	2 ⁶	7
Естественные и другие науки	1 ⁷	2
Всего	24	125

¹ W13, W15, W18, W19, W20, W23, W24.

² W3, W4, W5, W12, W14.

³ W1, W11, W17, W22.

⁴ W9, W25, W26.

⁵ W2, W7.

⁶ W16, W27.

⁷ W10.

Таблица 10. Распределение количества первичных публикаций SLR по уровню образовательных программ

Уровень образовательных программ	Первичные публикации	Релевантные публикации
Бакалавриат	13 ¹	114
Магистратура	4 ²	11
Аспирантура	1 ³	1
Бизнес-школы	3 ⁴	3
Высшее военное образование	1 ⁵	1
Всего	22	130

¹ W1, W4, W9, W13, W15, W16, W17.

⁴ W3, W12, W14.

W18, W19, W20, W22, W23, W24.

⁵ W7.

² W5, W11, W25, W27.

³ W6.

Таблица 11. Распределение публикаций в соответствии с педагогическими моделями, использованными в исследованиях по тематике SPOC

Педагогические подходы (модели)	Первичные публикации	Релевантные публикации
«Перевернутый класс»	10 ¹	42
Смешанное обучение	8 ²	43
Обучение в сотрудничестве	7 ³	17
Кооперативное обучение	2 ⁴	8
Гибридное обучение	0	14
Мобильное обучение	0	7
Самоуправляемое обучение	0	4
Глубинное обучение	0	3
Модельно ориентированное обучение	0	1
Проблемно ориентированное обучение	0	1
Всего	27	140

¹ W1, W3, W7, W14, W15, W17, W18, W19, W23, W24.

³ W5, W13, W14, W23, W25, W26, W27.

² W2, W3, W4, W5, W14, W18, W19, W27.

⁴ W14, W27.

Для выявления педагогических стратегий, применяемых академическим сообществом Европы при использовании модели SPOC, с помощью инструментов построения облака слов³ и SEO-анализа⁴ были выявлены кластеры педагогических подходов, использованных в исследованиях по тематике SPOC: *blended learning, collaborative learning, cooperative learning, flipped classroom*. Распределение публикаций по выделенным кластерам представлено в табл. 11.

В данном SLR найдено 149 релевантных публикаций о малых частных онлайн-курсах. Чтобы сравнить вклад исследований о SPOC в общий поток публикаций о моделях открытого образования, дополнительно выполнен поиск публикаций о других моделях пост-МООС эры за 2013–2018 гг., в результате которого найдено 47 работ. Распределение этих публикаций с учетом двух измерений, использованных в таксономии [Pilli, Admiraal, 2016. P. 226], приведено на рис. 1 с указанием в скобках количества публикаций. Автором эта таксономия была дополнена пятью моделями:

Обсуждение

- SOOC (*Strategic Open Online Course*) [Raza, 2014] как интеграция SPOC и MOOC-Eds;
- sMOOC (*Social MOOC* [Frau-Meigs, Bossu, 2017] или *Social participatory MOOC* [Gil-Quintana, Camarero-Cano, 2017]);
- ahMOOC (*Adaptive Hybrid MOOC*) [García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, 2018] как интеграция гибридных [Perez-Sanagustin et al., 2017] и адаптивных MOOC [Ewais, Samra, 2017];
- *professional MOOC* [Granow, Dörich, Steinert, 2014], которую следует считать обобщением модели MOOC-Eds [Kellogg, Edelman, 2015];
- MOOE (*Massive Open Online Experiments*) [Wenai, 2015].

Публикации по тематике SPOC составляют 76,02% общего количества публикаций о моделях пост-МООС эры, а работы об использовании SPOC в высшем образовании — 67,86%. Таким образом, первая гипотеза нашего исследования подтверждена: SPOC являются наиболее распространенной моделью пост-МООС эры в высшей школе.

Анализ географической принадлежности авторских коллективов релевантных публикаций показал значительное преобладание исследователей из Азии среди публикаций по тематике SPOC и по их использованию в высшем образовании. Авторами

³ <https://tagcrowd.com/>

⁴ https://miratext.ru/seo_analiz_text

Рис. 1. Распределение публикаций о моделях MOOCs

Массивость	Открытость	
	Менее открытый	Более открытый
Небольшой масштаб	SSOC (1) SPOCs (149) groupMOOCs (1) task-based MOOCs (1) SOOC (1)	BOOCs (2) COOCs (1) DOCCs (1) gMOOCs (2) / GBL MOOCs (1) pMOOCs (1) network-based MOOCs (1) sMOOCs (2) adaptiveMOOCs (3)
	ahMOOC (1)	
Крупный масштаб	HOOCs (6) / BOOC (3) mini-MOOCs (2) VOOCs (1) SMOOCs /SynchMOOCs (2) POOCs (Personalized OOC) (1)	madeMOOCs (1) Self-Paced Online Course (3) Content-based MOOCs (1) flex-MOOCs (1) iMOOC (2) MOOC-Eds (1) MOORs (2) professional MOOC (1) MOOE (1)

большинства релевантных публикаций (96 работ, или 64,43%) являются ученые из Китая, что косвенно свидетельствует о внимании государства к качеству высшего образования в этой стране. В Китае реализуется *Ten-year development plan for education informatization (2011–2020)* [Zhang, Zhang, 2016], в соответствии с которым к 2015 г. было предусмотрено расширение инфраструктуры информатизации образования и внедрение в процесс обучения информационных ресурсов. Этот план стал основой для последующих государственных решений о поощрении учебных учреждений за использование модели образования через Интернет в рамках *Concept of Internet + (2015 г.)* и *The education information thirteen five plan (2016 г.)* [Zhang et al., 2017]. В соответствии с документом Министерства образования Китая *The 2017 education informatization work points (2017 г.)*, нацеленным на ускорение информатизации образования и повышение качества высшего образования [Ibid.], определены направления реформирования всей системы высшего образования Китая, в том числе реформа модели обучения на основе SPOC [Sui, 2017], «перевернутого класса» [Sun, Zhang, Jing, 2017], мобильного обучения и геймификации [Cao J., 2016]. Таким образом, вторая из наших исследовательских гипотез не нашла подтверждения в выполненном SLR: лидерами в применении и исследовании SPOC в педагогических моделях открытого обучения

в системе высшего образования являются университеты Китая. Публикации европейских исследователей представляют интерес с точки зрения применения новых моделей открытого обучения, интегрированных с формальным высшим образованием, не на государственном, а на институциональном и межгосударственном уровнях.

Поток публикаций, посвященных использованию в европейском высшем образовании малых частных онлайн-курсов, увеличился с четырех в 2014 г. до 11 в 2017 г. с провалом до трех в 2016 г. За этот же период отмечается рост количества публикаций, в которых исследуются как MOOC, так и SPOC в целом (рис. 2).

Систематизация каналов публикаций по двум измерениям — «предметная область» и «локализация в Европе» — позволила установить, что только три статьи (W8, W9, W16) представлены в европейских тематических журналах по образованию, а остальные — в изданиях, профиль которых ближе к предметной области SPOC, что отражает более прикладной характер этих работ. Публикации по теме нашего SLR (и по тематике SPOC в целом) отсутствуют в тех высокорейтинговых журналах, где представлено большинство результатов исследований по MOOC: международный *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* и европейские *British Journal of Educational Technology*, *Computers & Education*, *Computers in Human Behavior*, *Educational Media International*, *Journal of E-Learning and Knowledge Society*; то же и с журналами по тематике высшего образования.

Все доклады по тематике SPOC были представлены на научных мероприятиях, посвященных вопросам открытого образования и электронного обучения. Поэтому при систематизации научных мероприятий измерение «предметная область» было сокращено до уровня «высшее образование». Докладов по тематике SPOC на европейских конференциях по высшему образованию не выявлено. Большинство докладов рассредоточено по конференциям более общей тематики (*e-learning*) или узкоспециализированным научным форумам (инженерное или лингвистическое образование). Не выявлено докладов по теме нашего SLR (как и по тематике SPOC в целом) на ведущих конференциях по MOOC: международных *ACM Conference on Learning at Scale (L@S)*, *IEEE International Conference on MOOC, Innovation and Technology in Education (MITE)*, *Learning with MOOCs (LWMOOCs)* и европейских под эгидой программы *Erasmus+*: *MOOC-Maker* и *International Conference MOOCs, Informal Language Learning, and Mobility*.

Среди найденных публикаций 55,56% работ были подготовлены исследователями из Испании. Университеты этой страны лидируют на европейском рынке MOOC, размещая созданные

курсы на региональной иберийской MOOC-платформе *Miríada X*. Исследования, выполненные авторами из Испании и Франции, имеют две немаловажные общие черты: они выполнены не только в столичных вузах, и в каждой из стран есть кооперативные проекты двух организаций высшего образования. Есть примеры успешного трансконтинентального сотрудничества по созданию и использованию SPOC в непрерывном образовании с участием университетов Европы [Mazzardo, Nobre, Mallmann, 2016; Yamba-Yugsi et al., 2017], однако международных проектов в высшем образовании в европейском регионе не выявлено.

Абсолютным лидером среди вузов по количеству публикаций является *Universidad Carlos III de Madrid*. Четыре из них (50%) подготовлены коллективом под руководством К. Д. Клоса (W1, W15, W19, W20), имеющего многолетний опыт по внедрению модели SPOC в учебный процесс в университетском образовании — от проектирования через реализацию до оценивания результатов.

Что касается предметной области, в которой реализованы SPOC, 33,33% первичных публикаций посвящены курсам по естественным и техническим наукам (среди релевантных публикаций этот показатель ниже на 10%). Высокая доля именно этих дисциплин в тематике SPOC обусловлена не в последнюю очередь трудностями набора студентов в европейские вузы на технические специальности и необходимостью доведения уровня их подготовки до требований высшей школы (W10, W12, W19, W20).

Судя по тому, что в нашей выборке преобладают исследования для уровня «бакалавр» (59,09% первичных и 89,23% релевантных), SPOC действительно больше подходит для студентов со слабой способностью контролировать себя, чем MOOC [Guo, 2017. P. 5961]. Дополнительный анализ показал, что 61,54% исследований этого уровня в Европе (W1, W13, W15, W17, W18, W19, W20, W22) имеют целевой группой первокурсников, для которых предлагаются выравнивающие курсы по математике, физике и химии до начала занятий в университете (W19, W20).

Таким образом, полученные нами результаты в целом подтверждают мнение, что SPOC «применяется к обучению профессиональным навыкам», в то время как «MOOC хорошо адаптируется к базовому теоретическому образованию» [Ibid. P. 5961].

На основании долей публикаций об использовании SPOC в том или ином контексте обучения можно судить о педагогических подходах, в которых европейские авторы имеют опыт использования модели SPOC.

Доля публикаций об использовании SPOCs в смешанном обучении [Graham, 2006. P. 3] среди первичных (29,63%) и релевантных (30,00%) публикаций совпадает, также достаточно

близки доли публикаций, в которых используется частный случай смешанного обучения — модель «перевернутого класса» [Bergmann, Sams, 2012. P. 13]: 37,04 и 30,71% соответственно.

При смешанном обучении учебная деятельность обучающихся разделяется на три составные части: предаудиторная, аудиторная и постаудиторная. Модель SPOC переопределяет роли этих компонентов учебного процесса (W27):

- аудиторная лекция предоставляет основные определения с ограниченным числом характерных примеров в виде тематических видеоклипов на онлайн-платформе, перемещая акцент работы в аудитории от преподавателя к обучению, ориентированному на студентов;
- деятельность за пределами аудитории может иметь вид виртуальных упражнений, которые содержат конкретные расширения концепций аудиторной лекции;
- аудиторная деятельность может представлять собой дискуссионный форум и обсуждение результатов виртуальных упражнений.

Смешанное обучение в том или ином его варианте более эффективно, чем индивидуальное или исключительно онлайн-обучение [Cheng et al., 2017]. Перепроектирование дисциплины для обеспечения возможности использования SPOC превращает смешанное обучение в трансформирующее (W27), которое изменяет педагогику: обучающиеся уже не являются пассивными получателями информации, а активно взаимодействуют для создания знания (W1, W5, W9, W12, W13).

Модификация смешанного обучения, в результате которой оно превращается в стратегию «перевернутого класса», состоит в том, что этап распространения традиционных знаний проводится за пределами аудитории (при поддержке SPOC организован онлайн (W14)), а аудиторное время используется для обсуждения. Как один из результатов нашего SLR выявлены задачи, необходимость решения которых привела европейские вузы к использованию в учебном процессе «перевернутого класса» на основе SPOC:

- скорректировать подготовку выпускников школ по базовым дисциплинам до уровня университетских требований (W15);
- перераспределить время аудиторных занятий младшекурсников в пользу практической деятельности под руководством преподавателей, сократив время на теоретические объяснения в ИТ-дисциплинах (W1, W17) и сложных STEM-дисциплинах (W12);
- привлечь старшекурсников на определенную дисциплину в условиях высокой конкуренции между несколькими фа-

культативными курсами за счет инновационных элементов (W5).

Также SLR позволил сформулировать особенности жизненного цикла SPOC, предназначенных для «перевернутого класса»:

- при разработке SPOC видеоресурсы совершенствуются с учетом потребностей целевой аудитории (W5, W18);
- за пределами аудитории SPOC используются для самостоятельного онлайн-изучения дисциплины в целом (W15), ее отдельных тем (W1, W5, W15, W17, W18), выполнения домашних заданий (W1); обычно обучающимся рекомендована последовательность изучения ресурсов в SPOC в соответствии с учебной программой соответствующей дисциплины;
- контактное время с преподавателем в аудитории распределяется с учетом целей обучения в режиме SPOC (W1, W5, W15, W17).

Таким образом, для применения SPOC в высшем образовании найдена своя ниша: «Используя мультимедийное содержимое и функции, такие как автогрейдер, из MOOC и средства педагогики, такие как смешанное обучение, SPOC органично интегрирует MOOC в традиционные классы в кампусе» [Xu et al., 2014].

Модель SPOC лучше приспособлена для обучающихся с невысокой учебной мотивацией, чем MOOC, тем не менее и в малых частных онлайн-курсах применяют средства, направленные на повышение мотивации, такие как обучение в сотрудничестве и кооперативное обучение. Доля публикаций о применении обучения в сотрудничестве составляет среди первичных источников 25,93%, среди релевантных — 8,15%; доля публикаций о применении кооперативного обучения — 7,41 и 6,71% соответственно.

MOOC обычно разделяют на два типа: cMOOC (*connectivist MOOC*), использующие коннективистский подход, в котором знания основаны социальных взаимодействиях, и xMOOC (*MOOC as eXtension*), основанные на когнитивно-бихевиористском подходе и более традиционной структуре курса [Kaplan, Haenlein, 2016. P. 448]. При обучении в сотрудничестве студенты задают общие цели и вместе выполняют учебную миссию [Kuo, Young, 2016. P. 159]. Результаты нашего SLR показывают:

- классификация по этому измерению может быть применена и к SPOC: в первичных публикациях использованы xSPOC (*SPOC as eXtension*) (W1, W2, W3, W11, W12, W14, W15, W17, W18, W19, W20, W22, W23, W24, W26) и cSPOC (*connectivist SPOC*) (W13, W25, W27);

- сSPOC менее распространены, чем xSPOC, та же закономерность прослеживается в MOOC.

При оценке эффективности SPOC и их педагогических моделей европейские исследователи опираются как на объективные показатели учебной аналитики (W5, W12, W11, W17, W18, W15, W20, W22, W25), так и на субъективное мнение обучающихся: результаты обратной связи от студентов (W1, W18, W22, W27) и их участие в формировании рейтинга курса (W5). Объективные показатели подтверждают, что модель SPOC снижает производол онлайн-обучения, характерный для MOOC, а сочетание аудиторной и внеаудиторной работы в режиме SPOC повышает эффективность контроля учебного процесса и, как результат, показатели успеваемости обучающихся (W11, W17, W18, W22, W25). Хотя обучение в режиме SPOC, в отличие от MOOC, предполагает взаимодействие между преподавателем и обучающимся лицом к лицу, анализ деятельности студентов показал увеличение использования форумов для онлайн-взаимодействия (W18, W25). Опрошенные студенты сообщили о повышении учебной мотивации (W1, W22), в результате чего они были активнее на занятиях по той дисциплине, в изучении которой использовались SPOC (W12, W17, W18, W22, W25). Авторы курсов делают ставку на усиление внешней мотивации [Дацун, Уразаева, 2017. С. 16] за счет начисления дополнительных баллов к общей оценке по конкретной дисциплине за успешное прохождение SPOC (W11) или за счет геймификации SPOC (W22).

В данной работе предложено расширение двумерной таксономии моделей массовых открытых онлайн-курсов. Анализ и систематический обзор литературы по тематике использования в системе высшего образования малых частных онлайн-курсов подтвердил исследовательскую гипотезу о преобладания последних среди моделей открытого образования в пост-MOOC эру в высшем образовании. Также SLR показал наличие этого нового направления исследований в Европе, однако не подтвердил исследовательскую гипотезу о ее лидерстве в исследованиях модели SPOC: ведущие позиции здесь занимают университеты Китая.

В соответствии со стратегией поиска источников в ходе систематического обзора литературы за 2013–2018 гг. в *Scopus*, *Web of Science*, *ACM DL*, *IEEE Xplore*, *Springer Link*, *Science Direct* и *Google Scholar* было найдено 415 публикаций, из которых после удаления дубликатов и применения критериев включения и исключения был получен список из 27 работ.

Динамика количества публикаций по тематике SPOC в целом близка к динамике исследований MOOC (с учетом за-

Выводы

паздывания на год-полтора и ожидаемой стабилизации после 2018 г.). Публикационная активность авторов из Европы имеет прирост от четырех работ в 2014 г. до 11 в 2017 г. (со снижением до трех в 2016 г.). Исследователи опубликовали свои результаты в 11 европейских и международных журналах, однако среди них нет высокорейтинговых журналов, в которых публикуются результаты исследований по МООС. Хотя европейские исследователи SPOC представили доклады на 11 научных мероприятиях, эти работы не попали в фокус внимания ни европейских конференций по высшему образованию, ни ведущих конференций по МООС.

Исследования по использованию SPOC в высшем образовании были выполнены в шести европейских странах. Лидером по внедрению SPOC в Европе является *Universidad Carlos III de Madrid*, опыт которого заслуживает всестороннего изучения и распространения. Хотя в SLR были выявлены кооперативные проекты по созданию и продвижению SPOC, осуществленные университетами в Испании и во Франции, в целом в Европе преимущества международного сотрудничества в создании SPOC с поддержкой программы *Erasmus+* для европейского пространства высшего образования пока не используются.

Чаще всего малые private онлайн-курсы в Европе находят применение при обучении естественным и техническим наукам. Более половины SPOC были использованы в программах обучения бакалавров, причем большинство из них предназначены для первокурсников. Результаты SLR согласуются с выводами ранее выполненных исследований: SPOC эффективны в обучении студентов менее мотивированных, чем участники МООС.

Целевые аудитории SPOC и МООС различаются. Пользователи SPOC — это студенты из кампуса. Но университеты вынуждены перестраивать учебный процесс и все его компоненты при использовании модели SPOC, для того чтобы повысить учебную мотивацию студентов. Европейские авторы продемонстрировали успешный опыт использования SPOC в нескольких педагогических стратегиях, ориентированных на студента. Чаще всего на малых private онлайн-курсах в вузах базируются смешанное обучение и, как его частный случай, стратегия «перевернутого класса», а также обучение в сотрудничестве. Эти результаты SLR подтвердили выводы предыдущих исследований: малые private онлайн-курсы успешнее сочетаются с формальным образованием, чем МООС.

Педагогическое, информационное и технологическое перепроектирование дисциплин для использования SPOC повысило мотивацию студентов европейских университетов и их удовлетворенность учебным процессом, улучшило их трансграничные компетенции, создало возможности для социального построения знаний. Кроме того, опубликованные исследования пока-

зывают, что применение SPOC в европейском высшем образовании создает предпосылки для улучшения академических результатов и облегчения применения смешанного обучения.

На основании полученных результатов можно рекомендовать использовать модель SPOC в отечественном высшем образовании — в парадигме смешанного обучения для повышения учебной мотивации студентов.

1. Дацун Н. Н., Уразаева Л. Ю. (2016) SPOC и возможности использования MOOC в смешанных формах обучения ИТ-специалистов // А. В. Альминдеров (ред.) Материалы XIV открытой всероссийской конференции «Преподавание информационных технологий в Российской Федерации (ИТ-Образование)» (Санкт-Петербург, 19–20 мая 2016 г.). М.: 1С-Паблишинг. С. 195–197.
2. Дацун Н. Н., Уразаева Л. Ю. (2017) Мотивация обучающихся ИТ-дисциплинам // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Т. 13. № 4. С. 9–22.
3. Bergmann J., Sams A. (2012) *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society for Technology in Education.
4. Cao J. (2017) The Guiding Role of SPOC Teaching in the Use of Mobile Phones for Undergraduate // *ACSR — Advances in Computer Science Research*. Vol. 59. P. 214–218.
5. Chauhan A. (2014) Massive Open Online Courses (MOOCs): Emerging Trends in Assessment and Accreditation // *Digital Education Review*. No 25. P. 7–18.
6. Cheng H. N. H., Liu Z., Sun J., Liu S., Yang Z. (2017) Unfolding Online Learning Behavioral Patterns and Their Temporal Changes of College Students in SPOCs // *Interactive Learning Environments*. Vol. 25. No 2. P. 176–188.
7. Croft I. (2017) Using Marginal Gains to Improve MOOCs and SPOCs // 11th International Technology, Education and Development Conference (Valencia, 6–8 March). P. 876–879. doi: 10.21125/inted.2017.
8. Ewais A., Samra D. A. (2017) Adaptive MOOCs: A Framework for Adaptive Course Based on Intended Learning Outcomes // 2nd International Conference on Knowledge Engineering and Applications, (London, 21–23 October). P. 204–209. doi: 10.1109/ICKEA.2017.8169930.
9. Fox A. (2013) From MOOCs to SPOCs // *Communications of the ACM*. Vol. 56. No 12. P. 38–40.
10. Frau-Meigs D., Bossu A. (2017) Towards E-Presence at Distance as a Way to Reach and Share E-Quality: The Case of the ECO sMOOCs // C. Delgado Kloos, P. Jermann, M. Pérez-Sanagustín, D. Seaton, S. White (eds) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus. EMOOCs 2017*. Lecture Notes in Computer Science. Vol. 10254. P. 38–47.
11. García-Peñalvo F.J., Fidalgo-Blanco Á., Sein-Echaluce M.L. (2018) An Adaptive Hybrid MOOC Model: Disrupting the MOOC Concept in Higher Education // *Telematics and Informatics*. Vol. 35. No 4. P. 1018–1030.
12. Gil-Quintana J., Camarero-Cano L. (2017) sMOOC and Gamification — A Proposed Ubiquitous Learning // *Lecture Notes in Computer Science*. Vol. 10108. P. 507–513.
13. Graham C. R. (2006) Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions // C. J. Bonk, C. R. Graham (eds) *The*

- Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco: Pfeiffer. P. 3–21.
14. Granow R., Dörich A., Steinert F. (2014) Strategic Implementation of “Professional Massive Open Online Courses” (pMOOCs) as an Innovative Format for Transparent Part-Time Studying // *Lecture Notes in Business Information Processing*. Vol. 193. P. 12–25.
 15. Guo P. (2017) MOOC and SPOC, Which One is Better? // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Vol. 13. No 8. P. 5961–5967.
 16. Hakami N., White S., Chakaveh S. (2017) Motivational Factors that Influence the Use of MOOCs: Learners’ Perspectives: A Systematic Literature Review // 9th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU) (Porto, 21–23 April 2017). Vol. 2. P. 323–331.
 17. Kaplan A. M., Haenlein M. (2016) Higher Education and the Digital Revolution: About MOOCs, SPOCs, Social Media, and the Cookie Monster // *Business Horizons*. Vol. 59. No 4. P. 441–450.
 18. Kellogg S., Edelmann A. (2015) Massively Open Online Course for Educators (MOOC-Ed) Network Dataset // *British Journal of Educational Technology*. Vol. 46. No 5. P. 977–983.
 19. Kitchenham B. (2007) Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. EBSE Technical Report. Version 2.3. https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviews-guide.pdf
 20. Kulik E., Kidimova K. (2017) Integrating MOOCs in University Curriculum: HSE University Experience // *CEUR Workshop Proceedings*. No 1841. P. 118–127.
 21. Kuo T. M.-L., Young S. S.-C. (2016) How S-IDEAL Model Promotes Deeper Science Learning in SPOCs: Preliminary Design-Based Research // International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (Austin, 25–28 July 2016). P. 166–170. doi:10.1109/icalt.2016.75.
 22. Mazzardo M. D., Nobre A., Mallmann E. M. (2016) Inovação na Formação de Professores por Meio de Small Open Online Course // IV Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA) (Lisboa, 8–10 September 2016). P. 2012–2020. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6884/1/INOVAÇÃO%20NA%20FORMAÇÃO%20DE%20PROFESSORES%20POR%20MEIO%20DE%20SMALL%20OPEN%20ONLINE%20COURSE.pdf>.
 23. Mutawa A. M. (2016) It is time to MOOC and SPOC in the Gulf Region // *Education and Information Technologies*. Vol. 22. No 4. P. 1651–1671.
 24. Perez-Sanagustin M., Hilliger I., Alario-Hoyos C., Kloos C. D., Rayyan S. (2017) H-MOOC Framework: Reusing MOOCs for Hybrid Education // *Journal of Computing in Higher Education*. Vol. 29. No 1. SI. P. 47–64.
 25. Pilli O., Admiraal W. (2016) A Taxonomy of Massive Open Online Courses // *Contemporary Educational Technology*. Vol. 7. No 3. P. 223–240.
 26. Raza M. (2014) MobiSOOCs for In-Service Teacher Education: Design Considerations for Developing Countries / e-Skills for Knowledge Production and Innovation Conference (Cape Town, 17–21 November 2014). P. 371–381. <http://proceedings.e-skillsconference.org/2014/e-skills371-381Raza650.pdf>
 27. Sa’don N.F., Alias R. A., Ohshima N. (2014) Nascent Research Trends in MOOCs in Higher Educational Institutions: A Systematic Literature Review / International Conference on Web and Open Access to Learning (ICWOAL) (Dubai, 25–27 November 2014). P. 1–4. doi: 10.1109/ICWOAL.2014.7009215.

28. Sanchez-Gordon S., Luján-Mora S. (2017) Research Challenges in Accessible MOOCs: A Systematic Literature Review 2008–2016 // *Universal Access in the Information Society*. Vol. 16. No 1. P. 1–15.
29. Sui X. (2017) Research on the Reform of Traditional University Teaching by SPOC. Proceedings of the 7th International Conference on Mechatronics, Computer and Education Informationization (MCEI) (Shenyang, 3–5 November) // *Advances in Computer Science Research*. Vol. 75. P. 698–700.
30. Sun X., Zhang X., Jing W. (2017) A Practical Application of Hybrid Teaching Based on Asynchronous SPOC in Circuit Course // *Revista de la Facultad de Ingeniería*. Vol. 32. No 10. P. 126–131.
31. Wenai S. (2015) MOOCs, MOOE and MOOR in China // *IEEE/ACIS14th International Conference on Computer and Information Science (ICIS)* (Las Vegas, 28 June-1 July 2015). P. 1. doi: 10.1109/ICIS.2015.7166560.
32. Xu W., Jia Y., Fox A., Patterson D. (2014) From MOOC to SPOC: Lessons from MOOC at Tsinghua and UC Berkeley // *Modern Distance Education Research*. No 4. P. 13–22.
33. Yamba-Yugsi M., Buenaño-Fernández D., Luján-Mora S., de Agostini G. (2017) Email Analysis for the Evaluation of the Technical Support Service in Small Private Online Courses // *International Conference on Information Systems and Computer Science (INCISCOS)*. (Quito, Ecuador, 19–21 April 2017) P. 195–200. doi:10.1109/inciscos.2017.37.
34. Zhang C., Zhang W. (2016) Application of SPOCs under Theory of Multiple Intelligences. Proceedings of the 6th International Conference on Mechatronics, Computer and Education Informationization (MCEI) (Shenyang, 11–13 November 2016) // *Advances in Intelligent Systems Research*. Vol. 130. P. 59–63.
35. Zhang X., Lin Y., Liu X., Liu X., Cen Z., Li X., Zheng X., Wang X. (2017) Chinese National Optical Education Small Private Online Course System. Proceedings of the 14th Conference on Education and Training in Optics and Photonics (ETOP) (Hangzhou, 29–31 May 2017) // *SPIE*. Vol. 10452. Article 104520M.

SPOCs in University Education: European Experience

Author **Natalya Datsun**

Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate Professor, Department of Software Computing Systems, Perm State University. Address: 15 Bukireva Str., 614990 Perm, Russian Federation. E-mail: nndatsun@inbox.ru

Abstract The study suggests broadening the taxonomy of MOOC models and provides evidence for the prevalence of Small Private Online Courses (SPOC) among open education models in the post-MOOC era. A systematic literature review is performed to analyze research publications of 2013–2018 on using SPOCs in European university education. It has been found that SPOCs combine well with formal university education in European Bachelor's degree programs when using pedagogical models like blended learning, flipped classroom and collaborative learning. We recommend spreading SPOC practices in Russian higher education to improve the learning motivation of students.

Keywords massive open online courses, taxonomy, small private online course, European university education, systematic literature review, blended learning, flipped classroom, learning motivation, collaborative learning.

- References**
- Bergmann J., Sams A. (2012) *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Cao J. (2017) The Guiding Role of SPOC Teaching in the Use of Mobile Phones for Undergraduate. *ACSR—Advances in Computer Science Research*, vol. 59, pp. 214–218.
- Chauhan A. (2014) Massive Open Online Courses (MOOCs): Emerging Trends in Assessment and Accreditation. *Digital Education Review*, no 25, pp. 7–18.
- Cheng H. N.H., Liu Z., Sun J., Liu S., Yang Z. (2017) Unfolding Online Learning Behavioral Patterns and Their Temporal Changes of College Students in SPOCs. *Interactive Learning Environments*, vol. 25, no 2, pp. 176–188.
- Croft I. (2017) Using Marginal Gains to Improve MOOCs and SPOCs. Proceedings of *11th International Technology, Education and Development Conference (Valencia, 6–8 March)*, pp. 876–879. doi: 10.21125/inted.2017.
- Datsun N., Urazaeva L. (2017) Motivatsiya obuchayushchikhsya IT-distsiplinam [Motivations of Student in IT Disciplines]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie*, vol. 13, no 4, pp. 9–22.
- Datsun N., Urazaeva L. (2016) SPOC i vozmozhnosti ispolzovaniya MOOC v smeshannykh formakh obucheniya IT-spetsialistov [SPOCs and the Opportunities for Using MOOCs in Blended Learning Models for IT Education]. Proceedings of *Teaching Information Technology in the Russian Federation (IT-Education): 14th Open All-Russia Conference (St. Petersburg, Russia, May 19–20)* (ed. A. Alminderov), Moscow: 1C-Publishing, pp. 195–197.
- Ewais A., Samra D. A. (2017) Adaptive MOOCs: A Framework for Adaptive Course Based on Intended Learning Outcomes. Proceedings of *2nd International Conference on Knowledge Engineering and Applications, (London, 21–23 October)*, pp. 204–209. doi: 10.1109/ICKEA.2017.8169930.
- Fox A. (2013) From MOOCs to SPOCs. *Communications of the ACM*, vol. 56, no 12, pp. 38–40.
- Frau-Meigs D., Bossu A. (2017) Towards E-Presence at Distance as a Way to Reach and Share E-Quality: The Case of the ECO sMOOCs. *Lecture Notes in Computer Science*, vol. 10254, pp. 38–47.

- García-Peñalvo F.J., Fidalgo-Blanco Á., Sein-Echaluce M.L. (2018) An Adaptive Hybrid MOOC Model: Disrupting the MOOC Concept in Higher Education. *Telematics and Informatics*, vol. 35, no 4, pp. 1018–1030.
- Gil-Quintana J., Camarero-Cano L. (2017) sMOOC and Gamification—A Proposed Ubiquitous Learning. *Lecture Notes in Computer Science*, vol. 10108, pp. 507–513.
- Graham C. R. (2006) Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (eds C. J. Bonk, C. R. Graham), San Francisco: Pfeiffer, pp. 3–21.
- Granow R., Dörich A., Steinert F. (2014) Strategic Implementation of “Professional Massive Open Online Courses” (pMOOCs) as an Innovative Format for Transparent Part-Time Studying. *Lecture Notes in Business Information Processing*, vol. 193, pp. 12–25.
- Guo P. (2017) MOOC and SPOC, Which One is Better? *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 13, no 8, pp. 5961–5967.
- Hakami N., White S., Chakaveh S. (2017) Motivational Factors that Influence the Use of MOOCs: Learners’ Perspectives: A Systematic Literature Review. Proceedings of *9th International Conference on Computer Supported Education () (Porto, 21–23 April 2017)*, vol. 2, pp. 323–331.
- Kaplan A. M., Haenlein M. (2016) Higher Education and the Digital Revolution: About MOOCs, SPOCs, Social Media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, vol. 59, no 4, pp. 441–450.
- Kellogg S., Edelman A. (2015) Massively Open Online Course for Educators (MOOC-Ed) Network Dataset. *British Journal of Educational Technology*, vol. 46, no 5, pp. 977–983.
- Kitchenham B. (2007) *Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. EBSE Technical Report. Version 2.3*. Available at: https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviews-guide.pdf 1. (accessed 29 January 2019).
- Kulik E., Kidimova K. (2017) Integrating MOOCs in University Curriculum: HSE University Experience. *CEUR Workshop Proceedings*, no 1841, pp. 118–127.
- Kuo T. M.-L., Young S. S.-C. (2016) How S-IDEAL Model Promotes Deeper Science Learning in SPOCs: Preliminary Design-Based Research. Proceedings of *International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (Austin, 25–28 July 2016)*, pp. 166–170. doi:10.1109/icalt.2016.75.
- Mazzardo M. D., Nobre A., Mallmann E. M. (2016) Inovação na Formação de Professores por Meio de Small Open Online Course. Proceedings of *IV Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA) (Lisboa, 8–10 September 2016)*, pp. 2012–2020. Available at: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6884/1/INOVAÇÃO%20NA%20FORMAÇÃO%20DE%20PROFESSORES%20POR%20MEIO%20DE%20SMALL%20OPEN%20ONLINE%20COURSE.pdf> (accessed 29 January 2019).
- Mutawa A. M. (2016) It is time to MOOC and SPOC in the Gulf Region. *Education and Information Technologies*, vol. 22, no 4, pp. 1651–1671.
- Perez-Sanagustin M., Hilliger I., Alario-Hoyos C., Kloos C. D., Rayyan S. (2017) H-MOOC Framework: Reusing MOOCs for Hybrid Education. *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 29, no 1, S1, pp. 47–64.
- Pilli O., Admiraal W. (2016) A Taxonomy of Massive Open Online Courses. *Contemporary Educational Technology*, vol. 7, no 3, pp. 223–240.
- Raza M. (2014) MobiSOOCs for In-Service Teacher Education: Design Considerations for Developing Countries. Proceedings of *e-Skills for Knowledge Production and Innovation Conference (Cape Town, 17–21 November)*,

- pp. 371–381. Available at: <http://proceedings.e-skillsconference.org/2014/e-skills371-381Raza650.pdf> (accessed 29 January 2019).
- Sa'don N.F., Alias R.A., Ohshima N. (2014) Nascent Research Trends in MOOCs in Higher Educational Institutions: A Systematic Literature Review. *Proceedings of International Conference on Web and Open Access to Learning (ICWOAL) (Dubai, 25–27 November)*, pp. 1–4. doi: 10.1109/ICWOAL.2014.7009215.
- Sanchez-Gordon S., Luján-Mora S. (2017) Research Challenges in Accessible MOOCs: A Systematic Literature Review 2008–2016. *Universal Access in the Information Society*, vol. 16, no 1, pp. 1–15.
- Sui X. (2017) Research on the Reform of Traditional University Teaching by SPOC. Proceedings of the 7th International Conference on Mechatronics, Computer and Education Informationization (MCEI) (Shenyang, 3–5 November). *Advances in Computer Science Research*, vol. 75, pp. 698–700.
- Sun X., Zhang X., Jing W. (2017) A Practical Application of Hybrid Teaching Based on Asynchronous SPOC in Circuit Course. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, vol. 32, no 10, pp. 126–131.
- Wenai S. (2015) MOOCs, MOOE and MOOR in China. Proceedings of IEEE / ACIS 14th International Conference on Computer and Information Science (ICIS) (Las Vegas, 28 June-1 July), pp. 1. doi: 10.1109/ICIS.2015.7166560.
- Xu W., Jia Y., Fox A., Patterson D. (2014) From MOOC to SPOC: Lessons from MOOC at Tsinghua and UC Berkeley. *Modern Distance Education Research*, no 4, pp. 13–22.
- Yamba-Yugsi M., Buenaño-Fernández D., Luján-Mora S., de Agostini Giancarlo (2017) Email Analysis for the Evaluation of the Technical Support Service in Small Private Online Courses. Proceedings of *International Conference on Information Systems and Computer Science (INCISCOS)*. (Quito, Ecuador, 19–21 April 2017), pp. 195–200. doi:10.1109/inciscos.2017.37.
- Zhang C., Zhang W. (2016) Application of SPOCs under Theory of Multiple Intelligences. Proceedings of the 6th International Conference on Mechatronics, Computer and Education Informationization (MCEI) (Shenyang, 11–13 November). *Advances in Intelligent Systems Research*, vol. 130, pp. 59–63.
- Zhang X., Lin Y., Liu X., Liu X., Cen Z., Li X., Zheng X., Wang X. (2017) Chinese National Optical Education Small Private Online Course System. Proceedings of the 14th Conference on Education and Training in Optics and Photonics (ETOP) (Hangzhou, 29–31 May). *SPIE*, vol. 10452, article 104520M.

Успешные стратегии реализации программ дополнительного профессионального образования в профессиональных образовательных организациях и вузах

И. А. Коршунов, В. М. Пешкова, Н. В. Малкова

Коршунов Илья Алексеевич

кандидат химических наук, ведущий научный сотрудник, руководитель группы по непрерывному образованию взрослых Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Мясницкая ул., 20. E-mail: ikorshunov@hse.ru

Пешкова Вера Михайловна

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук. Адрес: 117218, Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5. E-mail: rever@mail.ru

Малкова Наталья Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского политехнического университета. Адрес: 107023, Москва, ул. Большая Семеновская, 38. E-mail: malkova_n_v@mail.ru

Аннотация. На основе анализа открытых статистических данных исследуются успешные стратегии реализации программ дополнительного профессионального образования и обучения взрослых организациями среднего профессионального и высшего образования. Установлены отрасли, в которых применяется наибольшее количество успешных стратегий. Для

организаций среднего профессионального образования такими отраслями являются медицина, нефтегазодобыча и химическая переработка, транспорт, горнодобыча и металлургия, электротехника и связь, педагогика, сфера услуг, архитектура и строительство. В высшем образовании активнее всего реализуют программы дополнительного профессионального образования (ДПО) медицинские, многопрофильные, педагогические, экономико-правовые и политехнические вузы. Установлена взаимосвязь между числом слушателей программ ДПО и объемом обучающихся по основным профессиональным образовательным программам.

Реализация ДПО вносит вклад в повышение финансовой устойчивости организаций среднего профессионального образования. В образовательных организациях отраслей нефтегазодобычи и химической переработки, медицины, электротехники и энергетика, информатика и связь, а также в экономико-юридических образовательных организациях успешные стратегии могут обеспечивать от 25 до 40% общего бюджета. Эффективной оказывается узкая профессионализация программ, взаимодействие со стратегическими предприятиями, а роль интернет-инструментов продвижения услуг относительно невелика.

Статья поступила в редакцию в мае 2018 г.

В крупных государственных университетах, несмотря на большую численность слушателей, реализация программ ДПО не вносит существенного вклада в финансовую устойчивость: составляет не более 5% общего бюджета вуза. Вместе с тем в ряде небольших организаций высшего образования (в региональных филиалах и негосударственных учреждениях) подготовка по программам ДПО может приносить более половины дохода. При этом именно статус университета является определяющим в привлечении слушателей. Изучение стратегий образовательных организаций высшего образования по-

казывает, что недостаточное внимание к программам ДПО, реализуемым в интересах региональной промышленности, связано с отсутствием показателей по данному виду услуг в составе ежегодного мониторинга вузов, а также устоявшихся подходов к интеграции программ ДПО и высшего образования.

Ключевые слова: обучение взрослых, дополнительное профессиональное образование, университеты, учреждения среднего профессионального образования, успешные образовательные стратегии.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-187-214

Программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки для взрослых входят в число самых распространенных видов дополнительного профессионального образования. Данные образовательные услуги предоставляются преимущественно в образовательных организациях высшего образования, организациях дополнительного профессионального образования и в профессиональных образовательных организациях.

В связи с тенденциями старения населения и общего сокращения числа студентов образование взрослых становится быстрорастущим направлением деятельности в зарубежных университетах и колледжах [Hinton, 2012]. Почти 60% образовательных организаций высшего образования США заявляют в своих стратегических планах о серьезном расширении взрослого контингента слушателей в составе программ непрерывного образования [Cook, King, 2005].

В Советском Союзе удовлетворение потребностей экономики в квалифицированных кадрах, в том числе рабочих профессий, организовывалось централизованно и планомерно. В постсоветский период решение этой задачи зависит от рыночной ситуации, а также от способности образовательной организации выработать успешную стратегию, соответствующую актуальным социально-экономическим потребностям.

Целью настоящей работы было исследование результатов успешных стратегий реализации программ дополнительного профессионального образования (ДПО) в государственных организациях среднего профессионального и высшего образования. При этом изучались взаимосвязи между отраслевой направленностью образовательных программ, условиями их

осуществления, успешностью привлечения образовательными организациями слушателей на рынке ДПО, а также возникающими возможностями для повышения их финансовой устойчивости. В состав показателей успешности включались: численность обученных, количество предлагаемых слушателям программ ДПО, их стоимость, а также финансовые результаты их реализации.

Исследование основано на статистической информации Росстата¹, открытых данных Минобрнауки России^{2,3}, данных Мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования⁴, а также на сведениях, которые в обязательном порядке выкладывают на своих сайтах образовательные организации, в том числе о реализуемых образовательных программах и их стоимости, о финансово-хозяйственной деятельности и результатах самообследования, о документах, выдаваемых по итогам прохождения обучения, о наличии профессионального ресурсного центра или центра прикладных квалификаций, о взаимодействии с промышленными и социальными партнерами.

Программы ДПО — основная составляющая системы образования и обучения взрослых. Доля обученных по этим программам составляет более 44% занятого взрослого населения (в возрасте от 25 до 64 лет) [Коршунов и др., 2018]. Абсолютная численность слушателей программ дополнительного профессионального образования возрастает в среднем на 5% в год (рис. 1).

Более 3,4 тыс. вузов и профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО) обучают 80% всех слушателей программ ДПО и остаются ключевыми провайдерами образования на данном рынке. Организации высшего образования обучают больше слушателей (в 2016 г. — 1,686 млн человек, или 60%) по сравнению с системой СПО (604 тыс. человек, или около 21%), хотя образовательных организаций СПО, реализующих дополнительные профессиональные программы, почти в 2 раза больше, чем ока-

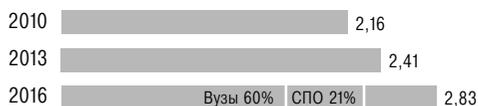
¹ Федеральная служба государственной статистики (2017) Повышение квалификации и профессиональная подготовка работников организаций в 2016 г. Т. I. М.: Росстат.

² Сведения об обучении в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам за 2016 г. по форме № 1-ПК. <http://opendata.mon.gov.ru>

³ Аналитический доклад о реализации дополнительных профессиональных программ в Российской Федерации за 2015 г. <http://www.as-dpe.mon.gov.ru/files/contentfile/2/analit-doklad-2015.pdf>

⁴ Мониторинг эффективности образовательных организаций высшего образования по форме № 1. <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>

Рис. 1. Рост численности взрослых, обучавшихся по программам ДПО в 2010, 2013 и 2016 гг., по данным Росстата, млн человек



Источник: Федеральная служба государственной статистики (2010) Дополнительное профессиональное образование работников в организациях в 2010 г.: стат. бюллетень. Т. I. М.: Росстат; Федеральная служба государственной статистики (2013) Дополнительное профессиональное образование работников в организациях в 2013 г.: стат. бюллетень. Т. I. М.: Росстат; Федеральная служба государственной статистики (2017) Повышение квалификации и профессиональная подготовка работников организаций в 2016 г. Т. I. М.: Росстат.

зывающих соответствующие услуги вузов, и их число имеет сегодня тенденцию к росту. В стране также серьезно выросло количество самостоятельных образовательных организаций ДПО. Однако численность обученных в них пока невелика (около 19%). Для сравнения: в США доля слушателей ДПО, прошедших обучение в университетах и колледжах, составляла в 2004 г. всего 18%⁵.

Обучение взрослых в системе среднего профессионального образования

Профессиональных образовательных организаций в стране насчитывается около 1800. Эти организации могут быть разделены по отраслям в соответствии с реализуемыми ими образовательными программами. Почти треть всех профессиональных образовательных организаций составляют многопрофильные техникумы и колледжи (рис. 2), однако по общей численности обученных слушателей лидируют учреждения медицинского профиля, и только потом следуют многопрофильные, архитектурно-строительные, педагогические, транспортные и другие образовательные организации (рис. 3).

Не все организации СПО активны в реализации программ образования взрослых. Успешные стратегии обучения с численностью обучаемых взрослых более 500 человек в год (средний контингент российского колледжа по основным профессиональным образовательным программам) осуществляют в среднем только 16% учреждений в каждой отрасли. Большая часть образовательных организаций обучает менее 500 взрослых слу-

⁵ National Center for Education Statistics. Digest of Educational Statistics: https://nces.ed.gov/programs/digest/2004menu_tables.asp

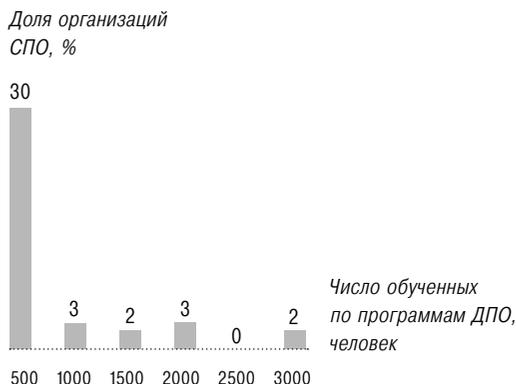
Рис. 2. **Распределение профессиональных образовательных организаций СПО, реализующих ДПО, по отраслям, %**



Рис. 3. **Распределение численности лиц, обученных в СПО по дополнительным профессиональным программам, в соответствии с отраслевым профилем организации, %**



Рис. 4. **Распределение профессиональных образовательных организаций в отрасли «архитектура, строительство» по числу обученных**



шателей ежегодно. Для сравнения: в США в 2001 г. на программы ДПО в муниципальные двухгодичные колледжи поступили 2,6 млн человек в возрасте 25 лет и старше, что составило 44% общего числа абитуриентов этих учебных заведений⁶.

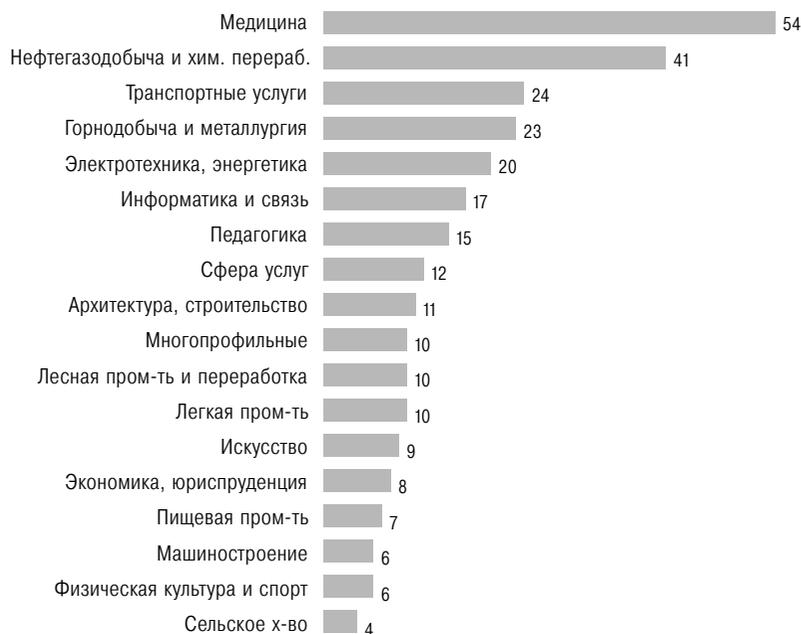
На рис. 4 приведен пример распределения профессиональных образовательных организаций в отрасли «архитектура и строительство» по числу обученных. Характер такого распределения практически не зависит от рассматриваемой отрасли и отражает актуальный уровень менеджмента программ ДПО.

Мы оценили количество успешных профессиональных образовательных организаций, в которых по программам ДПО обучаются более 500 человек в год, в каждой отрасли и рассчитали их долю в общем количестве учреждений СПО данной отрасли (рис. 5). Успешные стратегии обучения взрослых эффективнее всего формируются в таких отраслях, как медицина, нефтегазодобыча и химическая переработка, транспорт, горнодобыча и металлургия, электротехника и связь, педагогика, сфера услуг, архитектура и строительство.

Исследование открытой информации, размещаемой на сайтах колледжей, показало, что профиль дополнительных образовательных программ, как правило, совпадает с основным профилем учреждения. Успешные образовательные организации не тратят усилия на открытие непрофильных программ в областях, в которых у них нет достаточных профессиональных ком-

⁶ National Center for Education Statistics. Digest of Educational Statistics: https://nces.ed.gov/programs/digest/2004menu_tables.asp.

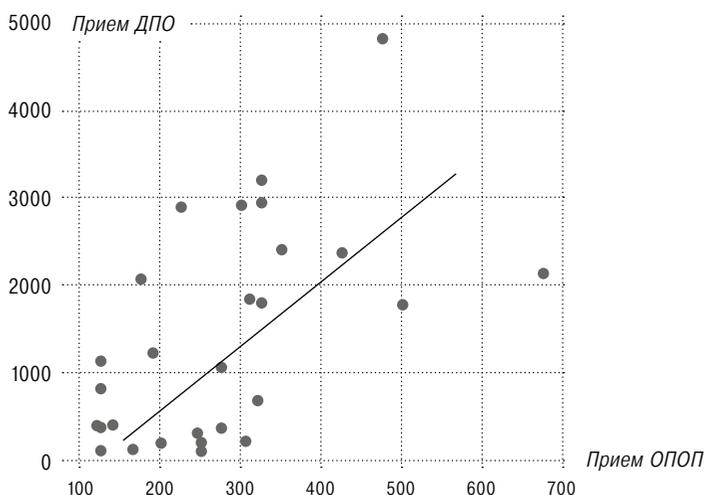
Рис. 5. Доля профессиональных образовательных организаций, обучающих ежегодно по программам ДПО более 500 человек, по отраслям, %



петенций и известности среди работодателей, способных обеспечить приток желающих повысить квалификацию или пройти профессиональную переподготовку.

Важную роль в развитии программ обучения и образования взрослых, в том числе и ДПО, играют «якорные» стратегические промышленные предприятия — партнеры. Большинство образовательных организаций на своих сайтах заявляют о наличии работодателей, обеспечивающих основной поток обучающихся по таким образовательным программам. Об этом всегда сообщают те учреждения, в которых при непосредственном участии работодателя уже были созданы оснащенные необходимым производственным оборудованием ресурсные центры (центры прикладных квалификаций). «Якорные» работодатели имеют устойчивую культуру корпоративного обучения, особенно в медицине, педагогике, на транспорте, в отраслях нефтегазодобычи и химической переработки, горнодобычи и металлургии, электротехники и энергетике, информатике и связи, в сфере услуг. Сложившаяся в этих учреждениях культура обучения и переподготовки персонала транслируется в партнерское образовательное учреждение. При этом организатором подготовки может выступать и единый учредитель, как в медицинских и педагогических колледжах.

Рис. 6. **Взаимосвязь между приемом по основным профессиональным образовательным программам (ОПОП) и численностью слушателей программ дополнительного образования в учреждениях СПО в отраслях: сельское хозяйство, транспорт, нефтегазодобыча и химическая переработка и др., человек**



Взаимодействие колледжа или техникума с работодателем (предприятием, корпорацией, банком и т.п.) часто принимает форму частно-государственного партнерства: между участниками заключаются договоры на оказание образовательных услуг по целевой переподготовке работников предприятия. Например, учебный центр профессиональной квалификации ГОУ СПО Ямало-Ненецкого автономного округа «Новоуренгойский многопрофильный колледж» выиграл торги на обучение работников сразу нескольких градообразующих предприятий: ООО «Газпром добыча Ямбург», ПАО «Газпром подземремонт Уренгой», ОАО «Газпром» ЗПКТ, АО «Ачимгаз», ОАО «Газпром» НГХК, а также на обучение по заказу центров занятости населения.

Крупные учреждения успешнее развивают обучение взрослых. Нами обнаружена корреляция средней силы связи между приемом по основным образовательным программам СПО и численностью прошедших обучение по программам ДПО (рис. 6). С одной стороны, учреждения с многочисленным основным контингентом имеют больше ресурсных возможностей и больше квалифицированных преподавателей, вовлекаемых в программы ДПО. С другой стороны, студенты старших курсов чаще становятся потребителями дополнительных программ на платной основе. С ростом основного контингента образова-

тельной организации увеличивается численность обучающихся по ДПО в отраслях реального сектора экономики (переработка, транспорт, услуги). В сфере государственного хозяйства (медицина, педагогика, искусство, спорт) эта зависимость отсутствует, поскольку единый учредитель часто определяет численность обучаемых в рамках специального и государственного заказа по своему усмотрению.

Высокотехнологичная оснащенность учебного процесса крайне важна для обучения взрослых, которое проводится по заказу предприятий реального сектора. Поэтому необходимой составной частью успешной стратегии, обеспечивающей большой контингент слушателей по дополнительным программам, является наличие специализированного отраслевого ресурсного центра или центра профессиональных квалификаций, поддержанного в части материального оснащения в рамках промышленного партнерства и федеральных и региональных субсидий модернизации учреждений СПО. Три четверти всех успешных в осуществлении программ ДПО учреждений имеют в своем составе ресурсный центр или центр профессиональных квалификаций, информативно представленный на сайте учреждения. Есть, однако, и успешные образовательные организации, не имеющие таких специализированных центров: они относятся к таким отраслям, как сельское хозяйство и легкая промышленность, где работодателями выступают предприятия малого и среднего бизнеса — осуществить совместно с ними материально-техническое оснащение учебного центра организационно весьма затруднительно.

Наличие в учреждении системы подготовки и участия в мероприятиях *WorldSkills* характерно для успешно реализуемых стратегий ДПО в сфере услуг, в медицинских, педагогических, экономико-юридических колледжах и чуть в меньшей степени — в машиностроении и лесной промышленности. Несущественной для привлечения слушателей ДПО оказывается информация об участии в этом движении в таких отраслях, как нефтегазодобыча и химическая переработка, сельское хозяйство, информатика и связь.

Широта спектра предлагаемых программ, сгруппированных вокруг основного профиля учреждения, напрямую связана с численностью привлекаемых слушателей и доходом организации. Успешные учреждения СПО предлагают от 30 до 100 программ. При этом важно не количество программ вообще, а то, насколько полно данные программы охватывают потребности в обучении персонала в специализированной отрасли «якорных» работодателей.

Содержательно программы ДПО в профессиональных образовательных организациях направлены преимущественно на выработку и совершенствование конкретных профессиональ-

ных навыков и квалификаций. В колледжах крайне редко представлены программы по предпринимательству, технологиям повышения производительности труда (менеджмент качества, бережливого производства и др.), профессиональной ориентации и карьерному проектированию, навыкам XXI в. (коммуникации, кооперации, решения задач и креативного мышления), отсутствуют систематическое обучение новым видам грамотности (цифровой, нормативно-правовой, финансовой, экологической), просветительские программы, клубные формирования и программы по совместному обучению. Постепенно развивающийся спрос на данные виды программ, несомненно, открывает новые ниши для развития образования и обучения взрослых на базе учреждений СПО.

Сайт образовательного учреждения является одним из средств продвижения дополнительных образовательных услуг на рынок образования. Качество сайта как средства позиционирования и рекламы дополнительных образовательных программ оценивалось нами по следующим семи показателям: наличие отдельной страницы ДПО, в том числе баннера со ссылкой на раздел ДПО с главной страницы, а также перечня программ ДПО, информации о стоимости обучения, о документе, выдаваемом по окончании обучения, о численности обученных по программам ДПО, о различных форматах коммуникации образовательной организации СПО с работодателями по ходу реализации совместных программ для взрослых и, наконец, актуальность информации и современность дизайна сайта в целом.

Анализ сайтов исследованных образовательных организаций показал, что учреждения в целом не уделяют достаточного внимания данному виду продвижения образовательных услуг. Даже в успешных колледжах получить информацию о содержании, стоимости и выдаваемых сертификатах программ ДПО затруднительно. Центры образования взрослых информационно не выделяются в общей структуре образовательной организации, на сайтах и, за редким исключением, внятно не представлены.

Сайты успешных образовательных учреждений в разных отраслях имеют свою специфику. Наиболее легкодоступна и прозрачна информация о программах ДПО, их стоимости и условиях реализации в образовательных организациях отраслей, где заказчиками программ являются многочисленные предприятия малого бизнеса: в сфере услуг, на транспорте. Также качество сайта в части программ дополнительного образования выше в образовательных организациях, связанных с теми отраслями промышленности, где сложилась культура регулярной переподготовки персонала: с нефтегазодобычей и химической переработкой, горнодобычей и металлургией, электротехникой и энергетикой, а также с медициной.

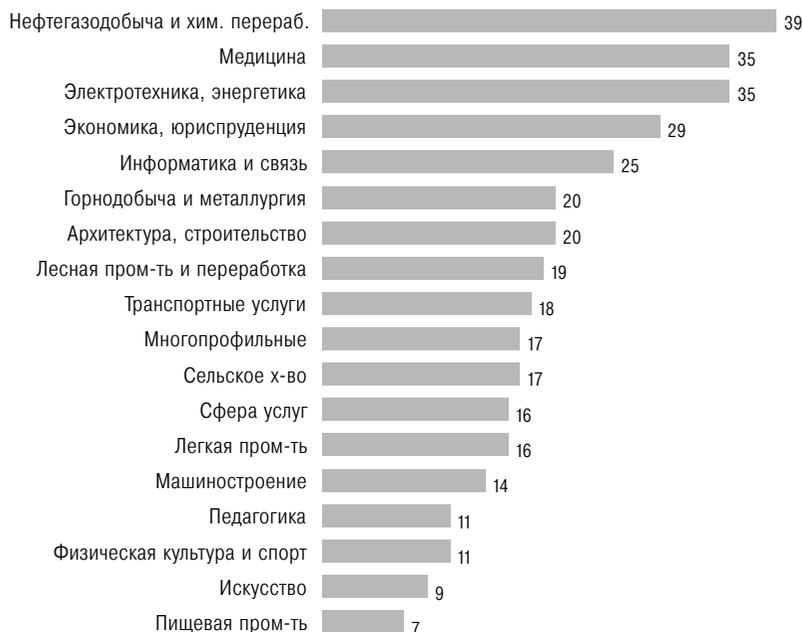
Доходы от программ дополнительного образования и обучения взрослых могут составлять существенную долю в общем консолидированном бюджете профессиональной образовательной организации. Как показал анализ информации о финансово-хозяйственной деятельности организаций СПО из открытых источников, более четверти всего дохода может быть получено от программ ДПО образовательными организациями следующих специализаций: нефтегазодобыча и химическая переработка (39%), медицина (35%), электротехника и энергетика (35%), экономика и юриспруденция (29%), информатика и связь (25%) (рис. 7)⁷. Финансовая успешность образовательных учреждений здесь определяется сложившейся отраслевой культурой переподготовки кадров, высоким технологическим уровнем обучения, высокими рисками при нарушении норм безопасности и ожиданиями от премии за образование в данной отрасли со стороны населения. В отраслях, обслуживающих преимущественно отрасли малого и среднего предпринимательства — сферу услуг, пищевую и легкую промышленность, — образовательные организации финансово менее результативны. Совершенствование навыков работников в новых рыночных условиях еще не рассматривается предприятиями этих отраслей как эффективный инструмент повышения качества услуг, производительности труда и экономического роста [Коршунов и др., 2018]. В бюджете большинства учреждений СПО, ведущих подготовку по образовательным программам для обрабатывающих отраслей, доля доходов от образования и обучения взрослых составляет 15–20%, вне зависимости от отрасли.

Менеджмент подразделений ДПО техникумов и колледжей стремится обеспечить свой различимый вклад в общем объеме финансовых поступлений в организацию. Поэтому он определяет набор и стоимость программ так, чтобы этот доход был пропорционален общему обороту учреждения. В среднем для колледжей с успешными стратегиями реализации дополнительных образовательных программ профессионального образования и обучения доля доходов от образовательных программ для взрослых составляет 23% в общем обороте учреждений.

Доходы организации от программ дополнительного образования зависят в большей степени от численности привлекаемых слушателей, чем от стоимости программ, которая определяется длительностью программы, отраслевым профилем организации и регионом. Например, в медицинских колледжах стоимость переподготовки для стоматологов может достигать 30 тыс. руб., и в Москве она выше, чем в регионах. Однако стои-

⁷ При анализе поступлений от образовательной деятельности по обучению взрослых доходы по программам ДПО и профессионального обучения не разделялись.

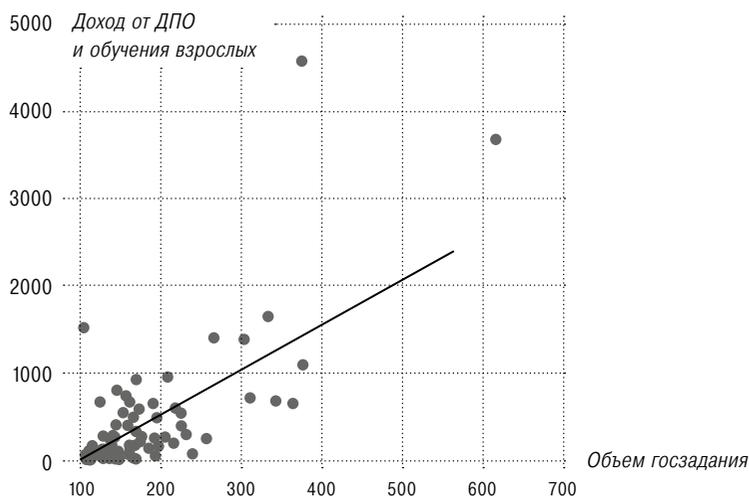
Рис. 7. Доля доходов от программ дополнительного образования и обучения взрослых в общем бюджете организации СПО в зависимости от ее отраслевой направленности, %



мость программ ДПО, за счет которых достигается основной доход в успешных образовательных организациях, не является высокой и в среднем составляет от 5 до 10 тыс. руб. — это тот уровень затрат, на который готов пойти взрослый работник для прохождения образовательной программы.

Объем оказываемых учреждениями услуг по образованию и обучению взрослых взаимосвязан с размерами государственного задания на реализацию основных профессиональных образовательных программ (рис. 8). Эта взаимосвязь, на наш взгляд, обусловлена ростом, по мере увеличения размеров государственного задания, общего финансового и материально-технического потенциала учреждения: такое учреждение создает более современную материально-техническую базу, набирает проактивных руководителей и преподавателей, готовых развивать обучение взрослых как дополнительный предпринимательский проект. Эта взаимосвязь также является следствием корреляции численности приема по основным образовательным программам и программам ДПО (см. рис. 6). При этом отраслевая специфика уже не проявляется так заметно, как при сопоставлении абсолютной численности обучающихся и слушателей: наблюда-

Рис. 8. **Взаимосвязь доходов по дополнительным образовательным программам и государственного задания на реализацию основных профессиональных программ**, млн руб.



ется выраженная линейная зависимость для всех отраслей с коэффициентом корреляции Пирсона более 0,73 (рис. 8).

Резюмируя результаты проведенного исследования, выделим составляющие успешной стратегии профессиональных образовательных организаций по обучению взрослых.

- Успешность стратегии зависит от целевой группы потребителей услуг образовательной организации. Высокоэффективными отраслями для реализации программ ДПО являются: медицина, нефтегазодобыча и химическая переработка, транспорт, горнодобыча и металлургия, электротехника и связь, педагогика, сфера услуг, архитектура и строительство.
- Для обеспечения успешности стратегии ДПО необходима гибкая настройка предлагаемых программ в соответствии с потребностями профильной отрасли. Она предусматривает тесное взаимодействие со стратегическими отраслевыми работодателями, их участие в реализации программ, а также профессиональную специализацию, которая позволяет не только добиться внимания и признания на рынке, но и неоднократно осуществлять подготовку и переподготовку сотрудников для отрасли, совершенствуя программы и кастомизируя материальное оснащение под нужды соответствующей группы предприятий.

- Успешности способствует высокий уровень технологического обеспечения образовательного процесса; наличие ресурсного центра, созданного в рамках федеральных и региональных программ развития СПО совместно с работодателями.
- Условием успеха стратегии образовательной организации в обучении взрослых являются серьезные требования к составу педагогических кадров, в том числе к наличию ученой степени и, особенно, практического опыта, приобретенного в реальном секторе экономики.
- Чтобы рассчитывать на успех, образовательной организации нужен признаваемый в отраслевой среде сертификат.
- Гибкая ценовая политика, в зависимости от специальности/профессии и средней заработной платы в регионе и отрасли, способствует повышению доходов образовательной организации.
- Невысокий уровень участия в подготовке неработающего населения (безработных, мигрантов и др.), стоимость обучения которых невелика, положительно сказывается на доходах образовательной организации.
- Продвижению образовательной организации способствует наличие собственного сайта ресурсного центра или подразделения ДПО, прямой и очевидный доступ к разделам, представляющим описание содержания («в один клик» с главной страницы сайта), удобный веб-дизайн и навигация по сайту, понятно представленная структура программ.

Реализация программ профессионального обучения для взрослых в рамках настоящего исследования отдельно не рассматривалась, но в отношении и этого вида образовательных программ можно предполагать наличие сходных тенденций.

Обучение взрослых в системе организаций высшего образования

Университеты имеют давнюю историю реализации на своей базе программ для взрослых [Мухина, Копосов, Бородачев, 2013].

Судя по данным мониторинга 2016 г., по количеству реализуемых программ ДПО лидируют многопрофильные, политехнические и экономико-правовые вузы (рис. 9)⁸.

По численности слушателей, прошедших обучение по программам ДПО, первые три позиции занимают многопрофильные, медицинские и транспортные образовательные организации высшего образования (рис. 10).

⁸ Мониторинг эффективности образовательных организаций высшего образования по форме №1. <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>

Рис. 9. **Распределение вузов по ключевым отраслям реализуемых программ ДПО**

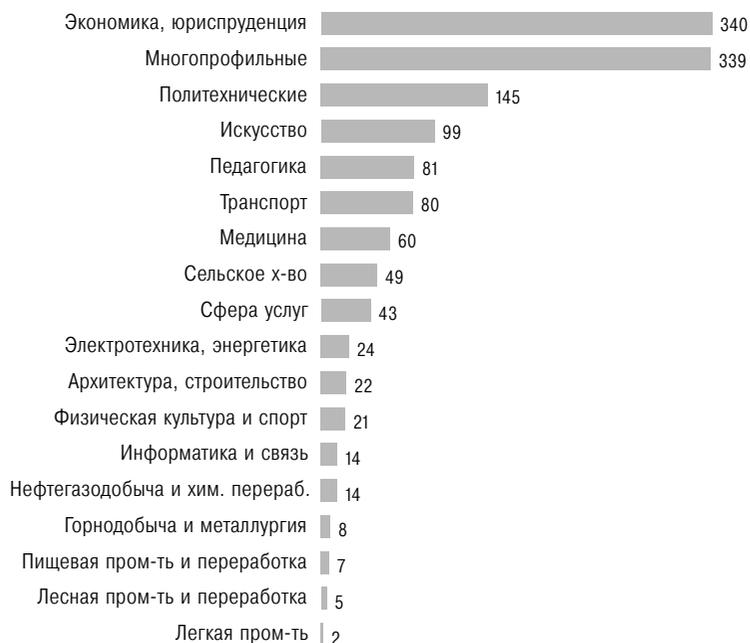
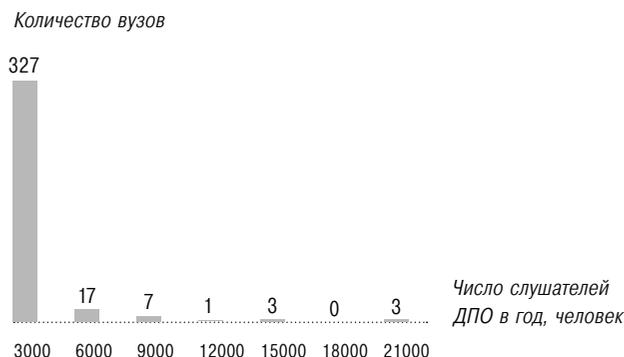


Рис. 10. **Отраслевое распределение вузов по численности слушателей программ ДПО, тыс. человек**



Рис. 11. Распределение многопрофильных образовательных организаций высшего образования по числу слушателей программ ДПО



Программы дополнительного профессионального образования реализуются в вузах для значительно большего числа слушателей, чем в профессиональных образовательных организациях: стратегии реализации дополнительных профессиональных программ с охватом более 500 человек в год имеют в среднем 38% учреждений высшего образования в каждой отрасли, тогда как в системе СПО таких только 16%. Однако университеты значительно крупнее колледжей. Студенческий контингент вуза составляет в среднем 3 тыс. человек. Университеты, обучающие по программам ДПО не менее 3 тыс. человек, составляют около 10% российских вузов. Таким образом, достичь сравнимой по масштабам успешной стратегии обучения взрослых слушателей университету сложнее, чем колледжу.

Успешную стратегию — с численностью слушателей программ ДПО свыше 3 тыс. человек — в отдельных отраслях реализует не более 8–15% вузов. Распределение классических многопрофильных университетов по числу слушателей представлено на рис. 11.

Далеко не все университеты рассматривают программы ДПО как источник своего развития и владеют приемами привлечения взрослых слушателей. В опубликованных стратегиях развития вузов относительно редко присутствуют планы модернизации подразделений ДПО взрослых. Показатели динамики численности слушателей отсутствуют либо внесены формально. Источники развития деятельности в сфере ДПО не указаны, приоритетные направления реализуемых программ не сформулированы и не связываются с основной научной специализацией университета, в которую были сделаны наибольшие государственные инвестиции.

В стратегических документах вузов декларируется необходимость увеличения количества программ ДПО, но направления развития не конкретизируются, а индикаторы не устанавливаются. Перспективы развития ДПО описываются весьма формально: как «повышение квалификации и переподготовка профессорско-преподавательского состава» или «создание новых конкурентоспособных образовательных программ дополнительного профессионального образования по заказу предприятий реального сектора экономики, востребованных на российском и международном образовательном рынке». При этом запрос на ДПО является отражением потребностей региональных предприятий и организаций, для удовлетворения которых вузы часто и были изначально организованы.

На интернет-страницах подразделений ДПО вузов присутствуют элементы стратегий развития образовательных программ ДПО, ценовой политики и структуры подразделений. Однако в основной документ стратегического планирования позиция менеджмента подразделений ДПО чаще всего не попадает, что, скорее всего, связано с отсутствием как показателей реализации программ ДПО среди критериев мониторинга вузов, так и государственной политики в сфере ДПО в целом.

В стратегиях развития вузов не предусматривается характерная для ведущих мировых университетов система «распаковки» основных профессиональных программ (магистратуры и бакалавриата) в отдельные модули получения конкретных квалификаций, или «микростепеней», на основе курсов непрерывного образования, в дальнейшем учитываемых в составе магистратуры или бакалавриата [Berker, Horn, Carroll, 2003]. Активизации интереса потенциальных слушателей к программам ДПО, несомненно, способствовали бы:

- более простые переходы и переводы между курсами и образовательными программами в рамках одного учреждения и между разными учреждениями (наличие соглашений между учреждениями, в которых установлено, какие курсы и модули могут быть перезачтены в случае возврата на программу или при переводе из одного учреждения в другое);
- гибкие ускоренные образовательные программы и графики обучения: обучение только по выходным и праздничным дням, онлайн-обучение, особенно востребованные виды материально-технического обеспечения на нетрадиционных занятиях, возможность неоднократного входа в программу и выхода из нее, комфортное время начала программ обучения (не единственный за год старт программ), возможность изучения разделов программ как в полном, так и в сокращенном виде, модульность учебных программ с получением

- ем промежуточных удостоверений или свидетельств о повышении квалификации, сертификатов [Kazis et al., 2007];
- софинансирование стоимости программ ДПО взрослых со стороны государства [Bosworth, Choitz, 2004].

Дополнительное образование в США позиционируется как «дополнительный вход» в престижнейшие университеты мира. Так, средний балл выпускного экзамена, необходимый для поступления на программу ДПО в Гарвард, может быть ниже, чем на основную программу, в то время как качество образовательных услуг и все остальные возможности для обучения те же. Слушатели таких программ часто находятся в привилегированном положении по сравнению со студентами основных образовательных программ при расселении в общежитии, например им предоставляются одноместные комнаты, когда они приезжают на очный летний выпускной модуль⁹. Кроме того, модульная «распаковка» высшего образования в краткосрочные программы позволяет растянуть расходы взрослых граждан во времени, снижает нагрузку на персональный бюджет, делая образование существенно более доступным.

В Российской Федерации программы ДПО реализуются преимущественно в очной форме. Российские университеты не предлагают значительного числа онлайн-курсов для взрослых, поскольку взрослые потребители предъявляют к ним более высокие требования, чем обычные студенты. По данным Росстата, с 2010 по 2016 г. численность слушателей дополнительных образовательных программ, использовавших дистанционные форматы образования и обучения, практически не менялась и составляла не более 7–8% в год от их общего числа [Коршунов и др., 2018]. В США за три года, с 2002 до 2005 г., численность обучающихся на таких курсах выросла почти на 250%¹⁰. Стремительный рост масштабов онлайн-образования был обусловлен заинтересованностью в нем ключевых стейкхолдеров: 62% работодателей считают онлайн-программы такими же эффективными, как и очные формы профессиональной подготовки¹¹.

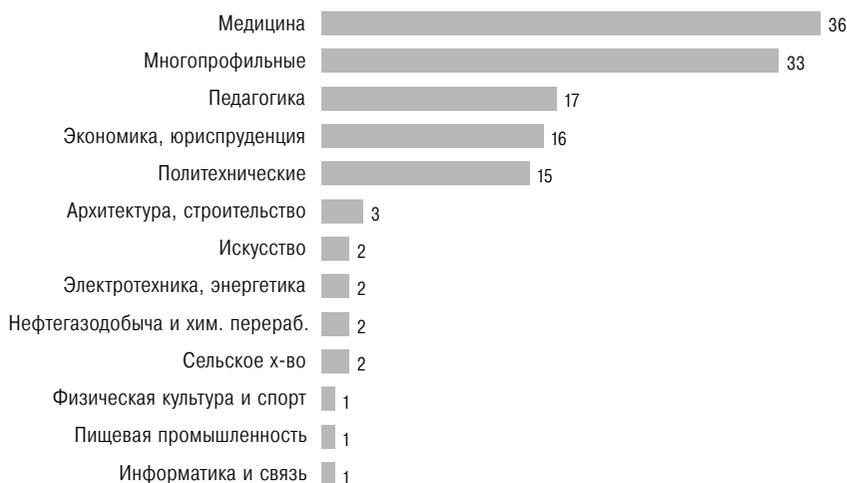
Распределение российских вузов с численностью слушателей программ ДПО более 3 тыс. человек в год по отраслям представлено на рис. 12. Стратегии, обеспечивающие значи-

⁹ Kaufman J. Hacking Higher Education. Part 2. Hacking Harvard. <https://joshkaufman.net/hacking-higher-education-harvard/>

¹⁰ Eduventures (2005) Online Distance Education Market Update 2005: Growth in the Age of Competition. Boston: Eduventures, LLC. <https://encoura.org/resources/enrollment-resource-library/#>

¹¹ Eduventures (2005) Developing Effective Channels to Corporate and Government Markets. Part I. Boston: Eduventures, LLC. <https://encoura.org/products-services/eduventures-research-and-advisory-services/>

Рис. 12. **Распределение количества вузов с численностью слушателей программ ДПО более 3 тыс. человек в год по отраслям**



тельный охват обучаемых, легче всего формируют медицинские, многопрофильные, педагогические, экономические, юридические и политехнические вузы. Сложнее всего такие стратегии реализуются в вузах сферы услуг, легкой и лесной промышленности и переработки, электротехники, энергетики, информатики и связи, обслуживающих преимущественно отрасли малого и среднего бизнеса.

Профиль реализуемых программ ДПО коррелирует с основной специализацией учреждения. При этом многопрофильность вузов обеспечивает более высокие объемы подготовки по дополнительным образовательным программам. Иначе обстоит дело с многопрофильными профессиональными образовательными организациями СПО. Скорее всего, сам статус университета является одним из наиболее эффективных стимулов к получению в нем дополнительного профессионального образования по различным программам. Это преимущество активно использует ряд небольших организаций высшего образования, в моделях развития которых ДПО занимает более значимую позицию, чем подготовка по основным образовательным программам. В таких учреждениях численность прошедших профессиональную переподготовку или повышение квалификации в течение года менее 3 тыс., но превышает число студентов, обучающихся по основным образовательным программам бакалавриата, магистратуры и специалитета, иногда в несколько раз. Таких вузов в РФ около ста. Их распределение по отрас-

Рис. 13. Распределение по отраслям небольших вузов (контингент менее 3 тыс. человек), в которых численность слушателей ДПО превышает число студентов основных образовательных программ



Рис. 14. Виды образовательных организаций высшего образования со студенческим контингентом менее 3 тыс. человек, в которых контингент слушателей по программам ДПО превышает объемы подготовки по основным профессиональным программам



лям показано на рис. 13. Лидирующие позиции здесь сохраняют медицинские, экономические, юридические, транспортные и педагогические вузы.

В основном данные образовательные организации являются либо филиалами государственных и частных вузов, либо не-

государственными образовательными организациями высшего образования (рис. 14).

Сайты таких вузов более информативны в части программ ДПО, содержат дорожные карты развития направления, фокусируются на потребностях и возможностях взрослых потребителей образовательных услуг. Информация о курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки максимально прозрачна и находится «в один клик». С целью облегчения выбора программы потенциальным слушателям предлагается рейтинг имеющихся курсов, основанный на отзывах. Помимо этого на странице сайта, посвященной дополнительному образованию, можно получить необходимую информацию об условиях обучения, пройти небольшой опрос, виртуальную стажировку и т. п.

Дополнительное профессиональное образование и обучение взрослых может быть одной из стратегических целей не крупного вуза. Негосударственным вузам и особенно филиалам получить исследовательский грант из бюджета часто непросто, а научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы не становятся источниками заработка в силу отсутствия заказов со стороны промышленности. Поэтому в местных вузах и особенно в сети филиалов ДПО зачастую становится основным источником средств. Нацеленные на выживание без бюджетного финансирования, такие образовательные организации высшего образования демонстрируют возможный финансовый потенциал этого сектора услуг. В связи с этим можно предполагать, что и в крупных государственных университетах объемы предоставления программ ДПО могут быть существенно увеличены.

В развитых странах сектор небольших образовательных организаций высшего образования также невелик: в США он охватывает всего от 3 до 5% взрослых слушателей. Из-за недостаточного высокого статуса и узкого предложения программ такие образовательные организации не представляют серьезной конкуренции по численности обучаемых взрослых для классических региональных университетов [Bailey, Vadway, Gumpert, 2003. P. 1–4].

Судя по информации из открытых источников, доходы от реализации программ ДПО в государственных вузах с контингентом слушателей свыше 3 тыс. человек в абсолютном выражении в несколько раз больше, чем в учреждениях СПО и небольших образовательных организациях. Однако в процентном соотношении они не составляют существенной доли общего консолидированного бюджета.

Самые высокие показатели по доле доходов от ДПО среди государственных вузов, реализующих наиболее успешные стратегии, имеют педагогические (5%) и многопрофильные классические (4,8%) университеты. Немногим меньше показатели

Рис. 15. Доля доходов ДПО в общем бюджете вуза в зависимости от отраслевой направленности учреждения, %



в вузах, представляющих отрасли нефтегазодобычи и химической переработки (4,3%), а также в экономических и юридических вузах (4,1%). В остальных вузах показатели менее 3%. Наименьшую долю общего бюджета составляют доходы от ДПО в сельскохозяйственных вузах — всего 0,4% (рис. 15).

Низкий показатель доходов от ДПО связан не столько с тем, что объем данных услуг не учитывается в ходе ежегодной оценки результативности деятельности университетов, сколько с тем, что государственные поступления в бюджет университета с высоким уровнем материально-технического обеспечения являются определяющими. Именно бюджетное финансирование, включая заказы на научные исследования и разработки, составляет основной доход крупного вуза. Незначительными оказываются поступления по ДПО и в сравнении с платой внебюджетных студентов по основным профессиональным образовательным программам, которая может составлять от 30 до 80% общего бюджета вуза.

Для государственных вузов с объемами ДПО более 3 тыс. человек в год существует взаимосвязь между приемом по основным образовательным программам и численностью прошедших обучение по программам ДПО. Как и в случае с профессиональными образовательными организациями, у вузов с большим контингентом обучающихся больше ресурсов и больше преподавателей, имеющих подготовку для реализации раз-

Рис. 16. **Взаимосвязь численности студентов, обучающихся по основным образовательным программам, и численности слушателей программ дополнительного образования в многопрофильных вузах (классических университетах), тыс. человек**

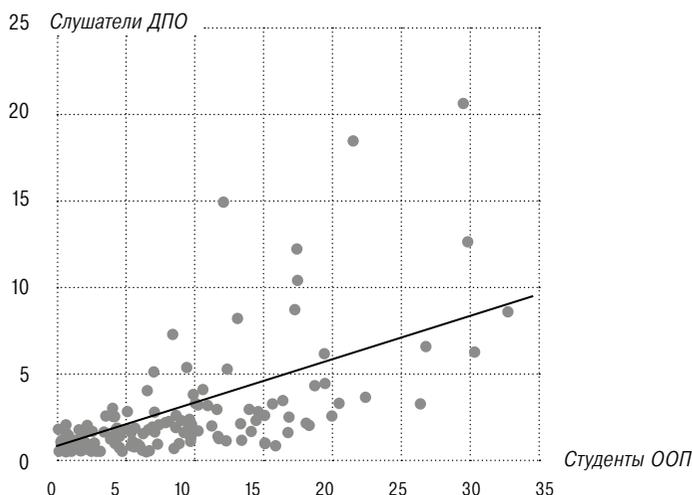
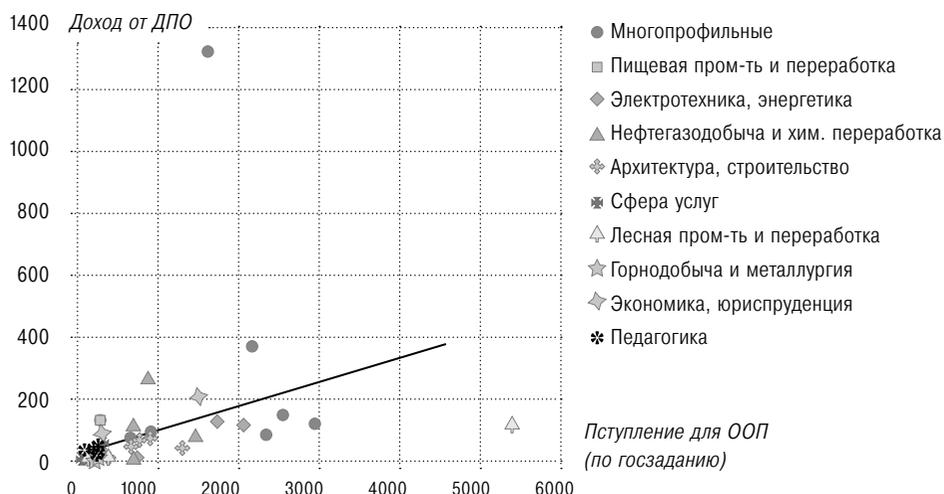


Рис. 17. **Взаимосвязь объема поступлений в бюджет вуза по государственному заданию на реализацию основных программ и доходов от реализации дополнительных образовательных программ, млн руб.**



нообразных программ ДПО, а также больше студентов старших курсов, которые могут быть вовлечены в прохождение дополнительных программ на платной основе (рис. 16).

Скорее всего, по этой же причине с ростом общего объема государственного задания по основным профессиональным образовательным программам увеличиваются поступления и от реализации программ ДПО (рис. 17).

Оцененная в нашем исследовании взаимосвязь между информативностью сайта по ДПО и численностью обученных для большинства классических и отраслевых университетов оказалась слабой. Сайт не является ключевым инструментом привлечения слушателей на такие программы. Более значимыми PR-факторами являются общий имидж и бренд вуза, его известность в среде работодателей и потенциальных слушателей в макрорегионе.

Исследование сайтов вузов показало, что в успешных вузах предложение по ДПО доходит до 200 программ. Стоимость программ ДПО в вузах варьирует в более широких пределах, чем в учреждениях СПО, и составляет от 600 руб. до 600 тыс. руб. При этом основной доход достигается за счет численности привлекаемых слушателей, а не стоимости программ. Чем больше программ подготовлено и заявлено на сайте вуза, тем больше слушателей в этой организации, поскольку сам статус университета является привлекательным для его выбора в качестве образовательной организации.

В составе предлагаемых вузами программ не только конкретные и современные квалификации (например, в сфере IT и языков программирования), но и тренировка управленческих навыков, программы развития лидерства, предпринимательства, MBA, технологии менеджмента качества, проектирования и продвижения инновационных продуктов, а также финансовая, информационная и другие виды грамотности для студентов и лиц старшего возраста. Университеты стараются сочетать привлечение слушателей на свободном рынке с реализацией программ для бюджетных организаций и отраслевых заказчиков. Успешными становятся подразделения дополнительного профессионального образования, владеющие не только исключительными компетенциями, но и информацией об их источниках, о преподавателях, специалистах, экспертах, которых целесообразно привлечь для передачи технологий и навыков в рамках своего направления деятельности. Они выступают центрами продаж образовательных программ, сформированной вокруг себя сети компетенций в определенной профессиональной области.

Вместе с тем университеты пока не стали в полной мере опорными организациями в предоставлении дополнительных образовательных услуг для региональной промышленности

и особенно для населения. Доля программ личностного развития (например, в составе «университетов серебряного возраста») в российских вузах невелика, в то время как зарубежным вузам стратегия предложения образовательных программ, ориентированных «на мир каждого взрослого обучающегося в возрасте от 18 до 89 лет, каждого часового пояса, каждой культуры и карьеры»¹² открывает совершенно новые рыночные ниши для развития данного вида услуг.

Проведенный анализ деятельности профессиональных образовательных организаций и вузов в сфере дополнительного образования позволяет выделить необходимые элементы наиболее успешных конкурентных стратегий при реализации программ ДПО:

Заключение

- настройка предлагаемых программ на потребности основных стейкхолдеров этого типа образования: слушателей и их работодателей. Разработка программ для отраслей, в которых традиционно высок уровень обучения и переподготовки персонала в вузах и СПО;
- тесное взаимодействие менеджмента ДПО с работодателями, привлечение их к участию не только в реализации программ, но и в использовании материально-технической базы, определении новых направлений переподготовки и повышения квалификации, форматов оценки квалификаций и сертификации;
- признаваемый документ об образовании организации высшего образования и диплом или сертификат, выдаваемый корпоративным учебным центром головного предприятия отрасли;
- постоянный апгрейд существующих и разработка новых программ обучения с учетом потребностей «якорных» работодателей, отраслевого рынка труда, а также населения разных возрастов в конкретном регионе;
- высокий уровень технологического обеспечения образовательного процесса. Наличие ресурсного центра, центра компетенций, созданного в рамках федеральных и региональных программ развития образовательных организаций совместно с работодателями, учет в составе подготовки передовых стандартов (ISO, *WorldSkills* и др.);
- привлечение для преподавания кадров с высокой академической и отраслевой репутацией с целью усиления привлекательности программ и повышения узнаваемости бренда

¹² Harvard University Extension School. <https://www.extension.harvard.edu/>

образовательной организации. Высокие требования к составу педагогических кадров, в том числе по наличию практического опыта, приобретенного в реальном секторе экономики;

- гибкая ценовая политика в зависимости от специальности/ профессии и средней заработной платы в регионе и отрасли;
- педагогические методы и приемы обучения, ориентированные на взрослых: учитывающие накопленный жизненный и профессиональный опыт слушателей, а также обеспечивающие удобство прохождения самих программ;
- мониторинг качества программ ДПО и результатов обучения с использованием обратной связи о карьерных траекториях, сведений об изменении размеров заработной платы после прохождения курса и других измеримых результатов ДПО.

Литература

1. Коршунов И. А., Кужелева К. С., Грачев Б. А., Сергеев К. А. (2018) Обучение и образование взрослых: востребованные программы, возрастная и отраслевая структуры. Факты образования № 1 (16). М.: Изд. дом ВШЭ.
2. Мухина Т. Г., Копосов Е. В., Бородачев В. В. (2013) История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы. Н. Новгород: ННГАСУ.
3. Bailey T. R., Badway N., Gumport P. J. (2003) For-Profit Higher Education and Community Colleges Columbia University Academic Commons // Community College Research Center Brief. No 16. P. 1–4. <https://doi.org/10.7916/D8HD841Z>.
4. Berker A., Horn L., Carroll C. D. (2003) Work First, Study Second: Adult Undergraduates Who Combine Employment and Postsecondary Enrollment. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2003/2003167.pdf>
5. Bosworth B., Choitz V. (2004) Title X: A New Federal-State Partnership in Higher Education for Working Adults in the 21st Century. FutureWorks: Strategies for Regional Development. http://www.futureworksworld.com/uploads/8/1/1/6/81165812/title_x_2004.pdf
6. Cook B., King J. E. (2005) Improving Lives through Higher Education: Campus Programs and Policies for Low-Income Adults. Washington, DC: American Council on Education, Center for Policy Analysis.
7. Hinton K. E. (2012) A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education. <http://www.sunymaritime.edu/sites/default/files/media/Documents/A%20Practical%20Guide%20to%20Strategic%20Planning.pdf>
8. Kazis R., Callahan A., Davidson C., McLeod A., Bosworth B., Choitz V., Hoops J. (2007) Adult Learners in Higher Education: Barriers to Success and Strategies to Improve Results. Employment and Training Administration. Occasional Paper 2007–03. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497801.pdf>

Successful Strategies of Vocational Schools and Universities in Implementing Continuing Education Programs

Ilya Korshunov

Candidate of Sciences in Chemistry, Professor, Head of the Lifelong Learning Group, Main Scientist, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 pereulok Potapovskiy, 101000, Moscow, Russian Federation. Email: ikorshunov@hse.ru

Authors

Vera Peshkova

Candidate of Sciences in History, Senior Researcher, Institute of Sociology of the Federal Center for Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences. Address: Bld. 5, 24/35 Krzhizhanovskogo, 117218 Moscow, Russian Federation. Email: pever@mail.ru

Natalya Malkova

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Foreign Languages Department, Moscow Polytechnic University. Address: 38 Bolshaya Semenovskaya St, 107023 Moscow, Russian Federation. Email: malkova_n_v@mail.ru

Open statistics is analyzed to examine the successful strategies of implementing continuing education (CE) programs by vocational schools and universities. The study identifies the industries that benefit from those successful strategies the most. In vocational schools, such industries include medicine, oil and gas production and chemical processing, transport, mining and metallurgy, electrical engineering and telecommunications, pedagogy, tertiary sector, architecture and construction. As for higher education, CE programs are pursued most actively by medical, multidisciplinary, pedagogical, law and economics, and polytechnic universities. A relationship has been established between CE enrollment and general student population.

Abstract

Implementation of CE programs contributes to financial sustainability of vocational institutions. Successful strategies may ensure from 25 to 40 percent of the total budget in educational institutions that specialize in oil and gas production and chemical processing, medicine, electrical and power engineering, ICT, law and economics. Efficient strategies include narrow specialization and collaboration with strategic enterprises, while online marketing tools play a relatively small part.

Continuing education was found to contribute little to financial sustainability of large national universities despite higher CE enrollments, barely accounting for five percent of their total budget. At the same time, a number of small institutions of higher education (regional branch campuses and private universities) can generate over half of their income from CE programs, university status playing a guiding role in student attraction. Analysis of university strategies shows that low interest in implementing CE programs for the good of regional industries is related to the absence of CE-based indicators in annual monitoring reports and the lack of established policies for integrating CE programs into higher education.

adult education and learning, continuing education, university, vocational school, successful strategies in education.

Keywords

Bailey T. R., Badway N., Gumport P. J. (2003) For-Profit Higher Education and Community Colleges Columbia University Academic Commons. *Communi-*

References

- nity College Research Center Brief, no 16, pp. 1–4. Available at: <https://doi.org/10.7916/D8HD841Z> (accessed 10 February 2019).
- Berker A., Horn L., Carroll C. D. (2003) *Work First, Study Second: Adult Undergraduates Who Combine Employment and Postsecondary Enrollment*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2003/2003167.pdf> (accessed 10 February 2019).
- Bosworth B., Choitz V. (2004) *Title X: A New Federal-State Partnership in Higher Education for Working Adults in the 21st Century. FutureWorks: Strategies for Regional Development*. Available at: http://www.futureworksworld.com/uploads/8/1/1/6/81165812/title_x_2004.pdf (accessed 10 February 2019).
- Cook B., King J. E. (2005) *Improving Lives through Higher Education: Campus Programs and Policies for Low-Income Adults*. Washington, DC: American Council on Education, Center for Policy Analysis.
- Hinton K. E. (2012) *A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education*. Available at: <http://www.sunymaritime.edu/sites/default/files/media/Documents/A%20Practical%20Guide%20to%20Strategic%20Planning.pdf> (accessed 10 February 2019).
- Kazis R., Callahan A., Davidson C., McLeod A., Bosworth B., Choitz V., Hoops J. (2007) *Adult Learners in Higher Education: Barriers to Success and Strategies to Improve Results. Employment and Training Administration. Occasional Paper 2007–03*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497801.pdf> (accessed 10 February 2019).
- Korshunov I., Kuzheleva K., Grachev B., Sergeev K. (2018) *Obuchenie i obrazovanie vzroslykh: vstrebovannyye programmy, vozrastnaya i otraslevaya struktury* [Adult Learning and Education: Programs in Demand and the Age-Industry Structure]. *Fakty obrazovaniya* № 1 (16) [Education Facts no 1(16)]. Moscow: Higher School of Economics.
- Mukhina T., Kuposov Y., Borodachev V. (2013) *Istoriya i perspektivy razvitiya otechestvennoy sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh vysshey shkoly* [The History and Future Prospects of Continuing Vocational Education and Training in Russian Universities]. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University of Architecture and Construction.

Интернационализация высшего образования и преподавание на английском языке в Монголии: инициативы и тенденции

Сайнбаяр Гундсамбу

Сайнбаяр Гундсамбу

(Sainbayar Gundsambu) соискатель степени PhD в Высшей школе гуманитарных наук Университета Осаки. Адрес: Osaka University, 1-1 Yamadaoka, Suita, Osaka Prefecture, 565-0871, Japan. E-mail: sgundsam@fulbrightmail.org

Аннотация. Интернационализация стала стимулом для реформирования системы высшего образования в Монголии. Правительство страны видит в интернационализации путь к повышению качества высшего образования и получению национальными вузами достойных позиций в рейтингах высших учебных заведений Азии. В соответствии с этой государственной политикой поставщики образования стремятся наладить международное сотрудничество, обеспечить академическую мобильность студентов, совершенствовать преподава-

тельский состав вузов. Цель статьи — проанализировать процесс реформ в высшем образовании Монголии, а также национальные и институциональные практики и инициативы в интернационализации высшего образования. Рассматривается концепция преподавания академических дисциплин на английском языке в высших учебных заведениях Монголии как набирающее популярность явление интернационализации. В задачи статьи не входит оценка процессов интернационализации университетов и/или их стратегий.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, политика высшего образования, международное сотрудничество, мобильность студентов, развитие преподавательского состава, преподавание и обучение на английском языке, Монголия.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-215-243

Статья поступила в редакцию в июне 2018 г.

В последние годы понятия «интернационализация высшего образования», «глобальная интернационализация» стали ключевыми в дискуссиях на темы образования. Интернационализация высшего образования — понятие неоднородное, оно объединяет множество взаимосвязанных явлений [Hudzik, 2015]. Международная академическая мобильность студентов и преподавателей, обучение иностранным языкам, интернационализация учебных курсов, партнерские вузовские программы по прове-

Sainbayar Gundsambu. Internationalization of Higher Education and English Medium Instruction in Mongolia: Initiatives and Trends (пер. с англ. Л. Дянковой).

дению совместных исследований, совместные образовательные программы и сателлитные кампусы — все это аспекты интернационализации высшего образования.

Общепринятого определения нет. Изначально интернационализацию высшего образования определяли как «процесс перехода высших учебных заведений от национальной к международной модели, в результате которого происходит интернационализация деятельности образовательного учреждения на всех уровнях с целью повышения качества преподавания и обучения, а также достижения ожидаемых компетенций» [Soderqvist, 2002. P. 29]. Однако такое определение нельзя назвать исчерпывающим. Самое авторитетное определение предложила в 2003 г. канадская исследовательница Джейн Найт: «Интернационализация — это процесс интеграции международного, межкультурного или глобального измерения в цели, задачи, функции и методики института высшего образования» [Knight, 2003. P. 2]. По ее словам, интернационализация высшего образования имеет две основные сферы действия: внутреннюю и внешнюю [Knight, 2004]. Внутренняя интернационализация подразумевает применение стратегий, призванных расширить международную деятельность вуза: внедрение глобального и сравнительного подходов в университетские учебные программы, привлечение иностранных студентов, преподавателей и ученых. Внешняя интернационализация подразумевает поощрение вузовских программ студенческого обмена, открытие филиалов и сателлитных кампусов за рубежом и развитие межвузовского сотрудничества [Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009].

Несмотря на достаточное количество исследований, посвященных первым инициативам интернационализации высшего образования в Монголии, о текущих стратегиях и мероприятиях по интернационализации на национальном и институциональном уровнях известно мало. Предыдущие исследования затрагивали три основные темы: влияние глобализации на высшее образование [Gantsog, Altantsetseg, 2003; Altantsetseg, 2006], образовательная экспансия в высшем образовании [Agvaantsegen, Hoop, 2013], стратегия интернационализации на примере конкретного государственного учреждения [Jargalsaikhan, 2015]. Цель данной статьи — представить более широкую картину текущего состояния высшего образования в Монголии с точки зрения его интернационализации на основе анализа стратегических планов и программ, веб-сайтов вузов и образовательных учреждений, технических отчетов, официальных документов и отчетов международных организаций, научных статей и исследований.

Таким образом, цель данной статьи — ответить на два основных вопроса:

- 1) каковы мотивы и движущие силы интернационализации в монгольских высших учебных заведениях;
- 2) какие факторы влияют на внедрение преподавания академических дисциплин на английском языке в высших учебных заведениях Монголии.

В первой части статьи дается краткий обзор системы высшего образования и реформ, во второй части приводится анализ национальных и институциональных документов, стратегий и подходов к интернационализации.

Данное исследование основывается на модели внешней интернационализации высшего образования [Knight, 2004] и концепции интернационализации как способа повышения качества и уровня компетентности вузов [Soderqvist, 2002]. С целью представить здесь картину интернационализации высшего образования и концепцию преподавания на английском языке в Монголии мы осуществили тщательный качественный анализ всех данных о системе высшего образования, реформах, целевых программах и политике в отношении английского языка в Монголии на основании документов «описывающих, классифицирующих и связывающих» [Coffey, Atkinson, 1996. P. 8].

1. Методы

В соответствии с методами качественного анализа данных [Coffey, Atkinson, 1996] из общедоступных и академических источников были собраны: официальные документы о системе высшего образования в Монголии начиная с 1990-х годов, в том числе законы о высшем образовании, государственные приказы, поправки, законодательные акты; веб-сайты 10 государственных университетов и 18 частных учреждений (по состоянию на 2017 г.); официальные отчеты Всемирного банка, Азиатского банка развития и Института открытого общества; электронные версии статей трех ведущих газет (Daily News, Unuudur, Zuunii Medee); ранее опубликованные статьи на монгольском и английском языках. Общий объем собранных документов, в том числе посвященных вопросам интернационализации и реформирования высшего образования, академической мобильности и программам межвузовского обмена, составил 350 МБ без учета видеоматериалов и иллюстраций. Кроме того, при написании статьи автор использовал опыт, накопленный за 14 лет работы в системе монгольского высшего образования. Анализ документов был выполнен с помощью компьютерной программы nVivo 11, предназначенной для автоматизированного качественного анализа данных.

Анализ всех данных выполнялся в два этапа. На первом этапе было выполнено тематическое кодирование всех документов. Все тексты были разбиты на сегменты, и каждому из них

был присвоен соответствующий код. При выполнении качественного анализа документов особое внимание было уделено официальным данным о стратегиях и подходах к интернационализации и внедрению преподавания на английском языке на национальном уровне. Цитаты и отрывки из заявлений о миссиях государственных и частных университетов в настоящем исследовании приводятся в авторском переводе с монгольского языка. После завершения первичного тематического кодирования был проведен повторный анализ данных, и сегменты с похожими кодами были сгруппированы в более крупные категории. После тематического кодирования полученные категории были еще раз проанализированы для выявления основных тем, связанных с интернационализацией высшего образования в контексте Монголии и проблематики настоящего исследования. В результате были выделены шесть аспектов интернационализации. В настоящей статье рассматриваются только три из них, поскольку по остальным не было собрано достаточного количества источников.

На втором этапе были проанализированы документы 28 государственных и частных университетов, отобранных на основе их опыта внедрения преподавания академических дисциплин на английском языке. Сбор данных осуществлялся путем тщательного анализа содержания материалов об интернационализации высшего образования и внедрении преподавания на английском языке на веб-сайтах и в изданиях каждого из университетов и обоснования этих тенденций в стратегическом планировании, заявлениях о миссиях и других публичных документах. Чтобы подтвердить достоверность информации с веб-сайтов и из публикаций, автор связался с научными отделами каждого из участвовавших в исследовании университетов. В результате было выявлено 385 курсов на английском языке. Фактические данные, полученные в результате анализа веб-сайтов и изданий, были использованы для рассмотрения второго вопроса настоящего исследования.

2. Система высшего образования и реформы

Монголия — внутриконтинентальная страна площадью 1,5 млн кв. км с населением 3,1 млн человек, ВВП на душу населения составляет 7800 долларов по состоянию на 2016 г.¹ Численность студентов в средних профессиональных и высших учебных заведениях в 2016/2017 учебном году — 157 138 человек (58% из них женщины). По состоянию на 2017 г. в Монголии насчитывалось 95 высших образовательных учреждений: 78% вузов — частные, 18% — государственные, 4% — филиалы иностранных универси-

¹ Mongolian Statistical Information Service. Statistical Yearbook 2016.

тетов² (три филиала российских университетов и один филиал университета из Сингапура). В вузах в 2015 г. обучались 68,57% возрастной когорты (79,74% женщин, 57,67% мужчин)³. В 2010 г. этот показатель составлял 53,82%. Доля выпускников вузов в возрастной когорте выросла с 45,07% в 2010 г. до 52,26% (женщины 67,44%, мужчины 37,43%) в 2014 г.⁴ Соотношение численности студентов и преподавателей в Монголии составляет 25:1, этот показатель близок к турецкому (22:1), но намного выше среднего показателя по данным ОЭСР в 2015 г.— 15:1 [OECD, 2015].

История высшего образования в Монголии берет начало с Монгольского государственного университета, который был основан в 1942 г. и изначально состоял из трех факультетов: медицинского, педагогического и ветеринарного [Gantsog, Altantsetseg, 2003]. С тех пор появились новые факультеты: физический, математический, естественнонаучный, социологический, юридический, иностранных языков, литературный. Некоторые из этих факультетов впоследствии выделились в самостоятельные государственные университеты, например Государственный университет биологических наук, Государственный университет медицинских наук и Государственный университет образования⁵.

На протяжении десятилетий высшее образование в Монголии было бесплатным. Правительство Монголии субсидировало все расходы на высшее образование, в том числе плату за обучение, и играло ключевую роль в принятии решений относи-

² Ministry of Education, Culture, Science, and Sport. Higher Education Statistics 2016–2017 (In Mongolian).

³ United Nations Institute for Statistics (2017) Gross Outbound Enrolment Ratio by Host Region. <http://data.uis.unesco.org/#>

⁴ United Nations Institute for Statistics (2014) Tertiary Education. Cross Enrollment Ratio. <http://uis.unesco.org/en/country/mn>

⁵ В связи с ростом числа средних школ и нехваткой учителей в 1951 г. был основан Государственный педагогический институт. В 1958 г. факультет зоологии и ветеринарной медицины Монгольского государственного университета был преобразован в Аграрный институт Монголии. Создание в 1961 г. Медицинского института из медицинского факультета университета продолжило наметившуюся тенденцию. Политехнический факультет, учрежденный в 1969 г. в рамках университета, также был преобразован в Политехнический институт в 1982 г. Колледж подготовки преподавателей русского языка при университете в 1982 г. был реформирован в Институт русского языка [Weidman, Yeager, 1998]. Позднее в 2004 г. из состава Монгольского государственного университета выделился Ховдский государственный университет. Процесс отделения факультетов и колледжей от Монгольского государственного университета стал первой крупной реформой высшего образования в Монголии [ibid.].

тельно системы высшего образования, планирования ее деятельности и развития. После перехода Монголии в 1990-х годах к экономической системе свободного рынка правительство прекратило финансировать государственные университеты, сохранив за собой только обязательства по оплате электроэнергии. Так в 1993 г. возникла система платного обучения студентов [Gantsog, Altantsetseg, 2003].

В реформе высшего образования Монголии можно выделить три основных этапа: до 1990 г., 1990–2010 гг. и с 2010 г. Первый этап начался при социализме. Целью реформ на этом этапе было увеличение числа государственных вузов путем реформирования первого государственного университета и выделения его факультетов в самостоятельные институты. На втором этапе реформы правительство Монголии утвердило политику «совместного несения расходов» с целью перенести большую часть финансового бремени на физических лиц и сократить государственные расходы на образование за счет студенческих займов. Правительство также узаконило учреждение частных университетов и создание филиалов иностранных вузов. Третий этап реформы в сфере высшего образования начался в 2010 г., когда правительство Монголии начало процесс слияния государственных университетов, он стал следствием распространения идей интернационализации высшего образования.

Второй и третий этапы реформ проходили при поддержке международных фондов и за счет выделения субсидий в рамках оказания технической помощи, выдачи займов и кредитов — двусторонних и многосторонних, среди источников были США, Германия, Канада, Япония, ЕС, Всемирный банк и Азиатский банк развития [Weidman, Yoder, 2010]. Среди текущих проектов одним из наиболее значимых является проект реформы высшего образования при поддержке Азиатского банка развития, который начался в 2011 г. Ожидаемые результаты: 1) повышение качества и значимости программ высшего образования; 2) усиление эффективности руководства и управления высшим образованием и его финансирования; 3) увеличение активов и повышение доступности вузов.

2.1. Приватизация и финансирование вузов

Авторы сравнительных исследований систем высшего образования в разных странах пришли к выводу, что основными пунктами реформ высшего образования в большинстве стран Центральной Азии после событий 1990 г. стали децентрализация, приватизация и введение платы за обучение [Steiner-Khamsi, Stolpe, 2004]. После развала Советского Союза монгольские вузы стали испытывать недостаток государственного финансирования. При поддержке международных инвесторов и организаций-доноров, таких как Всемирный банк, монгольское

правительство в 1997 г. приняло резолюцию № 160 по приватизации государственных вузов. На основании этой резолюции в период с 1997 по 2017 г. пять государственных университетов стали частными⁶ [Khishigbuyan, 2009; OSF, 2004]. Еще одним способом компенсировать недостаток государственного финансирования высшего образования стало открытие частных вузов. Если в 1992 г. в Монголии было всего шесть университетов — и все они государственные, то к 2017 г. количество вузов, включая частные, достигло 95.

До 1993 г. высшие учебные заведения полностью полагались на государственное финансирование, а затем стали постепенно переходить на модель совместного несения расходов и вводить плату за обучение. В настоящее время государственные университеты получают средства из пяти основных источников:

- 1) государственное финансирование (студенческие стипендии и гранты, кредиты на обучение, фиксированные расходы);
- 2) плата за обучение;
- 3) международные организации и инвесторы (техническая поддержка, проекты и программы);
- 4) исследовательские гранты (совместные исследовательские проекты);
- 5) поддержка со стороны физических лиц и компаний.

С переходом к рыночной экономике появились инновационные модели финансирования, которые позволяют наращивать активы вузов, сохраняя качество и устойчивость системы высшего образования [Ishengoma, 2010]: это бизнес-модель, выпуск облигаций, специализированные инструменты кредитования высшего образования, кредитная или модульная модели платы за обучение и учреждение инвестиционных банков для поддержки системы высшего образования. В частности, несколько монгольских вузов перешли на кредитную модель платы за обучение.

В табл. 1 и 2 приведены показатели расходов на образование в нескольких странах с низким и высоким уровнем дохода (по данным Всемирного банка). В 2011 г. доля расходов на начальное, среднее и высшее образование в государственном бюджете Монголии снизилась по сравнению с 2009 г. (14,51%) и 2010 г. (14,71%), но при этом была близка к среднему показателю в странах ОЭСР за 2011 г. (12,9%) [OECD, 2014. P. 252]. Средний показатель расходов на начальное, среднее и выс-

⁶ Asian Development Bank (2008) Mongolia: Education Sector Reform Project. <https://www.adb.org/projects/43007-023/main>; Ministry of Education, Culture, Science, and Sport (2017) Higher Education Statistics 2016–2017 (In Mongolian).

Таблица 1. Сравнение расходов на образование

Страны	Бюджетные расходы на начальное, среднее и высшее образование как доля общих бюджетных расходов, %	Расходы на начальное и среднее профессиональное образование как доля ВВП, %	Государственные расходы в расчете на одного студента вуза, по паритету покупательной способности валют, долл.
Армения	10,66	2,81	842,06
Грузия	6,71	1,98	1174,65
Япония	9,29	3,59	9591,09
Республика Корея	...	5,05	5410,14
Монголия	12,8	4,6	180,36
Норвегия	17,03	7,37	25483,5
Россия	11,15	3,86	3707,58
Таджикистан	16,28	5,23	556,44
Вьетнам	18,53	5,66	1793,69

Источник: данные за последние годы взяты из отчетов Института статистики ЮНЕСКО (<http://uis.unesco.org/en/home>) и Монгольского статистического бюро (для Армении за 2015 г., для Грузии за 2012 г., для Японии за 2014 г., для Кореи за 2015 г., для Монголии за 2016 г., для Норвегии за 2013 г., для России за 2012 г., для Таджикистана за 2015 г., для Вьетнама за 2013 г.).

шее образование в процентах от ВВП в странах ОЭСР составил в 2011 г. 5,6% [ОЕСД, 2014. Р. 258], в Монголии он был стабильным на протяжении нескольких лет: 4,69% в 2007 г., 4,64% в 2010 г., за исключением незначительного роста в 2009 г. (5,15%). Из табл. 1 видно, что государственные расходы в расчете на одного студента вуза в Монголии самые низкие по сравнению с остальными странами в списке. Средний показатель по странам ОЭСР составляет 9221 доллар [ОЕСД, 2014. Р. 249].

Из табл. 2 видно, что доля государственных расходов на образование, которая идет на высшее образование, в Монголии снизилась с 3,8% в 2011 г. до 3,4% в 2012 г., а затем выросла до 8,6% в 2015 г. Этот показатель остается самым низким среди стран, участвовавших в сравнении.

В последние годы правительство Монголии увеличило число исследовательских грантов в секторе высшего образования. В 2015 г. научно-исследовательским учреждениям и вузам в национальном масштабе был выделен грант в размере 1,75 млн долларов. В 2015 г., как указано в Политике повышения качества высшего образования, Министерство образования, куль-

Таблица 2. Доля расходов на высшее образование в совокупных государственных расходах на образование в разных странах, %

Страны	2011	2012	2013	2014	2015
Армения	11,3	9,5	10,3	13,6	12,7
Грузия	11,2	19,2	..	..	..
Япония	19,5	20,1	20,0	20,8	..
Республика Корея	..	15,6	..	..	20,8
Монголия	3,8	3,4	-	-	8,6
Норвегия	29,9	..	25,9	..	..
Таджикистан	8,4	11,2	..	..	9,9
Вьетнам	15,7	14,8	15,0	..	..

Источник: [World Bank, 2018].

туры, науки и спорта⁷ выделило 33,5 млн долларов на улучшение научно-исследовательской базы и инфраструктуры вузов. В 2013–2015 гг. объем финансирования вузов увеличился в 11,7 раза по сравнению с 2009–2012 гг. Выделенные средства были вложены в строительство новых исследовательских лабораторий, модернизацию университетских зданий, общежитий и оборудования.

В условиях интернационализации образования многие университеты расширяют видение своей миссии на институциональном уровне: они стремятся готовить «граждан мира» с «глобальными компетенциями» [Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009]. Некоторые монгольские вузы в формулировках своей миссии указывают в качестве целей «выход на глобальный уровень» или получение мирового признания. В табл. 3 приведено сравнение заявлений о миссиях нескольких крупных государственных и частных вузов, которые нацелены получить статус ведущих научно-исследовательских и образовательных центров не только в Азии, но и в мировом масштабе.

Основная цель этих университетов — получить признание в регионе, улучшить качество исследований, технологий, внедрять инновации, соответствовать международным стандартам. Эта цель сформулирована в программе устойчивого развития

3. Интернационализация высшего образования

⁷ Ministry of Education, Culture, Science, and Sport (2015) The 2015 Year Report (In Mongolian).

Таблица 3. Сравнение заявлений о миссии некоторых монгольских вузов

	Тип	Университет	Отрывок из заявления о миссии
1	Государственный	Монгольский государственный университет	«...стать образцовым национальным исследовательским институтом, который соответствует мировым стандартам и обеспечивает основу для развития Монголии»
2		Государственный университет медицинских наук	«...стать национальным лидером и одним из 100 лучших медицинских университетов на западном побережье Тихого океана»
3		Государственный университет биологических наук	«...стать ведущим мировым университетом»
4		Монгольский университет науки и технологий	«...стать одним из лучших университетов Азии»
5		Государственный университет образования	«...составить достойную конкуренцию азиатским университетам в сфере образования»
6	Частный	Международный университет Их Засаг	«...стать современным международным университетом технологий и инноваций»
7		Университет гуманитарных наук	«...стать авторитетным ведущим университетом в Азии»
8		Финансовый и экономический университет	«... получить статус ведущего научного университета, признанного в регионе»

Источник: веб-сайты вузов.

Монголии до 2030 г., принятой парламентом страны в 2016 г. В этой программе ставится амбициозная цель: добиться, чтобы как минимум четыре национальных монгольских университета получили мировое признание за исследования в области науки, техники, инженерии и математики (STEM — Science, Technology, Engineering and Mathematics). Задача формулируется следующим образом:

«Создать научно-технический кластер в соответствии с приоритетными областями развития и добиться признания не менее четырех монгольских университетов в качестве лучших азиатских университетов»⁸.

В рамках инициатив и политик интернационализации высшего образования правительство Монголии в сотрудничестве с государственными университетами стремится к созданию

⁸ Partnership for Action on Green Economy (2017) Mongolia Sustainable Development Vision 2030. http://www.un-page.org/files/public/20160205_mongolia_sdv_2030.pdf

единого университетского кампуса⁹. Цель данной программы — адаптировать национальную образовательную систему к международной деятельности и поддержать преобразование государственных и частных университетов в кампусную модель. Один из примеров — политика адаптации учебных программ. Правительство приняло постановление¹⁰, согласно которому система образования Монголии должна быть приведена в соответствие с Международной стандартной классификацией образования ЮНЕСКО. На основании этого документа в 2014 г. число областей исследований сократилось с 817 до 181. Кроме того, данная политика нацелена на выработку нового способа взаимодействия внутри академического сообщества (между преподавателями, студентами и исследователями), что повысит доступность и практическую ценность результатов разнообразных исследований.

В правительстве Монголии уверены, что создание единого кампуса поможет сформировать надежную инфраструктурную базу для продвижения стратегических целей развития национальных университетов, а в результате повысится качество преподавания и исследований. Комплексный план развития единого кампуса также позволит интегрировать образовательные ресурсы государственных университетов в единую базу. Они смогут обмениваться ресурсами, развивать междисциплинарные исследования и реализовывать скоординированную стратегию внешних отношений. Пока Государственный университет медицинских наук строит новый кампус при поддержке японского правительства, Монгольский государственный университет работает над реализацией проекта по строительству крупного технопарка, который даст возможность осуществлять исследовательские проекты, направленные на трансфер технологий, и открытых современных исследовательских лабораторий.

В целях повышения качества высшего образования правительство сократило число государственных университетов с 42 до 16 за счет укрупнения вузов¹¹. В рамках той же государственной политики началось объединение частных вузов. Их количество сократилось с 129 в 2004 г. до 79 в 2014 г. и затем в 2017 г. — до 74.

Важную роль в повышении качества и статуса высшего образования в Монголии сыграло проведение независимой экспертизы и аккредитации вузов. В настоящее время аккредита-

⁹ Government of Mongolia (2010) Resolution on Ratification of Developing Universities with Building Campuses (In Mongolian).

¹⁰ Ministry of Education and Sciences (2014) Order no 78 on approval of indexes for fields of education in undergraduate degree level (In Mongolian).

¹¹ Government of Mongolia (2010) Resolution on Reforming of Some State Owned Higher Education Institutions (In Mongolian).

цию прошли 74 университета¹². До 2016 г. аккредитация вузов была добровольной, после чего правительство сделало ее обязательной для вузов всех типов¹³. В последние годы важную роль начала играть международная аккредитация. Например, аккредитацию ACBSP в сфере бизнеса получили 13 вузов и еще восемь находятся в процессе оценивания; некоторые программы в государственных университетах получили аккредитацию ASIIN в сфере инженерных наук, информатики, естественных наук и математики.

3.1. Ключевые факторы интернационализации

Анализ документов показывает, что основные движущие факторы интернационализации — это международные рейтинги вузов, международные аккредитации, необходимость повышения качества образования и конкуренция за абитуриентов с высоким уровнем подготовки. Государственные университеты, перед которыми поставлена задача попасть в число лучших университетов Азии, уделяют рейтингам и международной аккредитации особое внимание. Сегодня глобальные университетские рейтинги стали мировым феноменом в сфере высшего образования и наглядно показывают положение конкретного учреждения в иерархии вузов [Elken, Hovdhaugen, Stensaker, 2016]. С момента публикации Шанхайским университетом первого Академического рейтинга университетов мира (*Shanghai Academic Ranking of World Universities, ARWU*) глобальные рейтинги оказали значительное влияние на высшее образование, изменив академическую картину мира [Marginson, 2014; Hazelkorn, 2009]. Рейтинги влияют на принятие административных решений, их учитывают преподаватели, студенты (как местные, так и приезжие), государственные структуры и инвесторы. Во всем мире насчитывается более 15 000 вузов, 50 национальных и 8 международных рейтингов университетов, и их число продолжает расти [Hazelkorn, 2009].

В Монголии пока нет национального рейтинга вузов. Более того, данные о вузах Монголии отсутствуют в таких популярных рейтингах, как ARWU, *Times Higher Education's World University Rankings* (THE), *QS World University Rankings* (QS). Научно-исследовательская деятельность, в особенности число публикаций и их доля в авторитетных научных периодических изданиях, таких как *Nature* и *Science*, и индекс научного цитирования в таких базах, как *Science Citation Index Expanded* (по естественным наукам) и *Social Science Citation Index* (по социальным наукам) являются ключевыми параметрами, которые учитываются при

¹² Mongolian National Council for Education Accreditation (2017) Accredited institutions (In Mongolian).

¹³ Legal Info System (2017) Approval of Program (In Mongolian).

Рис. 1. Интернационализация высшего образования в Монголии



расчете рейтингов. В период с 1967 по 2017 г. в базы *Science Citation Index Expanded*, *Social Sciences Citation Index* и *Arts and Humanities Citation Index* вошли всего 3550 статей монгольских исследователей [Hu, 2017]. При этом самой низкой доля публикаций Монголии в *Web of Sciences* была в период с 1967 по 1972 гг [Ibid.]. С 2003 г. число публикаций значительно возросло, достигнув 315 статей в 2016 г., но в 2017 г. вновь снизилось и составило 252 публикации. Общий индекс цитирования (с учетом самоцитирования) достиг показателя 41 823 ссылки на публикации монгольских исследователей [Ibid.]. Число публикаций за год остается низким, и для повышения этого показателя требуется большая работа. В первую очередь необходимо увеличить бюджетное финансирование НИОКР, а государственные университеты должны поднять поощрительные выплаты преподавателям и научным работникам за активную научно-исследовательскую деятельность.

Анализ документов позволил выявить шесть основных направлений интернационализации в вузах (рис. 1): 1) перестройка административного руководства и структуры; 2) совершенствование преподавательского состава; 3) создание международных учебных программ; 4) академическая мобильность студентов; 5) дистанционное образование; 6) сотрудничество и партнерство. Три из них — совершенствование преподавательского состава, мобильность студентов и сотрудничество и партнерство — рассматриваются в настоящей статье.

3.2. Основные направления интернационализации

3.2.1. Совершенство преподавательского состава

С 1990-х годов преподаватели высших учебных заведений располагали ограниченными возможностями и ресурсами для совершенствования своих навыков и знаний. Хотя международные благотворительные организации, такие как Институт открытого общества, предлагали краткосрочные программы обмена для преподавателей, поддержку и финансирование проектов и других инициатив, преподавателям вузов повсеместно не хватало знания иностранных языков, чтобы воспользоваться преимуществами международного обучения. Тем не менее, осознав необходимость повышения качества обучения и расширения компетенций вузов, государственные университеты начали концентрировать свое внимание на совершенствовании преподавательского состава, получив для этого поддержку на уровне государственной политики. Специалист по профессиональному образованию педагогов Л. Д. Финк из Университета Оклахомы рассматривает совершенствование преподавательского состава как «комплекс действий, которые вовлекают всех членов преподавательского состава в процесс непрерывного профессионального развития, расширяя возможности учебных программ и форматы обучения для полноценной реализации образовательной миссии вуза и удовлетворения образовательных потребностей учащихся и общества» [Fink, 2013. P. 1].

Л. Д. Финк выделяет четыре уровня организации национальных систем совершенствования преподавательского состава: 1) деятельность по развитию преподавательского состава отсутствует или минимальна; 2) значительная, но не преобладающая часть вузов предлагает программы по развитию преподавательского состава с добровольным участием; 3) практически повсеместное профессиональное развитие преподавательского состава, обязательное для начинающих преподавателей; 4) обязательное непрерывное профессиональное развитие всего преподавательского состава. Монголия сегодня относится к первому уровню этой классификации, но ведущие государственные университеты стремятся предоставить преподавателям больше возможностей для профессионального развития, предпринимая, таким образом, попытки перейти на второй уровень. В Государственной программе развития на 2008–2012 гг. в разделе, посвященном образованию, были обозначены задачи «внедрить программы обучения преподавательского состава вузов» и «оказать поддержку молодым исследователям и ученым»¹⁴ с целью повышения качества и стандартов высшего образования. План по реформе высшего образования устанавливает в качестве целей совершенствования преподавательского

¹⁴ Legal Info System (2018) Mongolian Government Action Plan 2008–2012 (In Mongolian).

состава на 2010–2021 гг. увеличение числа преподавателей вузов со степенью PhD по крайней мере на 50%¹⁵. Сейчас только 2034 из 6917 штатных преподавателей вузов, т. е. 29,4%, имеют степень PhD¹⁶.

Однако, несмотря на эти инициативы, большая часть вузов не имеет комплексного плана совершенствования преподавательского состава, и преподаватели уделяют саморазвитию мало внимания из-за высокой нагрузки [Narankhuu, Batkhisig, 2015]. В ходе анкетирования преподавателей крупных национальных университетов выяснилось, что 67,3% из них считают приоритетными направлениями профессионального развития научные исследования и обучение иностранным языкам [Itgel et al., 2018]. Таким образом, преподаватели испытывают недостаток навыков, необходимых для осуществления научно-исследовательской и академической деятельности на иностранном языке, в первую очередь на английском. В том же исследовании подчеркивалось, что в национальных университетах, в том числе Монгольском государственном университете, Государственном университете медицинских наук и Монгольском университете естественных наук и технологии, есть департаменты развития преподавательского состава по трем основным направлениям: методология, академические исследования и английский язык для преподавания академических дисциплин.

В 2017 г. в Монголии обучались 1520 иностранных студентов¹⁷: 55,9% на программах бакалавриата, 32,7% — в магистратуре, 11,4% — в аспирантуре. Больше всего студентов из Китая (969), на втором месте идет Россия (182), на третьем — Южная Корея (132). Вместе они составляют 84,4% всех иностранных студентов, обучающихся в Монголии. Далее следуют Турция (3%), Япония (2%), Лаос (2%), Казахстан (1%) и Вьетнам (1%). 6,8% общего числа иностранных студентов обучаются по стипендиям в рамках двусторонних государственных программ, а 83% — на условиях самофинансирования. Остальные 155 студентов (10,2%) оплачивают свое образование из других источников. По сравнению с предыдущим пятилетним периодом число иностранных студентов существенно выросло (в 2012 г. было 1098 студентов). Притоку иностранных студентов способствует государственная краткосрочная стипендия EBI, названная

3.2.2. Мобильность студентов

¹⁵ Ministry of Education, Culture, Science, and Sport (2017) Roadmap for Higher Education Reform 2010–2021 (In Mongolian).

¹⁶ Ministry of Education, Culture, Science, and Sport (2017) Higher Education Statistics 2016–2017 (In Mongolian).

¹⁷ Ministry of Education, Culture, Science, and Sport (2017) Higher Education Statistics 2016–2017 (In Mongolian).

Таблица 4. Сравнение совокупной доли учащихся, получающих высшее образование за рубежом, — данные по всем регионам страны и студентам обоих полов, %

Страна	Уровень дохода	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Монголия		3,54	3,22	3,52	3,72	4,03	4,15
Таджикистан	Ниже среднего	0,99	1,21	1,51	1,84	2,43	2,41
Узбекистан		0,6	0,63	0,81	0,88	1,05	1,08
Китай	Выше среднего	0,6	0,66	0,76	0,86	0,96	1,0
Казахстан		2,63	3,45	4,44	5,45	6,67	7,08
Российская Федерация		0,49	0,53	0,63	0,70	0,76	..
Япония	Высокий	0,53	0,54	0,55	0,50	0,52	
Норвегия		5,13	5,43	5,38	5,46	5,46	..
Республика Корея		3,49	3,21	3,10	3,08	3,07	..

.. — данные отсутствуют.

Источник: United Nations Institute for Statistics (2017) Gross outbound enrolment ratio by host region. <http://data.uis.unesco.org/#>

в честь бывшего президента Монголии Цахиагийн Элбэгдоржа, основавшего эту программу в 2017 г. Ее цель — поддержать молодых иностранных ученых, занимающихся монгольскими исследованиями. К 2017 г. эту стипендию получили девять исследователей из восьми стран¹⁸.

Для поддержки исходящей академической мобильности студентов правительство Монголии продвигает программы обучения за рубежом, целью которых является подготовка монгольских студентов к международной карьере и формирование когорты перспективных молодых специалистов с высоким уровнем квалификации. В 2014 г. правительство Монголии в сотрудничестве с Японским агентством международного сотрудничества (*Japan International Cooperation Agency, JICA*) запустило Проект развития высшего инженерного образования (*Higher Engineering Education Development Project*), в рамках которого к 2023 г. в японских вузах планируется подготовить 1000 монгольских студентов по инженерным специальностям. На текущий момент обучение в японских вузах завершили уже 200 студентов.

В Монголии пока нет полной базы данных по исходящей академической мобильности студентов (табл. 4). По данным

¹⁸ Ministry of Foreign Affairs (2017) “EBI” Scholarship for Foreign Young Mongolists.

ЮНЕСКО, в 2017 г. за рубежом обучались 9874 монгольских студента¹⁹. В этой статистике не учтены студенты, обучающиеся в Китае и России. По данным неправительственной организации *Mongolians Abroad*, в 2016 г. в Китае высшее образование получали 9900 монгольских студентов, а в России — 5500 студентов. Если учитывать все типы академической мобильности, включая стажировки, а также статистику самих вузов, эти показатели, возможно, будут выше.

В последнее десятилетие численность студентов из Монголии, обучающихся за рубежом, держится примерно на одном уровне. Наиболее популярные среди студентов страны — США, Китай, Россия, Япония, Корея и Тайвань. Исходящей академической мобильности монгольских студентов в значительной степени способствуют многочисленные иностранные стипендиальные программы для иностранных студентов, в частности программы, финансируемые правительствами США, Японии, Китая, Великобритании (Chevening), Австралии, России, Германии (DAAD), Венгрии и Южной Кореи.

Сотрудничество с коллегами за рубежом — ключевое направление развития интернационализации для вузов во всем мире. Большинство из них стремятся реализовать совместные программы исследований, программы двойных дипломов и другие виды партнерской деятельности с иностранными учреждениями, особенно из развитых стран. Согласно отчету Международной ассоциации университетов, из 782 вузов, принявших участие в исследовании по всему миру, 64% предлагают совместные программы в партнерстве с зарубежными университетами и 80% — программы двойных дипломов [Egrop-Polak, Hudson, 2014].

Вузы Монголии развивают международное партнерство и сотрудничество по трем направлениям: совместные программы и программы двойных дипломов, обмен студентами, партнерские научно-исследовательские и академические проекты. Среди их международных партнеров преобладают университеты стран Азии: Японии, Южной Кореи, Китая и Тайваня. У Монгольского государственного университета 146 из 220 международных партнеров находятся в Азии, у Монгольского государственного университета науки и технологий — 83 из 137, у Государственного университета образования — 47 из 70. Программы обмена для студентов финансируются из разных источников: спонсорами могут выступать частные компании (например, стипен-

3.2.3. Международное партнерство и сотрудничество

¹⁹ United Nations Institute for Statistics (2017) Outbound internationally mobile students by host region. <http://data.uis.unesco.org/#>

диальная программа *Mitsubishi Corporation*), государственные университеты (например, стипендиальная программа Монголии и Намьянджу) или государство (например, программы DAAD или *Erasmus Mundus*).

Программы двойных дипломов пользуются популярностью среди студентов, которые хотят получить диплом международного образца, но не имеют возможности обучаться за рубежом в течение четырех лет. Предлагая такие программы, вузы, с одной стороны, привлекают более широкую аудиторию учащихся, а с другой — обеспечивают студентам уровень подготовки и знания английского языка, необходимые для дальнейшего обучения в зарубежных вузах.

За последние десять лет в Монголии наблюдается значительный рост совместных программ и программ двойных дипломов в области бизнеса. Несмотря на некоторые различия в структуре программ, в большинстве случаев половину курсов бакалавриата или магистратуры студенты проходят в своем вузе, а оставшуюся часть программы — в партнерском вузе. В 2017 г. в национальных университетах предлагалось 40 совместных программ и программ двойных дипломов. В большинстве случаев обучение ведется на английском, поэтому студентам требуется хорошее знание языка. Стоимость обучения на этих программах намного выше средней стоимости образования в стране.

Еще один способ ускорить темп интернационализации, повысить качество образования и расширить взаимодействие с партнерами — это участие в совместных научно-исследовательских и академических проектах. Вузы Монголии активно сотрудничают как с местными, так и с зарубежными научными и академическими партнерами. В период с 1974 по 2016 г. правительство Монголии профинансировало 4235 исследовательских проектов (23,5% в области естественных наук, 23,5% в области технологий, 22,8% в области медицины, 17,8% в области социальных наук и 12,4% в области сельского хозяйства)²⁰. При этом совместные проекты составляют скромную долю: 18,5% в области социальных наук, 12,8% в области естественных наук, 2,8% в области медицины, 2,7% в области сельского хозяйства и 2,04% в области технологий. В 2016 г. на развитие 164 исследовательских проектов вузам было выделено 3,1 млн долларов. К сожалению, точных данных об академическом и научном сотрудничестве вузов Монголии с зарубежными партнерами пока нет.

²⁰ Mongolian Foundation for Science and Technology (2016) The 2016 Year (In Mongolian).

Проведенный анализ позволил выявить следующие ключевые проблемы в интернационализации высшего образования в Монголии:

3.3. Текущие проблемы

- 1) автономность вузов и отсутствие преемственности. В Монголии руководство государственных вузов во главе с ректором назначается правительством на фиксированный срок, что порождает автономность и ограничивает преемственность. Такая практика препятствует развитию инициатив по интернационализации и стратегических программ;
- 2) недостаточное финансирование. Нерегулярное финансирование и недостаточное количество грантов сдерживают интернационализацию высшего образования. Безусловно, эта проблема обусловлена уровнем экономического развития страны, и поэтому ее влияние будет долгосрочным. (Монголия получила международный кредит на развитие системы высшего образования, за счет которого финансирование вузов увеличилось; однако с прекращением выделения кредитных средств финансирование опять сократится);
- 3) утечка мозгов. По оценкам Международной организации по миграции, в 2016 г. за границей проживали 130 тыс. мигрантов из Монголии²¹. Большая часть мигрантов — образованная молодежь с высоким уровнем квалификации. Чтобы перспективные и одаренные студенты оставались в монгольских вузах, нужны поощрительные программы и государственная поддержка, а они практически отсутствуют;
- 4) контроль качества образования. До 2016 г. аккредитация вузов была необязательной. Единственным стимулом для прохождения аккредитации было получение государственного финансирования: студенческие кредиты на обучение выдавались только аккредитованным вузам. Теперь благодаря введению обязательной аккредитации появилась надежда, что многие вузы смогут получить дополнительную поддержку и стимул для развития.

Преподавание и обучение на английском языке (*English Medium Instruction*, EMI) — одно из проявлений интернационализации высшего образования во многих неанглоязычных странах. От организации непосредственного изучения студентами английского языка вузы постепенно переходят к преподаванию и изучению академических дисциплин на английском языке [Graddol, 1997; Dearden, 2014]. Пока общепринятого опреде-

4. Роль преподавания на английском языке в интернационализации высшего образования в Монголии

²¹ International Organization for Migration (2017) Mongolia. <https://www.iom.int/countries/mongolia>

ления не существует, Оксфордский центр предложил под ЕМІ понимать «использование английского языка для преподавания академических дисциплин в странах, где для большинства населения английский не является родным языком» [Dearden, 2014. P. 2]. Преподавание и обучение на английском языке приобретает все большую популярность во всех сферах образования, и все больше университетов спешат открыть программы бакалавриата и магистратуры с преподаванием на английском языке [Masaro et al. 2018]. Предлагая курсы на английском языке, вуз может привлекать студентов и преподавателей из разных стран мира, что создает новые возможности для участия в международных научных исследованиях [Graddol, 1997].

Официальных данных об использовании английского языка для преподавания вузовских программ в Монголии пока нет. Здесь будет сделана попытка впервые собрать такие данные и ответить на вопрос, сформулированный в начале этой статьи: какие факторы влияют на внедрение преподавания академических дисциплин на английском языке в высших учебных заведениях Монголии? В этом разделе рассматривается история преподавания на иностранном языке в Монголии и дается обзор текущей ситуации с преподаванием на английском.

После Народной революции 1921 г. Монголия по большей части стала ориентироваться на Советский Союз, согласно вновь утвержденной образовательной политике в качестве иностранного изучался только русский язык. В 1980–1990-х годах 30 из 1500 монгольских студентов, обучавшихся в Советском Союзе, получили специализацию по русскому языку [Begz, 2001]. При социализме русский язык был обязательным предметом в вузовской программе: все студенты изучали его вне зависимости от основной специальности в течение 3–4 лет и в конце обучения сдавали государственный экзамен. Студенты с высоким уровнем владения русским языком имели право изучать и другие иностранные языки, например английский и французский, но только в течение одного семестра.

В 1956 г. в Монгольском государственном университете была открыта кафедра английского языка, и тем самым было положено начало его изучению [Munkhbayar, 2016]. Когда в 1990-х годах Монголия стала расширять отношения с другими странами, возникла необходимость в специалистах со знанием английского языка. Все больше вузов стали вводить английский язык в учебную программу. Естественно, им не хватало преподавателей. В 1990–1995 гг. при поддержке Программы развития ООН и британского Управления по международному развитию при Агентстве международного развития был создан специализированный Институт английского языка для переквалификации преподавателей русского языка в преподавателей английского языка [Altan-Od, Khongorzul, 2012].

Английский не является вторым официальным иностранным языком в Монголии, однако рост документооборота на английском языке за последние два десятилетия показывает, что он постепенно завоевывает этот статус. В 1997 г. Министерством просвещения было издано постановление о введении изучения английского языка в качестве иностранного во всех образовательных учреждениях страны начиная с 1997/1998 учебного года²². А в 2006 г. Министерство образования, культуры, науки и спорта утвердило английский в качестве основного иностранного языка для бакалаврских программ²³.

На официальном уровне понятие «преподавание на английском языке» впервые появилось в Глобальной стратегии национального развития Монголии, в основу которой легла Декларация тысячелетия. В этом документе второй по приоритетности в стратегии образования является задача «обеспечить финансовую поддержку высшим учебным заведениям, профессионально-техническим училищам и университетам, внедрившим преподавание и обучение на английском языке» [World Bank, 2008. P. 19]. Перед системой образования поставлены две задачи: сделать английский язык основным иностранным языком в Монголии и обеспечить знание английского языка государственными служащими к 2021 г. Однако еще за несколько лет до публикации этого документа правительство Монголии объявило о необходимости ввести преподавание некоторых дисциплин, таких как международные отношения, экономика, журналистика, туризм, медицина и технологии, на английском языке²⁴. В Национальной программе обучения английскому языку подчеркивалась важность «создания системы/механизма продвижения английского языка как основного инструмента в сферах образования, коммуникации, информации и бизнеса»²⁵.

Сегодня в государственных и частных вузах Монголии преподаются в общей сложности около 385 курсов на английском языке. Международный университет Монголии с момента своего основания в 2002 г. предлагает бакалаврские программы полностью на английском языке. Королевский международный университет существует с 2010 г., в нем можно прослушать учебные программы по бизнесу полностью на английском языке. На уровне последипломного образования на английском

²² Ministry of Enlightenment (1997) Resolution no 208 on Some Measures for Foreign Language Training (In Mongolian).

²³ Ministry of Education, Culture, and Science (2006) Resolution no 481 on making an amendment in the standard module (In Mongolian).

²⁴ Government of Mongolia (2001) National Program on English Language Education (In Mongolian).

²⁵ Government of Mongolia (2008) Resolution on Ratification of the National Program on English Language Education (In Mongolian). P. 5.

языке доступны совместные программы и программы двойных дипломов (преимущественно магистратуры) в основных государственных и частных университетах страны, в том числе в Монгольском государственном университете (1 программа), в Государственном университете биологических наук (6 программ), в Финансовом и экономическом университете (9 программ), в Университете Отгонтэнгэр (3 программы). Однако даже с учетом частных вузов возможности получения высшего образования на английском языке остаются ограниченными.

В недавнем исследовании [Masaro et al., 2018] был приведен ряд общих доводов за внедрение преподавания на английском языке: 1) явная необходимость интернационализации университетов; 2) потребность в привлечении иностранных студентов в связи с уменьшением числа студентов внутри страны; 3) сокращение государственного финансирования вузов; 4) необходимость развивать конкуренцию между государственными и частными вузами; 5) важная роль английского языка для научно-исследовательских публикаций. Для Монголии наиболее важными являются четыре основания для внедрения преподавания на английском языке в вузах: 1) расширение возможностей трудоустройства местных выпускников; 2) развитие международного сотрудничества; 3) получение дополнительного дохода; 4) расширение деятельности на национальном и международном уровнях. Эти четыре причины взаимосвязаны: государственные университеты предлагают курсы, совместные программы и программы двойных дипломов на английском языке, чтобы расширить собственную международную деятельность, а частные вузы осуществляют международное сотрудничество за счет совместных программ и программ двойных дипломов на английском языке с целью увеличения дохода. Сегодня и государственные, и частные вузы большое внимание уделяют перспективам трудоустройства выпускников. Повышенным спросом в современной экономике пользуются специалисты, готовые развивать международное сотрудничество в больших и малых компаниях, так что знание английского языка становится одним из основных требований при трудоустройстве.

5. Дискуссионные вопросы и заключение

В настоящей статье представлен анализ текущего состояния интернационализации высшего образования в Монголии, актуальных стратегий и подходов к ее осуществлению на национальном и институциональном уровнях и рассмотрена концепция преподавания на английском языке, а также ее внедрение в монгольских вузах. В начале статьи были поставлены два вопроса: каковы мотивы и движущие силы интернационализации в монгольских высших учебных заведениях; какие факторы влияют

на внедрение преподавания академических дисциплин на английском языке в высших учебных заведениях Монголии.

Одной из движущих сил интернационализации, безусловно, являются международные рейтинги вузов. На уровне государственного руководства интернационализация высшего образования видится как процесс внедрения международной модели в систему высшего образования [Knight, 2003] с целью повышения его качества. Эти два фактора являются ключевыми движущими силами интернационализации.

На институциональном уровне государственные вузы стали уделять много внимания рейтингам, показателям индексов цитирования во влиятельных научных журналах, международному сотрудничеству и преподаванию на английском языке. Частные вузы все чаще подают заявки на получение международной аккредитации, чтобы привлечь платежеспособных студентов внутри страны. Эти два явления двигают монгольские вузы в направлении интернационализации, к внедрению международной модели высшей школы.

На государственном уровне предпринимаются определенные шаги, однако действия в сфере реформирования и интернационализации высшего образования в Монголии все еще носят эпизодический и бессистемный характер. На национальном уровне не хватает стабильности и последовательности в проведении образовательной политики и реформ. В результате процесс интернационализации замедляется. В Плате реформ высшего образования на 2010–2021 гг.²⁶ поставлена амбициозная задача: к 2021 г. вывести четыре университета Монголии на международный уровень, по крайней мере в Азиатском регионе. Однако в выполнении плана наблюдается серьезное отставание от намеченных сроков. Правительству Монголии следует предпринять усилия для активного совершенствования преподавательского состава с целью расширения научно-исследовательской деятельности в стране. Кроме того, правительство должно предоставить государственным университетам полную автономию и значительно увеличить финансирование координационной деятельности по развитию международных инициатив.

Формат международного обучения в виде совместных программ и программ двойных дипломов больше распространен в частных, чем в государственных вузах [Deschamps, Lee, 2015]. В монгольских вузах этот формат действует таким образом, что поощряет прежде всего исходящую академическую мобильность студентов, привлекая мало иностранных учащихся.

²⁶ Ministry of Education, Culture, and Science (2010) Roadmap for Higher Education Reform 2010–2021. <http://www.mesc.gov.mn/article-398-435.mw> (In Mongolian)

ся в Монголию. Языком преподавания совместных программ и программ двойных дипломов в основном является английский. Однако в целом на английском языке предлагается относительно мало программ. Пока ситуация не изменится, страна будет оставаться в невыгодном положении. Для стимулирования интернационализации потребуется нарастить число программ на английском языке. Монгольские вузы не торопятся с этим, хотя иностранные вузы активно используют программы на английском языке для привлечения студентов из-за рубежа. Таким образом, отвечая на второй вопрос, можно назвать четыре причины для внедрения преподавания на английском языке в монгольских вузах: расширение возможностей трудоустройства местных выпускников, развитие международного сотрудничества, получение дополнительного дохода, расширение деятельности на национальном и международном уровнях.

Правительство Монголии играет ключевую роль в интернационализации высшего образования, разрабатывая политики, выдвигая инициативы и поощряя национальные университеты. В частных вузах процесс интернационализации образования идет намного медленнее. Более полную картину может дать дополнительное исследование с применением качественного и сравнительного методов анализа.

Литература

1. Agvaantseren U., Hoon P. (2013) Comparatives Korean and Mongolian Achievement in Higher Education // *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*. Vol. 11. No 1. P. 49–55.
2. Altan-Od D., Khongorzul D. (2012) *Language Policy and Language Planning of Mongolia: Some Issues on English Language Education Policy*. Ulaanbaatar: Bembi San.
3. Altantsetseg S. (2006) The Impact of Globalization: A Case of Mongolian Universities // *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*. No 11. P. 17–18.
4. Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. (2009) *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
5. Asian Development Bank (2008) *Mongolia: Education Sector Reform Project*. <https://www.adb.org/projects/43007-023/main>
6. Begz N. (2001) *Theoretical and Methodological Issues of Mongolian Education Development in the Era of Globalization* (PhD Thesis). Ulaanbaatar: Mongolian Institute for Educational Research (In Mongolian). <http://www.stf.mn/infodb/author?id=3233>
7. Coffey A., Atkinson P. (1996) *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
8. Dearden J. (2014) English as a Medium of Instruction—A Growing Global Phenomenon. http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E484%20EMI%20-%20Cover%20option_3%20FINAL_Web.pdf
9. Deschamps E., Lee J. (2015) Internationalization as Mergers and Acquisitions: Senior International Officers' Entrepreneurial Strategies and Activities in Public Universities // *Journal of Studies in International Education*. Vol. 19. No 2. P. 122–139.

10. Egron-Polak E., Hudson R. (2014) Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values. Paris: International Association of Universities.
11. Elken M., Hovdhaugen E., Stensaker B. (2016) Global Rankings in the Nordic Region: Challenging the Identity of Research-Intensive Universities? // Higher Education. Vol. 72. No 6. P. 781–795.
12. Fink L. (2013) The Current Status of Faculty Development Internationally // International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 7. No 2. Article 4.
13. Gantsog T., Altantsetseg S. (2003) Globalization, WTO and Mongolian Higher Education. New York: International Policy Fellowships, Open Society Institute.
14. Graddol D. (1997) The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century. London: The British Council.
15. Hazelkorn E. (2009) Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices // Higher Education Management and Policy. Vol. 21. No 1. P. 1–22.
16. Hu T. (2017) Advancing Research and Innovation with Web of Science. https://news.num.edu.mn/wp-content/uploads/2017/11/WOS-Night_2017.pdf
17. Hudzik J. K. (2015) Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success. New York, NY: Routledge.
18. Ishengoma J. (2010) Financing Public Higher Education for Expansion in Sub Saharan Africa: Towards Eclectic Business Models // SARUA Leadership Dialogue Series. Vol. 2. No 2. P. 43–52.
19. Itgel M., Oyungoo B., Sumyasuren T., Otgon-Erdene X. (2018) Possibilities and Ways to Support Higher Education Faculty Development. (In Mongolian). <http://zuvluguun.num.edu.mn/conf2018/Content/files/%D0%A1%D0%A50302.pdf>
20. Jargalsaikhan J. (2015) Internationalization of Mongolian Higher Education: With Special Reference to the Mongolian National University. Kyoto: Kyoto Graduate School of Education.
21. Khishigbuyan D. (2009) Privatization in Higher Education: Cross-Country Analysis of Trends, Policies, Problems, and Solutions. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
22. Knight J. (2003) Updated Internationalization Definition // International Higher Education. No 33. P. 2–3.
23. Knight J. (2004) Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales // Journal of Studies in International Education. Vol. 8. No 1. P. 5–31.
24. Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. (2018) A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education // Language Teaching. Vol. 51. No 1. P. 36–76.
25. Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.
26. Munkhbayar N. (2016) Analysis of English Language Policy for Higher Education Sector (PhD Thesis). Ulaanbaatar University of the Humanities (In Mongolian). <http://www.stf.mn/infodb/author?id=5778>
27. Narankhuu L., Batkhisig I. (2015) To the Issues on Higher Education Faculty Development (In Mongolian). <https://www.slideshare.net/ankhbilegluvsan/ss-47550077>
28. OECD (2014) Education at a Glance. OECD Indicators. Paris: OECD.
29. OECD (2015) Education at a Glance. OECD Indicators. Paris: OECD.

30. Open Society Forum (2004) Case Study on Educational Reform, Restructuring, and Privatization. http://pdc.ceu.hu/archive/00003928/01/final_report_eng.pdf
31. Partnership for Action on Green Economy (2017) Mongolia Sustainable Development Vision 2030. http://www.un-page.org/files/public/20160205_mongolia_sdv_2030.pdf
32. Soderqvist M. (2002) Internationalization and Its Management at Higher Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis. Helsinki, Finland: Helsinki School of Economics.
33. Steiner-Khamsi G., Stolpe I. (2004) Decentralization and Recentralization Reform in Mongolia: Tracing the Swing of the Pendulum // Comparative Education. Vol. 40. No 1. P. 29–53.
34. Weidman J., Yeager J. (1998) Mongolian Higher Education in Transition: Planning and Responding Under Conditions of Rapid Change // Tertium Comparationis. Vol. 4. No 2. P. 75–90.
35. Weidman J., Yoder B. (2010) Policy and Practice in Education Reform in
36. Mongolia and Uzbekistan during the First Two Decades of the Post-Soviet Era // Excellence in Higher Education. Vol. 1. No 1–2. P. 57–68.
37. World Bank (2018) World Development Indicators. <http://databank.worldbank.org/>
38. World Bank (2008) MDG-based Comprehensive National Development Strategy of Mongolia. http://siteresources.worldbank.org/INTMONGOLIA/Resources/NDS_DRAFT_ENG.pdf

Internationalization of Higher Education and English Medium Instruction in Mongolia: Initiatives and Trends

Sainbayar Gundsambuu

Author

Ph.D. Candidate, Graduate School of Human Sciences, Osaka University.
Address: Osaka University, 1–1 Yamadaoka, Suita, Osaka Prefecture, 565–0871, Japan. E-mail: sgundsam@fulbrightmail.org

Internationalization has become a driving motivation for reform in higher education. Higher education reform brings changes in practice, culture, and environment where the internationalization can take place. The government of Mongolia acknowledges internationalization as a pathway towards improving the quality of higher education and increasing the ranking status of domestic higher education institutions in Asia. Following this government policy, education providers are striving to internationalize their institutions. This paper aims to discuss the current process of reforms in higher education as well as national and institutional policies and initiatives towards internationalization. The paper also explores the concept of English Medium Instruction in Mongolian higher education institutions as a growing global phenomenon of internationalization. This paper does not intend to evaluate the internationalization process of universities and /or their strategies.

Abstract

internationalization of higher education, higher education policy, international collaboration, student mobility, faculty development, English Medium Instruction, Mongolia

Keywords

Agvaantseren U., Hoon P. (2013) Comparatives Korean and Mongolian Achievement in Higher Education. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, vol. 11, no 1, pp. 49–55.

References

Altan-Od D., Khongorzul D. (2012) Language Policy and Language Planning of Mongolia: Some Issues on English Language Education Policy. Ulaanbaatar: Bembi San.

Altantsetseg S. (2006) The Impact of Globalization: A Case of Mongolian Universities. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, no 11, pp. 17–18.

Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. (2009) *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Asian Development Bank (2008) *Mongolia: Education Sector Reform Project*. Available at: <https://www.adb.org/projects/43007-023/main> (accessed 22 February 2019).

Begz N. (2001) Theoretical and Methodological Issues of Mongolian Education Development in the Era of Globalization (PhD Thesis). Ulaanbaatar: Mongolian Institute for Educational Research (In Mongolian). Available at: <http://www.stf.mn/infodb/author?id=3233> (accessed 22 February 2019).

Coffey A., Atkinson P. (1996) *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dearden J. (2014) *English as a Medium of Instruction—A Growing Global Phenomenon*. Available at: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E484%20EMI%20-%20Cover%20option_3%20FINAL_Web.pdf (accessed 22 February 2019).

Deschamps E., Lee J. (2015) Internationalization as Mergers and Acquisitions: Senior International Officers' Entrepreneurial Strategies and Activities in Public Universities. *Journal of Studies in International Education*, vol. 19, no 2, pp. 122–139.

- Egron-Polak E., Hudson R. (2014) *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values*. Paris: International Association of Universities.
- Elken M., Hovdhaugen E., Stensaker B. (2016) Global Rankings in the Nordic Region: Challenging the Identity of Research-Intensive Universities? *Higher Education*, vol. 72, no 6, pp. 781–795.
- Fink L. (2013) The Current Status of Faculty Development Internationally. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 7, no 2, article 4.
- Gantsog T., Altantsetseg S. (2003) *Globalization, WTO and Mongolian Higher Education*. New York: International Policy Fellowships, Open Society Institute.
- Graddol D. (1997) *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. London: The British Council.
- Hazelkorn E. (2009) Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices. *Higher Education Management and Policy*, vol. 21, no 1, pp. 1–22.
- Hu T. (2017) *Advancing Research and Innovation with Web of Science*. Available at: https://news.num.edu.mn/wp-content/uploads/2017/11/WOS-Night_2017.pdf (accessed 22 February 2019).
- Hudzik J. K. (2015) *Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success*. New York, NY: Routledge.
- Ishengoma J. (2010) Financing Public Higher Education for Expansion in Sub Saharan Africa: Towards Eclectic Business Models. *SARUA Leadership Dialogue Series*, vol. 2, no 2, pp. 43–52.
- Itgel M., Oyungoo B., Sumyasuren T., Otgon-Erdene X. (2018) *Possibilities and Ways to Support Higher Education Faculty Development* (In Mongolian). Available at: <http://zuvluguun.num.edu.mn/conf2018/Content/files/%D0%A1%D0%A50302.pdf> (accessed 22 February 2019).
- Jargalsaikhan J. (2015) *Internationalization of Mongolian Higher Education: With Special Reference to the Mongolian National University*. Kyoto: Kyoto Graduate School of Education.
- Khishigbuyan D. (2009) *Privatization in Higher Education: Cross-Country Analysis of Trends, Policies, Problems, and Solutions*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Knight J. (2003) Updated Internationalization Definition. *International Higher Education*, no 33, pp. 2–3.
- Knight J. (2004) Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, no 1, pp. 5–31.
- Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. (2018) A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education. *Language Teaching*, vol. 51, no 1, pp. 36–76.
- Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science. *European Journal of Education*, vol. 49, no 1, pp. 45–59.
- Munkhbayar N. (2016) *Analysis of English Language Policy for Higher Education Sector* (PhD Thesis). Ulaanbaatar University of the Humanities (In Mongolian). Available at: <http://www.stf.mn/infodb/author?id=5778> (accessed 22 February 2019).
- Narankhuu L., Batkhishig I. (2015) *To the Issues on Higher Education Faculty Development* (In Mongolian). Available at: <https://www.slideshare.net/ankhbilegluvsan/ss-47550077> (accessed 22 February 2019).
- OECD (2014) *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris: OECD.
- OECD (2015) *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris: OECD.

- Open Society Forum (2004) Case Study on Educational Reform, Restructuring, and Privatization. Available at: http://pdc.ceu.hu/archive/00003928/01/final_report_eng.pdf (accessed 22 February 2019).
- Partnership for Action on Green Economy (2017) *Mongolia Sustainable Development Vision 2030*. Available at: http://www.un-page.org/files/public/20160205_mongolia_sdv_2030.pdf (accessed 22 February 2019).
- Soderqvist M. (2002) Internationalization and Its Management at Higher Education *Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*. Helsinki, Finland: Helsinki School of Economics.
- Steiner-Khamsi G., Stolpe I. (2004) Decentralization and Recentralization Reform in Mongolia: Tracing the Swing of the Pendulum. *Comparative Education*, vol. 40, no 1, pp. 29–53.
- Weidman J., Yeager J. (1998) Mongolian Higher Education in Transition: Planning and Responding Under Conditions of Rapid Change. *Tertium Comparationis*, vol. 4, no 2, pp. 75–90.
- Weidman J., Yoder B. (2010) Policy and Practice in Education Reform in Mongolia and Uzbekistan during the First Two Decades of the Post-Soviet Era. *Excellence in Higher Education*, vol. 1, nos 1–2, pp. 57–68.
- World Bank (2018) *World Development Indicators*. Available at: <http://databank.worldbank.org/> (accessed 22 February 2019).
- World Bank (2008) MDG-based Comprehensive National Development Strategy of *Mongolia*. Available at: http://siteresources.worldbank.org/INTMONGOLIA/Resources/NDS_DRAFT_ENG.pdf (accessed 22 February 2019).

Новые грани функциональной неграмотности в условиях цифровой экономики

М. Е. Баскакова, И. В. Соболева

Статья поступила
в редакцию
в июле 2018 г.

Баскакова Марина Евгеньевна

доктор экономических наук, ведущий научный сотрудник ФБГУН «Институт экономики РАН». E-mail: baskakovame@mail.ru

Соболева Ирина Викторовна

доктор экономических наук, заведующая Центром политики занятости и социально-трудовых отношений ФБГУН «Институт экономики РАН». E-mail: irasobol@gmail.com

Адрес: 117997, Москва, Нахимовский просп., 32.

Аннотация. Исследуются новые аспекты функциональной неграмотности, обусловленные недостаточностью навыков работы на компьютере и ограничениями в доступе к Интернету. Такого рода функциональная неграмотность препятствует адаптации к изменившимся экономическим реалиям, требующим освоения навыков и технологий, адекватных цифровой экономике. В качестве базовых индикаторов готовности к использованию цифровых технологий в быту и на рабочих местах используются данные об уровне компьютерной грамотности

и доступности Интернета для различных категорий населения. Исследование, основанное на данных Комплексного наблюдения условий жизни населения Росстата и Федерального статистического наблюдения по вопросам использования населением информационных технологий, показало, что в зоне риска функциональной неграмотности находится около трети взрослого населения России. Сильнее всего этому риску подвержены лица старших возрастов, лица с невысоким уровнем образования, низкодоходные слои населения, жители сельской местности. Дополнительный вклад в «цифровое неравенство» вносит региональный фактор. Доказывается целесообразность разработки специальных мер и программ по ликвидации цифровой неграмотности среди отдельных групп населения, находящиеся в зоне особого риска.

Ключевые слова: цифровая экономика, функциональная неграмотность, компьютерная грамотность, Интернет, цифровое неравенство.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-244-263

Важнейшим трендом современного социально-экономического развития является активное внедрение цифровых технологий в самые разные сферы жизнедеятельности общества, знаменующее становление так называемой цифровой экономики [IMF, 2018]. Способность страны успешно вписаться в этот тренд во многом определяется параметрами национального человеческого потенциала. Проблема его адаптации к новым требо-

ваниям имеет несколько аспектов. Наиболее очевидным из них является необходимость расширенного воспроизводства прослойки специалистов по созданию и поддержке информационной инфраструктуры. Однако не менее важно и приспособление широких слоев населения к изменившимся реалиям. Быстрое развитие революционных по своему характеру технологий, не только в корне преобразующих процессы передачи, поиска и обработки информации, но и формирующих принципиально иные механизмы взаимоотношений как в сфере труда, так и в процессе удовлетворения материальных и социальных потребностей, актуализирует угрозу так называемой функциональной неграмотности.

Понятие функциональной неграмотности было введено в научный оборот в конце 70-х годов прошлого века, когда дала о себе знать неспособность значительной части населения развитых стран справляться с проблемами, возникающими в усложняющейся повседневной жизни: понимать смысл инструкций, прилагаемых к бытовой технике и лекарствам, сопоставлять цены и полезные свойства продуктов в супермаркете, заполнять квитанции на оплату коммунальных услуг. Согласно определению ЮНЕСКО, функционально неграмотными являются лица, неспособные использовать имеющиеся у них навыки чтения, письма и счета в тех видах деятельности, где это необходимо для поддержания нормального существования и развития — своего собственного, ближнего круга и сообщества, к которому данное лицо принадлежит [UNESCO, 1978. P. 183]. Таким образом, изначально проблема затронула лиц с невысоким уровнем образования, которые, не являясь неграмотными в строгом смысле этого слова, имели серьезные дефекты в уровне и структуре освоенных ими традиционных базовых навыков [Levine, 1982; Lankshear, 1985; Чудинова, 1994].

Сегодня положение радикально меняется. Становление цифровой экономики требует не только от работающего населения, но и от каждого члена общества владения довольно широким спектром навыков нового поколения, в основе которых лежит компьютерная грамотность. В этих условиях понятие функциональной неграмотности необходимо переосмыслить и расширить. В новом тысячелетии исследователи все чаще вводят в оборот такие понятия, как компьютерная грамотность [McCade, 2001; Talja, 2005], функциональная интернет-грамотность [Johnson, 2007], информационно-коммуникационная грамотность (ИКТ-грамотность) [Lynch, 1998; International ICT Literacy Panel, 2007]. Авторы доклада «Цифровая трансформация как контекст ИКТ-грамотности» определяют ИКТ-грамотность как способность использовать цифровые технологии, средства

**Современное
понятие функ-
циональной
неграмотности**

связи и сети для получения, оценки, распространения и создания информации и указывают, что в современных условиях «в понятие грамотности должны быть включены базирующиеся на технологиях навыки и способности, помогающие гражданам нормально функционировать во все более технологичном окружении» [International ICT Literacy Panel, 2007. P. 1, 2].

Таким образом, в современных условиях круг лиц, затрагиваемых проблемой функциональной неграмотности, значительно расширяется за счет представителей достаточно образованных слоев населения, обладающих человеческим капиталом «доцифрового» поколения, а потому неспособных безболезненно вписаться в новые экономические реалии, требующие освоения навыков и технологий, адекватных цифровой экономике.

**Динамика
ИКТ-грамотности
населения
в России**

Дать оценку остроты этих проблем в современной России и получить представление о скорости происходящих изменений позволяют данные трех раундов Комплексного наблюдения условий жизни населения (КОУЖ), проведенных Росстатом в 2011, 2014 и 2016 гг.¹ Дополнительным источником информации служат данные Федерального статистического наблюдения по вопросам использования населением информационных технологий 2016 г.² В качестве базовых индикаторов готовности к использованию цифровых технологий в быту и на рабочих местах используются данные об уровне компьютерной грамотности и доступности Интернета для различных категорий населения.

Данные КОУЖ фиксируют динамичный рост доли населения, обладающего по крайней мере базовыми навыками и возможностями, позволяющими вписаться в контекст цифровой экономики. В 1992 г. оба показателя «цифровой зрелости» — наличие навыков работы с компьютером и возможности выхода в Интернет — для России не достигали уровня статистической значимости, а в 2011 г. уже более половины взрослого населения страны имело ИКТ-навыки и доступ в Интернет (табл. 1). Между первым и третьим раундом КОУЖ уровень компьютерной грамотности и использования Интернета вырос на 13 и 19 процентных пунктов соответственно. В 2016 г. среди населения в возрасте от 15 до 72 лет как доступ в Интернет, так и навыки работы на компьютере имели около 70%.

Превышение темпов роста доступности Интернета над темпами роста компьютерной грамотности заставляет предположить, что именно базовые навыки владения компьютером, а не доступ к интернет-ресурсам являются сегодня наиболее серьезным ограничителем вовлечения населения страны

¹ http://www.gks.ru/free_doc/new_site/inspection/itog_inspect1.htm

² <http://www.gks.ru/opendata/dataset/7708234640-ikt2016-v01>

Таблица 1. **Динамика доли взрослого населения, имеющего навыки работы на компьютере и возможность выхода в Интернет, %**

	2011	2014	2016	2016/2011
Доля населения в возрасте 15–72 лет, имеющего навыки работы с компьютером	56,9	63,3	70,1	1,23
Доля населения в возрасте 15–72 лет, имеющего возможность выхода в Интернет	51,3	63,0	70,9	1,38

Рассчитано по данным КОУЖ 2011, 2014, 2016 гг.

в сферу цифровых технологий. Информация о причинах отсутствия Интернета в домохозяйствах косвенно подтверждает это предположение: лишь около 5% домохозяйств, не имеющих доступа ко Всемирной паутине, объясняют это дороговизной услуг по его предоставлению или отсутствием технической инфраструктуры. Подавляющее же большинство респондентов, не приобщенных к Интернету, указывает в качестве причины отсутствие такой необходимости, что может свидетельствовать о несформированном спросе на цифровые технологии в силу низкого уровня компьютерной грамотности.

Данные Федерального статистического наблюдения по вопросам использования населением информационных технологий, проводимого Росстатом, позволяют оценить не только распространенность базовых навыков, но и уровень компьютерной грамотности населения. Как видно из рис. 1, лишь чуть более 40% населения умеют работать с текстовым редактором. Следующим по распространенности навыком (29%) является передача файлов между компьютером и периферийными устройствами, такими как цифровая камера, плеер, мобильный телефон. Работать с электронными таблицами и редактировать фото, видео или аудиофайлы способны лишь около 20% взрослого населения, а навыками подключения к компьютеру новых устройств и составления презентаций владеет едва ли каждый десятый. Таким образом, подавляющее большинство пользователей освоили лишь простейшие навыки работы с компьютером.

Межстрановые сопоставления базовых индикаторов адаптации населения к использованию цифровых технологий свидетельствуют о том, что Россия пока еще отстает от наиболее развитых стран. Данные Программы международной оценки компетенций взрослого населения³ показывают, что доля взрослого населения, отказавшегося проходить тесты, предполагаю-

³ <http://www.oecd.org/skills/piaac/>

Рис. 1. Доли населения, имеющего те или иные навыки работы на компьютере, %

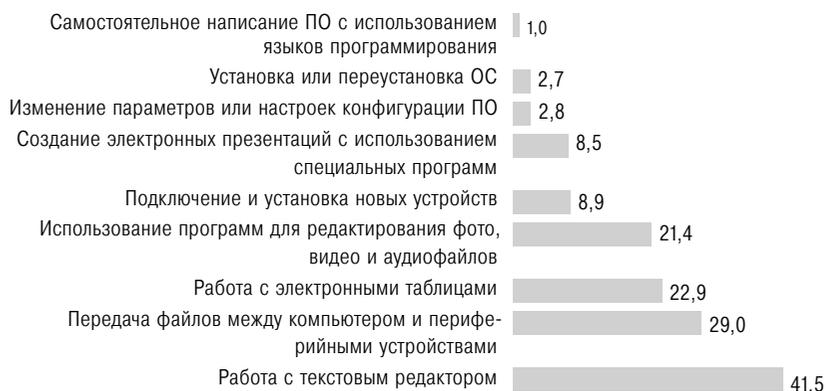


Таблица 2. Уровни адаптации взрослого населения к требованиям цифровой экономики в некоторых странах

Категория	Доля респондентов (%)				
	ОЭСР	Норвегия	США	Греция	Россия
Отказавшиеся участвовать в опросе с использованием компьютера	9,6	6,7	6,3	11,2	12,8
Не имеющие опыта работы на компьютере	10,0	1,6	5,2	17,4	18,3
Не справившиеся с базовыми требованиями, необходимыми для участия в тестах на соответствие современному высокотехнологичному окружению	4,7	5,2	4,1	2,8	2,5
Не справившиеся с тестами первого уровня	14,2	11,4	15,8	22,4	14,9
Показавшие результаты, соответствующие первому уровню	28,7	31,8	33,1	25,5	25,6
Показавшие результаты, соответствующие второму уровню	25,7	34,9	26,0	11,5	20,4
Показавшие результаты, соответствующие третьему (высшему) уровню	5,4	6,1	5,1	2,5	5,5

Составлено по данным Программы международной оценки компетенций взрослого населения.

щие использование компьютера, в России почти на четверть выше, чем в среднем по странам ОЭСР, и вдвое выше по сравнению со странами-лидерами. Доля не имеющих навыков работы на компьютере в нашей стране примерно соответствует па-

раметрам «отстающих» стран ОЭСР, типичным представителем которых является Греция. В то же время по доле населения, показавшего высокую степень адаптированности (справившегося с тестами второго и третьего уровня) Россия вполне соответствует планке, которую задают наиболее развитые страны (табл. 2).

И навыки, и возможности использовать преимущества цифровой экономики весьма неравномерно распределены среди разных слоев и групп российского населения. Существенные различия наблюдаются в зависимости как от социально-демографических характеристик респондентов, так и от внешних факторов, в числе которых материальное благосостояние семьи и место проживания.

Чрезвычайно высокие темпы развития цифровых технологий, их активное внедрение в учебные программы и в повседневную жизнь дают конкурентное преимущество молодежи — именно эта возрастная категория населения находится в стадии активного накопления человеческого капитала и способна гибко реагировать на изменение окружающего мира. Поэтому связь адаптированности к цифровой экономике с возрастом проявляется наиболее отчетливо.

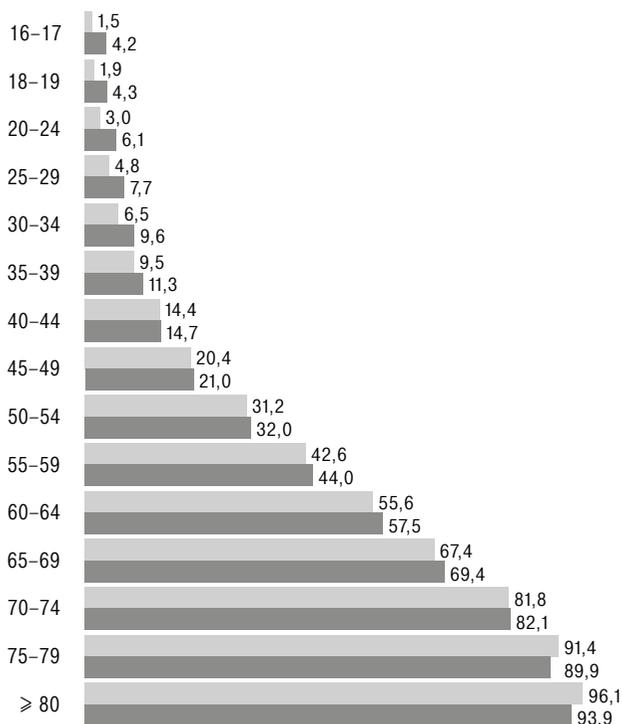
Возрастной профиль ИКТ- грамотности

По данным КОУЖ, средний возраст респондентов, имеющих навыки работы с компьютером, в 2016 г. составил 39,9 года, а не имеющих таких навыков — 64,5 года. Как видно из рис. 2, уровень компьютерной грамотности находится в обратной зависимости от возраста: молодежь обладает навыками работы с компьютером значительно чаще, чем население среднего и, тем более, старшего возраста. В 2016 г. в возрастной группе 16–19-летних эти навыки отсутствовали менее чем у 2%. С возрастом уровень компьютерной грамотности плавно снижается. В возрастной группе 55–59-летних рассматриваемыми навыками не владеют уже более 40% опрошенных (49,5%), а в возрасте 60–64 лет — более половины.

Возможность выхода в Интернет также четко зависит от возраста респондента. Среди молодых людей в возрасте 16–19 лет выхода в Интернет лишены менее 5% респондентов, среди 30–39-летних такая проблема существует у каждого десятого, а среди участников опроса старше 60 лет пользующиеся Интернетом составляют меньшинство.

Данные Федерального статистического наблюдения по вопросам использования населением информационных технологий показывают, что с возрастом неуклонно сужается и спектр навыков компьютерной грамотности. Представители младших возрастных когорт гораздо чаще владеют практически всеми навыками — от базовых до самых сложных, таких как измене-

Рис. 2. Доля населения, не имеющего навыков работы с компьютером или возможности выхода в Интернет, в разных возрастных группах, 2016 г., %



ние конфигурации программного обеспечения и самостоятельное написание программ с использованием языков программирования (табл. 3).

Таким образом, относительно низкий уровень компьютерной грамотности и доступа в Интернет у российского населения формируется главным образом за счет лиц старших возрастов. По данным КОУЖ, на долю лиц старше трудоспособного возраста приходится примерно две трети от общего числа не владеющих компьютером (67,2%). Повышение уровня компьютерной грамотности взрослого населения между раундами обследования в большой степени явилось результатом вступления в трудоспособный возраст хорошо адаптированных к цифровой экономике молодежных когорт. Поэтому даже при отсутствии специальных программ по адаптации уязвимых слоев к цифровой экономике можно прогнозировать постепенное снижение остроты проблемы ИКТ-неграмотности за счет смены поколений. Однако, во-первых, это очень медленный процесс, а во-вторых, стратегия пассивного ожидания игнорирует про-

Таблица 3. Навыки работы с компьютером в разных возрастных группах населения, %

Навык	Возраст, лет					
	15–24	25–34	35–44	45–54	55–64	65–72
Работа с текстовым редактором	64,4	50,2	46,3	38,5	23,5	9,1
Работа с электронными таблицами	39,7	28,4	25,4	21,1	10,2	2,5
Редактирование фото, видео и аудио-файлов	40,3	30,2	22,6	14,9	8,3	3,4
Создание электронных презентаций с использованием специальных программ	23,6	9,5	7,5	5,5	2,3	0,4
Подключение и установка новых устройств	16,1	13,3	9,4	6,3	3,1	0,9
Самостоятельное написание ПО с использованием языков программирования	2,2	1,7	1,0	0,5	0,2	0,1
Передача файлов между компьютером и периферийными устройствами	48,1	41,0	32,8	22,5	11,7	4,2
Изменение параметров или настроек конфигурации ПО	5,4	4,6	2,9	1,7	0,8	0,3
Установка новой или переустановка ОС	5,0	4,7	2,8	1,6	0,7	0,2

Составлено по данным Федерального статистического наблюдения по вопросам использования населением информационных технологий.

блему адаптации к реалиям цифровой экономики уязвимых категорий населения, к числу которых, как будет показано ниже, относятся не только лица старших возрастов.

Широко распространенные стереотипные представления о более слабых способностях женщин в изучении точных наук дали основание выдвинуть гипотезу о более низком уровне их компьютерной грамотности в сравнении с мужчинами. Действительно, данные по взрослому населению в целом свидетельствуют о том, что проблема функциональной ИКТ-неграмотности в большей степени затрагивает женщин. Отсутствие каких-либо навыков работы с компьютером среди них констатировали 35,2% опрошенных, в то время как среди мужчин — 32,2%. Об отсутствии доступа в Интернет сообщили 37,5% женщин и 32,4% мужчин. Гендерный разрыв в пользу мужчин невелик, но достаточно устойчив: более высокая доля ИКТ-неграмотных женщин по сравнению с мужчинами зафиксирована во всех трех раундах КОУЖ.

Гендерный профиль ИКТ-грамотности

Таблица 4. Доля не имеющих навыков работы с компьютером и возможности выхода в Интернет среди мужчин и женщин в разных возрастных когортах, %

Возраст, лет	Нет навыков работы с компьютером			Нет возможности выхода в Интернет		
	М	Ж	Гендерный разрыв	М	Ж	Гендерный разрыв
16–17	1,6	1,3	0,3	4,4	3,9	0,5
18–19	1,8	1,9	-0,1	3,8	4,8	-1,0
20–24	3	3	0	6,2	5,9	0,3
25–29	5,2	4,4	0,8	8	7,5	0,5
30–34	7,4	5,8	1,6	10,2	9	1,2
35–39	11,4	8	3,4	13	10	3
40–44	17	12,1	5,1	17,1	12,7	4,4
45–49	23,9	17,5	6,4	23,2	19,3	3,9
50–54	36,3	27,2	9,1	34,9	29,8	5,1
55–59	48,1	38,7	9,4	45,4	43	2,4
60–64	59	53,3	5,7	56,5	58,2	-1,7
65–69	67,7	67,2	0,5	67	71	-4,0
70–74	80	82,8	-2,8	79,7	83,4	-3,7
75–79	89,4	92,2	-2,8	87,8	90,8	-3,0
≥80	93,6	96,9	-3,3	93,5	94	0,5

Рассчитано по данным КОУЖ-2016.

Однако при анализе гендерного профиля функциональной неграмотности необходимо принимать во внимание фактор возраста как главный детерминант компьютерной грамотности и доступа в Интернет (табл. 4). Небольшой гендерный разрыв в пользу мужчин в 2016 г. зафиксирован лишь для возраста 16–19 лет. Во всех остальных когортах женщины демонстрируют лучшие показатели адаптированности к цифровой экономике.

Компьютерная грамотность примерно в равной степени высока у девушек и у юношей. С возрастом ее уровень снижается и у женщин, и у мужчин, но у последних более высокими темпами, формируя гендерный разрыв в пользу женщин, который достигает максимальных значений в предпенсионном возрасте. Таким образом, у женщин лучше показатели распро-

Таблица 5. **Навыки работы с компьютером у мужчин и женщин, %**

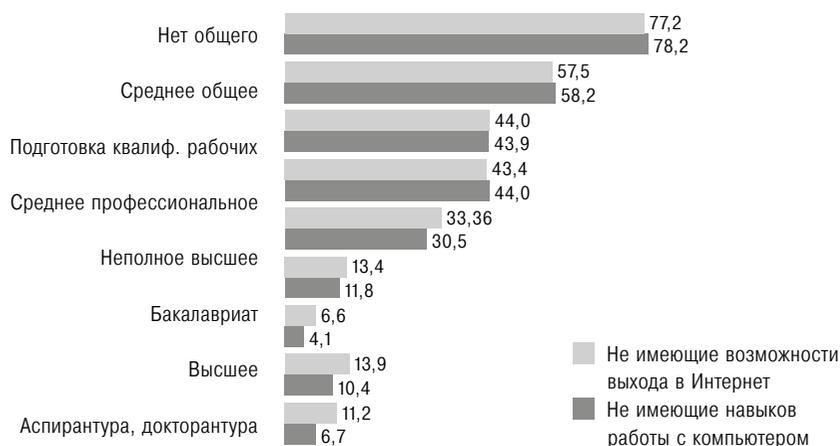
Навык	М	Ж
Работа с текстовым редактором	38,6	44,0
Работа с электронными таблицами	20,6	24,9
Редактирование фото, видео и аудиофайлов	22,5	20,5
Создание электронных презентаций с использованием специальных программ	7,8	9,1
Подключение и установка новых устройств	11,8	6,3
Самостоятельное написание ПО с использованием языков программирования	1,5	0,6
Передача файлов между компьютером и периферийными устройствами	30,8	27,4
Изменение параметров или настроек конфигурации ПО	4,2	1,6
Установка новой или переустановка ОС	4,2	1,4

Составлено по данным Федерального статистического наблюдения по вопросам использования населением информационных технологий.

страненности компьютерной грамотности в большинстве возрастных когорт. Такая тенденция зафиксирована во всех трех раундах КОУЖ. В 2014 г. максимальный гендерный разрыв в уровне компьютерной грамотности приходился на возраст 50–54 года, в 2011 г. — на возраст 50–59 лет, и в обоих случаях он составлял 9,1 процентного пункта. Таким образом, более высокие средние показатели распространенности компьютерной грамотности среди мужчин могут объясняться прежде всего различием возрастной структуры мужского и женского населения. У женщин продолжительность жизни в среднем выше, чем у мужчин. Соответственно среди них выше доля самых старших возрастных когорт, для которых проблема отсутствия навыков, необходимых в цифровой экономике, стоит наиболее остро.

Дополнительные сведения о гендерном профиле компьютерной грамотности дает Федеральное статистическое наблюдение по вопросам использования населением информационных технологий. Как видно из табл. 5, женщины опережают мужчин по распространенности таких относительно массовых навыков, как работа с текстовым редактором, с электронными таблицами и создание презентаций, но существенно отстают

Рис. 3. Доля не имеющих навыков работы с компьютером или возможности выхода в Интернет в группах населения, различающихся по уровню образования, 2016 г., %



в том, что касается более сложных и «технологичных» навыков — изменения конфигурации программного обеспечения и самостоятельного написания программ.

Наличие и направление гендерного разрыва в показателях использования Интернета также связано с возрастом, гендерный профиль доступа к Всемирной сети схож с профилем компьютерной грамотности. Однако преимущество женщин в средних возрастах здесь не столь велико, как в компьютерной грамотности, а изменение направления разрыва в пользу мужчин наступает несколько раньше (см. табл. 3).

ИКТ-грамотность и уровень образования

Между уровнем компьютерной грамотности и уровнем образования респондентов существует прямая зависимость (рис. 3). Среди имеющих высшее профессиональное образование навыком работы с компьютером не владеют около 10%. В основном это представители старших возрастных групп, получавших образование еще в докомпьютерную эпоху. Настораживает, однако, что и среди бакалавров — молодых людей, получивших образование сравнительно недавно, — около 4% констатируют собственную компьютерную неграмотность.

По мере снижения уровня образования плавно снижается и уровень компьютерной грамотности. Среди обладателей среднего профессионального образования компьютером не владеют уже 30,5% респондентов, а среди лиц, не имеющих даже основного общего образования, навыки работы на ком-

пьютере есть лишь у каждого пятого. Однако по сравнению с предыдущим раундом КОУЖ (2014 г.), когда среди лиц с самым низким уровнем образования только 13,9% были способны работать с компьютером, доля компьютерно неграмотных в этой группе сократилась.

Аналогичная зависимость от уровня образования характерна и для доступа в Интернет. При этом для менее образованных категорий населения показатели доступности Интернета примерно совпадают с распространенностью навыков работы с компьютером и могут даже превышать их, а для обладателей высшего образования ситуация обратная. Среди лиц с послевузовским и высшим образованием уровня магистратуры и специалитета доля пользователей компьютера, не имеющих выхода в Интернет, составляет около 3%.

Оценить влияние материального благосостояния домохозяйств на параметры ИКТ-грамотности возможно также только через призму возрастной структуры населения. По данным КОУЖ, подавляющее большинство (83,3%) взрослого населения с самыми низкими доходами⁴ составляют лица трудоспособного возраста⁵, в то время как среди населения с более высокими доходами доля лиц старше трудоспособного возраста, обладающих в силу этого повышенным риском ИКТ-неграмотности, достигает 44,1%.

Как видно из табл. 6, во всех возрастных категориях фактор низких доходов оказывает существенное отрицательное влияние на оба индикатора адаптированности к цифровой экономике. При этом оно наиболее ощутимо в младших возрастах и менее всего прослеживается для лиц пенсионного возраста. Разрыв в возможностях доступа к Интернету у молодежи в зависимости от уровня доходов семьи является наиболее тревожным фактором формирования функциональной ИКТ-неграмотности.

Многонациональный и многоконфессиональный состав населения, распределенного по огромной территории отнюдь не равномерно, определяет социально-экономическое и демографическое своеобразие регионов России. Несмотря на наличие единой национальной системы общего и профессионального образования, распространение компьютерной грамотности сре-

Влияние материального благосостояния на ИКТ-грамотность

Территориальные различия в ИКТ-грамотности

⁴ Респонденты, попадающие в первый квинтиль доходного распределения, т. е. в 20%, проживающих в домохозяйствах с самым низким душевым доходом.

⁵ Именно на этот возраст приходится большинство семей с детьми и соответственно высокая иждивенческая нагрузка.

Таблица 6. Доля не имеющих навыков работы на компьютере и возможности выхода в Интернет в группах населения, различающихся по уровню материальной обеспеченности, %

Возрастная категория	Категория в зависимости от дохода семьи			
	Нет навыков работы с компьютером		Нет возможности выхода в интернет	
	С самыми низкими доходами*	С более высокими доходами**	С самыми низкими доходами*	С более высокими доходами**
Моложе трудоспособного возраста	1,8	0,6	7,2	0,8
В трудоспособном возрасте	22,3	11,2	25,2	11,9
Старше трудоспособного возраста	79,2	65,7	73,7	67,8
В среднем	30,5	35,2	32,2	36,5

* Первый квинтиль (20% респондентов с наименьшим доходом).

* Второй — пятый квинтиль (80% респондентов с относительно более высоким доходом).

Источник: Росстат — рассчитано по КОУЖ-2016.

Таблица 7. Доля взрослого населения, не имеющего навыков работы на компьютере и возможности выхода в Интернет, в городе и на селе, %

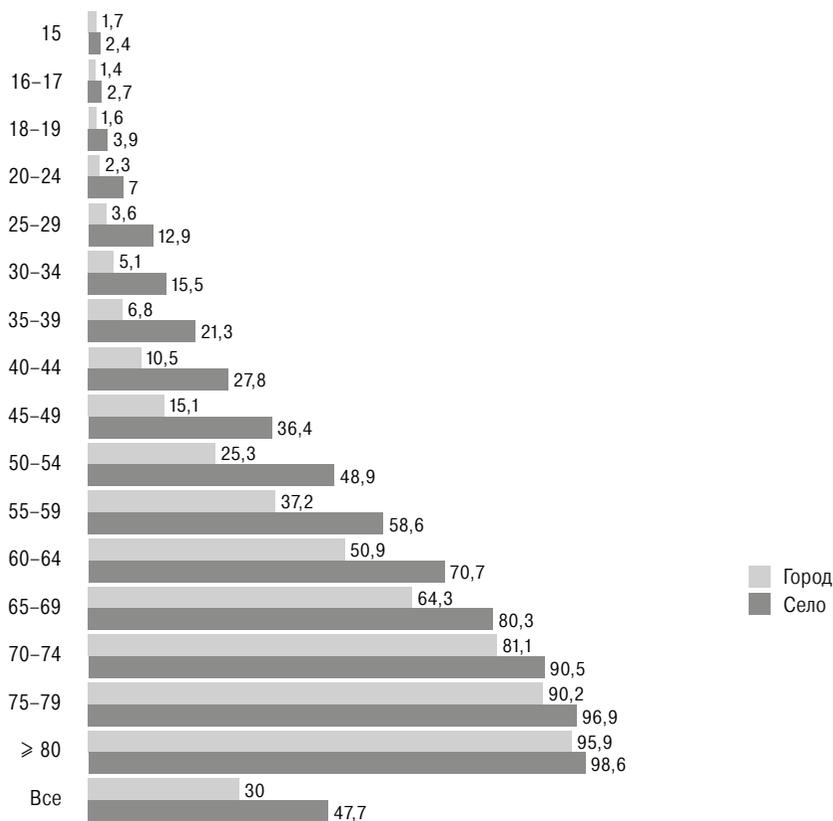
	2011			2016		
	Все население	Город	Село	Все население	Город	Село
Не имеющие навыков работы с компьютером	43,1	38,5	56,4	29,9	25,6	42,7
Не имеющие возможности выхода в Интернет	48,7	43,2	64,7	29,1	24,4	43,3

Рассчитано по КОУЖ 2011, 2016

ди населения характеризуется в стране крайне высокой поселенческой и региональной дифференциацией.

Распространенность навыков работы с компьютером и возможности доступа в Интернет в сельской местности существенно ниже, чем в городах, хотя темпы их роста на селе выше (табл. 7). С 2011 по 2016 г. темпы роста компьютерной грамотности и в сельской, и в городской местности были близки: доля городского взрослого населения, не имеющего навыков прак-

Рис. 4. Доля городского и сельского населения, не имеющего навыка работы на компьютере, в разных возрастных группах, 2016 г., %



тической работы с компьютером, уменьшилась с 38,5 до 25,6%, сельского — с 56,4 до 42,7%. Таким образом, сокращения поселенческого разрыва практически не произошло: он уменьшился лишь с 17,9 до 17,1 процентного пункта. Наблюдается прямая зависимость уровня компьютерной неграмотности взрослого населения от размера поселения: самый низкий уровень характерен для городов-миллионников (20,7%), самый высокий (53,6%) — для населенных пунктов, численность населения в которых исчисляется десятками человек.

Чуть лучше обстоят дела с расширением возможностей выхода в Интернет. За этот же период доля городских жителей, не имеющих доступа во Всемирную сеть, сократилась с 43,2 до 24,4%, а доля жителей села — с 64,7 до 43,3%, т. е. наблюдалось несколько более значимое и абсолютное, и относительное сокращение поселенческого разрыва: с 21,5 до 18,9 процентно-

го пункта. Однако разрыв в доступе к Интернету между городским и сельским населением остается значительным и превышает разрыв в уровне компьютерной грамотности.

Немаловажный вклад в формирование разрыва между городом и селом в компьютерной грамотности вносят поселенческие особенности возрастной структуры населения, а точнее — низкая доля молодежи и высокий удельный вес старших возрастов среди жителей села. Как видно из рис. 4, отставание сельского населения от жителей городов по уровню владения компьютером характерно для всех возрастных когорт, но особенно заметно в среднем и пожилом возрасте. Между городской и сельской молодежью в возрасте до 25 лет различия в уровне компьютерной грамотности относительно небольшие и отмечаются на фоне достаточно высокого общего уровня этой грамотности, в то время как среди лиц самых старших возрастов наблюдается «равенство в неграмотности». Очевидно, что при сохранении сложившихся тенденций поселенческие различия будут постепенно сокращаться, но этот процесс растянется надолго.

Схожая картина наблюдается и в неравенстве населения в доступе к Интернету.

Не менее существенными, чем поселенческие, являются региональные различия в уровне компьютерной грамотности и доступности Интернета. В 2016 г. разрыв между регионами с минимальной и максимальной долей населения, не владеющего компьютером, достигал 4 раз. Рейтинг вполне предсказуемо возглавляют богатые нефтегазовые регионы и столицы с высокой долей хорошо образованного городского населения. Лидером является Ямало-Ненецкий автономный округ, где доля компьютерно неграмотных среди населения старше 15 лет составляла в 2016 г. лишь 12,4%. Далее следуют Санкт-Петербург (15,9%), Ханты-Мансийский автономный округ — Югра (16,6%), на 4-м месте Москва (16,7%). Замыкают рейтинг регионы европейской части страны с невысоким уровнем образования населения и низкой долей молодежи, в которых навыков работы на компьютере не имеет почти половина взрослого населения: Пензенская (45,0%), Нижегородская (45,6%), Новгородская (46,2%) и Тамбовская (47,8%) области.

Анализ региональных возрастных профилей компьютерной грамотности дает картину сходную с полученной при анализе поселенческих различий: разрыв между регионами-лидерами и регионами-аутсайдерами присутствует практически во всех возрастах, среди молодежи различия значительно меньше, чем среди старших поколений (табл. 8).

Дифференциация регионов по уровню доступности Интернета схожа с региональным профилем компьютерной грамотности (табл. 9). Тройку регионов-лидеров составляют Ямало-Не-

Таблица 8. **Доля населения, не имеющего навыков работы на компьютере, в регионах-лидерах и регионах-аутсайдерах, по укрупненным возрастным группам, %**

	Возраст, лет			В среднем
	15–29	30–59	≥ 60	
Регионы-лидеры				
Ямало-Ненецкий АО	2	12,3	43,1	12,4
Санкт-Петербург	0,9	5,9	56,1	15,9
Ханты-Мансийский АО	0,5	9,6	58,7	16,6
Регионы-аутсайдеры				
Нижегородская обл.	2,3	30,3	84,6	45,6
Новгородская обл.	8	31,7	86,2	46,2
Тамбовская обл.	4,3	33,4	85	47,8

Источник: Росстат, рассчитано по КОУЖ-2016.

нецкий АО, в котором лишь 13,8% взрослого населения не имеет возможности использовать Интернет, Санкт-Петербург и Москва (по 15,7%). Самые скромные возможности выхода в Интернет опять же отнюдь не в самых отдаленных и не в самых малонаселенных регионах европейской части страны — в Тамбовской (47,9%) и Пензенской (48,9%) областях, а также в одной из республик Северного Кавказа — Дагестане (47,9%). При этом чрезвычайно высокие показатели недоступности Интернета в Дагестане характерны для населения всех возрастов, включая молодежь: среди 15–29-летних в республике не может пользоваться Интернетом каждый пятый. При таком возрастном профиле рассматриваемого показателя, от последнего места в рейтинге вероятнее всего регион «спасла» демографическая структура, а точнее высокая доля молодежи. Проблема относительно высокой ИКТ-неграмотности среди молодежи, хотя и несколько менее остро, стоит и в некоторых других регионах Северного Кавказа.

Поскольку данные первого раунда КОУЖ ввиду относительно небольшого объема выборки не репрезентативны на уровне регионов, это исследование не позволяет проследить динамику региональной дифференциации компьютерной грамотности и доступности Интернета за сколько-нибудь продолжительный период. Однако косвенную оценку этой динамики можно получить, опираясь на данные об изменении доли домохозяйств, имеющих персональный компьютер (они предоставляются Рос-

Таблица 9. **Доля населения, не имеющего возможности выхода в Интернет, в регионах-лидерах и регионах-аутсайдерах, по укрупненным возрастным группам, %**

	Возраст, лет			В среднем
	15–29	30–59	≥ 60	
Регионы-лидеры				
Ямало-Ненецкий АО	1,3	13,2	53,4	13,8
Санкт-Петербург	0,7	5,8	56,3	15,7
Москва	0,2	5	57,4	15,7
Регионы-аутсайдеры				
Тамбовская обл.	5,1	34	84,2	47,9
Республика Дагестан	20,8	45,6	80,9	47,9
Пензенская обл.	3,7	33,7	86,2	48,9

Рассчитано по КОУЖ-2016.

статом начиная с 2010 г.). Согласно этим данным, за 2010–2016 гг. доля домохозяйств Российской Федерации, имеющих персональный компьютер, в общем числе домохозяйств увеличилась с 54,5 до 74,3%, т.е. в 1,4 раза. При этом данный показатель существенно дифференцирован по регионам. Наивысшие темпы роста показали Ингушетия (в 13,3 раза), Карачаево-Черкесская Республика (в 2,9 раза), Тамбовская область (в 2,3 раза), Костромская область (в 2,2 раза), Ивановская область (в 2 раза). Как правило, высокие темпы компьютеризации домохозяйств в этих регионах были обусловлены ее низким базовым уровнем. Так, в Ингушетии за рассматриваемый период доля домохозяйств, имеющих персональный компьютер, увеличилась с 5,2 до 68,7%. Однако, несмотря на высокие темпы компьютеризации, региону не удалось выйти даже на среднероссийский уровень. Темпы компьютеризации домашних хозяйств ниже среднероссийских показали как отдаленные регионы (Республика Саха (Якутия) — в 0,9 раза, Камчатский край, Сахалинская область, Удмуртия, Чувашия — 1,1 раза), так и регионы с высокой степенью оснащенности домашних хозяйств компьютерами (например, Москва — в 1,1 раза). Таким образом, произошло не только повышение уровня компьютеризации домашних хозяйств, но и, что крайне важно, некоторое его выравнивание по территории страны. За период с 2010 по 2016 г. коэффициент вариации показателя доли домашних хозяйств в регионе, имеющих персональный компьютер, сократился более чем вдвое (с 0,26 до 0,12).

Сопоставление профилей ИКТ-грамотности разных групп российского населения позволяет выявить основные факторы, формирующие неравенство в освоении цифровых технологий, и, соответственно, группы риска, в которых недостаточное владение ИКТ-навыками создает препятствия для нормального функционирования в условиях цифровой экономики. В зону риска попадают лица старших возрастов, лица с невысоким уровнем образования, низкодоходные слои населения, жители сельской местности. Дополнительный вклад в «цифровое неравенство» вносит региональный фактор. Для групп населения, на которые одновременно действуют два или более двух неблагоприятных факторов, риски существенно возрастают. Поэтому целесообразно разрабатывать специальные меры и программы, направленные именно на эти категории населения. Особое внимание необходимо уделить оказавшейся в зоне риска молодежи, для которой отсутствие ИКТ-навыков неминуемо будет серьезным препятствием при построении трудовой карьеры, поскольку резко снизит их привлекательность для работодателей в условиях высокой интернет-грамотности возрастной когорты, в которой они конкурируют на рынке труда.

Заключение

1. Чудинова В. П. (1994) Функциональная неграмотность — проблема развитых стран // Социологические исследования. № 3. С. 98–102.
2. IMF (2018) Measuring the Digital Economy IMF Staff Report. <https://www.imf.org/en/Publications/Policy-Papers/Issues/2018/04/03/022818-measuring-the-digital-economy>
3. International ICT Literacy Panel (2007) Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy. http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf
4. Johnson G. M. (2007) Functional Internet Literacy: Required Cognitive Skills with Implications for Instruction // E-Learning. Vol. 4. No 4. P. 433–441.
5. Lankshear C. (1985) Ideas of Functional Literacy. Critique and Redefinition of an Educational Goal // New Zealand Journal of Educational Studies. Vol. 20. No 1. P. 5–19.
6. Levine K. (1982) Functional Literacy. Fond Illusions and False Economies // Harvard Educational Review. Vol. 52. No 3. P. 249–266.
7. Lynch C. (1998) Information Literacy and Information Technology Literacy: New Components in the Curriculum for a Digital Culture. <https://www.cni.org/wp-content/uploads/2011/08/info-and-IT-literacy.pdf>
8. McCade J. M. (2001) Technology Education and Computer Literacy // Technology Teacher. Vol. 61. No 2. P. 9–13.
9. Talja S. (2005) The Social and Discursive Construction of Computing Skills // Journal of the American Society for Information Science and Technology. Vol. 56. No 1. P. 13–22.
10. UNESCO (1978) Records of the General Conference. 20th Session. Vol. 1. Paris: UNESCO.

Литература

New Dimensions of Functional Illiteracy in the Digital Economy

Authors **Marina Baskakova**

Doctor of Sciences in Economics, Leading Researcher, Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences. E-mail: baskakovame@mail.ru

Irina Soboleva

Doctor of Sciences in Economics, Head of the Center for Employment Policy and Social and Labor Relationships, Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences. E-mail: irasobol@gmail.com

Address: 32 Nakhimovsky Ave, 117218 Moscow, Russian Federation.

Abstract We explore the new aspects of functional illiteracy associated with the inability to seamlessly fit into the new economic reality that requires mastering skills and technologies adequate to the digital economy. Data on the level of computer literacy and web accessibility for different categories of population is used as basic indicators of readiness to use digital technology in everyday life and in the workplace. The study shows that about one third of the adult population in Russia is at risk of functional illiteracy. Older cohorts, low-educated people from low-income households, and rural dwellers are the most vulnerable groups. The regional factor makes an additional contribution to the digital divide. We argue that special measures and programs to overcome digital illiteracy targeted at population groups in high-risk geographic areas should be developed. The article is based on the data from the Integrated Household Living Conditions Survey conducted by Rosstat and the Federal Statistical Survey on the Use of Information Technology.

Keywords digital economy, functional illiteracy, computer literacy, the Internet, digital divide.

- References** Chudinova V. (1994) Funktsionalnaya negramotnost — problema razvitykh stran [Functional Illiteracy: The Problem of Developed Countries]. *Sociological Studies*, no 3, pp. 98–102.
- IMF (2018) Measuring the Digital Economy IMF Staff Report. Available at: <https://www.imf.org/en/Publications/Policy-Papers/Issues/2018/04/03/022818-measuring-the-digital-economy> (accessed 20 February 2019).
- International ICT Literacy Panel (2007) *Digital Transformation. A Framework for Literacy*. Available at: http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf (accessed 20 February 2019).
- Johnson G. M. (2007) Functional Internet Literacy: Required Cognitive Skills with Implications for Instruction. *E-Learning*, vol. 4, no 4, pp. 433–441.
- Lankshear C. (1985) Ideas of Functional Literacy. Critique and Redefinition of an Educational Goal. *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 20, no 1, pp. 5–19.
- Levine K. (1982) Functional Literacy. Fond Illusions and False Economies. *Harvard Educational Review*, vol. 52, no 3, pp. 249–266.
- Lynch C. (1998) *Information Literacy and Information Technology Literacy: New Components in the Curriculum for a Digital Culture*. Available at: <https://www.cni.org/wp-content/uploads/2011/08/info-and-IT-literacy.pdf> (accessed 20 February 2019).

- McCade J.M. (2001) Technology Education and Computer Literacy. *Technology Teacher*, vol. 61, no 2, pp. 9–13.
- Talja S. (2005) The Social and Discursive Construction of Computing Skills. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 56, no 1, pp. 13–22.
- UNESCO (1978) *Records of the General Conference. 20th Session*, vol. 1. Paris: UNESCO.

Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления

И. А. Щеглова, Ю. Н. Корешникова, О. А. Паршина

Статья поступила
в редакцию
в марте 2018 г.

Щеглова Ирина Александровна

младший научный сотрудник центра социологии высшего образования, аспирант Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: ishcheglova@hse.ru

Корешникова Юлия Николаевна

аналитик, аспирант Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: koreshnikova@hse.ru

Паршина Ольга Александровна

аспирант City University of New York, Graduate Center. Адрес: City University of New York, 205 East 42nd Street, New York, NY10017. E-mail: parshinaolga23@gmail.com

Аннотация. Цель данной работы — изучить в рамках одной статистической модели связь вовлечения студентов в академическую, научную и внеучебную сферы деятельности университета с развитием у них навыка критического мышления. Эмпирическую базу исследования составили

данные опроса «Студенческий опыт в исследовательском университете», проведенного в одном из национальных исследовательских университетов России в 2017 г. (N=3344). С помощью бинарной логистической регрессии была выявлена статистически значимая связь между развитием навыка критического мышления и академической вовлеченностью студентов в образовательный процесс, их участием в научной и внеучебной деятельности: чем сильнее студент вовлечен в образовательный процесс в классе, в научные и внеучебные проекты, реализуемые в университете, тем выше у него уровень критического мышления. Результаты проведенного исследования могут быть полезны при формировании учебного плана студентов, распределении образовательной нагрузки и планировании новых студенческих инициатив в вузе.

Ключевые слова: критическое мышление, студенческая вовлеченность, студенческий опыт, академическая деятельность, научные исследования, внеучебная активность.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289

Критическое мышление является одним из наиболее часто обсуждаемых образовательных результатов в системе высшего образования в XXI в. В научной литературе данный навык интерпретируется как аргументированное, целенаправленное мышление, позволяющее анализировать, синтезировать и оценивать внешнюю информацию, а затем использовать на практике для формулирования выводов и принятия решений [Halpern,

1993]. Критическое мышление наряду с креативностью, работой в команде, решением проблем относят к наиболее востребованным навыкам высокого порядка, или навыкам XXI в. [Lai, Viering, 2012; Васильев и др., 2015; Подольский, Погожина, 2016; OECD, 2017]. Особенно важную роль критическое мышление стало играть в период цифровой революции, когда после всеобъемлющего проникновения Интернета в повседневную жизнь людей использование персональных портативных коммуникационных устройств приобрело массовый характер¹. Именно способность критически оценивать поступающую информацию позволяет людям принимать правильные решения в своей карьере, личной и общественной жизни [Strayhorn, 2008; OECD, 2017].

Важной тенденцией современного глобального рынка труда является увеличение количества рабочих мест, требующих нерутинных умений, навыков мышления высокого порядка [Casner-Lotto, Barrington, 2006; Подольский, Попов, 2014; Васильев и др., 2015; Dvorkin, 2016; Gray, 2016; Микиденко, Сторожева, 2017; Фрумин, Сорокин, 2018]. О наличии такой тенденции свидетельствуют, в частности, результаты опросов работодателей: оценки в дипломе сегодня уже не могут служить для них единственным показателем знаний, навыков и продуктивности потенциальных сотрудников [Association of American Colleges & Universities, 2018; Подольский, Попов, 2014; Подольский, Погожина, 2016]. Подавляющее большинство работодателей считают наличие критического мышления одним из ключевых требований к кандидатам при трудоустройстве [Casner-Lotto, Barrington, 2006; Подольский, Погожина, 2016]. Современной экономике требуются профессионалы, которые не только обладают знаниями, но и умеют их применять в любых жизненных ситуациях [Капуза и др., 2017]. Именно поэтому навык критически мыслить выделяется во многих образовательных системах как один из основных результатов обучения и с каждым годом привлекает все больше внимания педагогов, методологов и лиц, принимающих решения в сфере образования.

В начале 2000-х годов страны — участницы исследования PISA² после анонсирования результатов проекта осознали необходимость пересмотреть свои образовательные програм-

¹ Brand Analytics. Социальные сети в России, зима 2015–2016. Цифры, тренды, прогнозы. <https://blog.br-analytics.ru/socialnye-seti-v-rossii-zima-2015-2016-cifry-trendy-prognozy/>; Kemp S. Digital in 2017 Global Overview. <https://blog.hootsuite.com/social-media-statistics-for-social-media-managers/>

² Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment) — тест, оценивающий грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике <http://www.oecd.org/pisa/>

мы и взяли курс на развитие навыка критического мышления у школьников [Хаутамаки, 2014; Schleicher, 2014; Капуза и др., 2017]. Как отмечает координатор образовательного проекта PISA А. Шляйхер, «современному миру не нужны люди, которые знают все, так как есть Google. Миру нужны люди, которые могут использовать свои знания, подключив к решению задач креативность и критическое мышление»³. Заложить фундамент критического мышления стремятся не только школьные системы заинтересованных в своем интенсивном развитии стран, данный навык стал обязательной составной частью модели высшего профессионального образования. В информационном письме Минобрнауки РФ «О доработке проектов ФГОС и разработке ПООП» № 05–735 от 23.03.2017 г. отмечается, что выпускник бакалавриата должен обладать такой универсальной компетенцией, как системное и критическое мышление, а именно: быть способным осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач⁴. Однако, несмотря на закрепленные образовательными стандартами требования к развитию навыков мышления высокого порядка, рекомендации о конкретных способах и инструментах, позволяющих эти навыки наиболее эффективно развивать, отсутствуют. Поэтому исследования, нацеленные на выявление и разработку средств, способствующих развитию навыка критического мышления, сегодня представляют особый интерес в педагогике и социологии образования.

Большинство этих исследований представляет собой оценку с точки зрения эффективности для развития критического мышления тех или иных педагогических практик, коллаборативно-кооперативного обучения, различных методик, направленных на формирование и укрепление навыков критического мышления в ходе работы в классе [Halx, Reybold, 2005; Шакирова, 2006; Мурюкина, Чельшева, 2007]. Так, в ряде исследований была выявлена положительная связь между уровнем развития критического мышления у студентов и их участием в дебатах, написанием критического анализа, работой в группах [Smith, 1977; Gibson, 1985; Astin, 1993; Tsui, 1999; Coates, 2009; Haskell, 2016]. В современной зарубежной и с недавнего времени российской практике преподавания при подготовке заданий принято основываться на известной таксономии образовательных целей Блума [Bloom, 1956]. Согласно данной классификации, критическое мышление формируется путем развития шести основополагающих процессов синтеза информации:

³ Schleicher A. (2017) What Are the Keys to a Successful Education System. <https://www.npr.org/templates/transcript/transcript.php?storyId=541644277>

⁴ <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16>

запоминания, понимания, применения, анализа, оценки и создания. Данная методика показала свою эффективность в улучшении усвоения учебного материала в рамках определенного курса [Crowe, Dirks, Wenderoth, 2008; Gilboy, Heinerichs, Pazzaglia, 2015]. Основное внимание в ней концентрируется на техниках преподавания и заданиях, которые педагоги используют в классе, стараясь усилить академическую вовлеченность студентов. При этом не учитывается потенциал университетской среды, предлагающей студентам возможности вовлечения в научную и внеучебную сферы университета. Однако в некоторых работах было доказано, что вовлеченность студентов в научные проекты, студенческие организации и внеучебные мероприятия может способствовать повышению их образовательных результатов, в том числе развивать навыки мышления высокого порядка [Astin, 1984; Pascarella, Terenzini, 2005; Strauss, Terenzini, 2007]. Нам не удалось найти в зарубежной и российской научно-исследовательской литературе работы, в которых бы оценивался совокупный вклад всех трех видов вовлеченности в развитие навыков мышления высокого порядка. Таким образом, цель данной работы — изучить в рамках одной модели взаимосвязь вовлечения студентов в академическую, научную и внеучебную сферы с развитием навыка критического мышления. В работе поставлены следующие исследовательские вопросы.

1. Связана ли академическая вовлеченность студентов с уровнем критического мышления?
2. Связана ли научная вовлеченность студентов с уровнем критического мышления?
3. Связана ли внеучебная вовлеченность студентов с уровнем критического мышления?
4. Каков совокупный вклад вовлеченности студентов в разные сферы деятельности университета в развитие навыка критического мышления?

Развитие критического мышления происходит не спонтанно, а при условии правильной организации образовательного процесса [Halpern, 1993; Попова, 2013]. В зависимости от того, как построено преподавание, выделяют два подхода к обучению учащихся мыслить критически: встроенный и внешний. Встроенный подход означает, что преподаватели формируют критическое мышление, работая со своим предметным материалом. Для внешнего подхода характерно использование специализированных курсов, целиком посвященных критическому мышлению.

Л. Марин и Д. Халперн [2011] отмечают, что курсы, полностью сфокусированные на обучении навыку критического мышления, более эффективны, чем встроенный подход. Также было

**Стратегии
развития навыка
критического
мышления**

доказано, что такие курсы больше подходят учащимся с высоким уровнем образовательных достижений, так как для менее успешных учащихся техники и задания, направленные на развитие критического мышления, могут оказаться сложными [Zohar, Dori, 2003]. Курсы обучения критическому мышлению можно встроить в учебное расписание, если есть такая возможность, или проводить как дополнительный курс после окончания занятий.

В качестве основных составляющих навыка критического мышления выделяют следующие элементы: постановка проблемы; интерпретация идей; оценка аргументации; формулирование объяснений; принятие решений; вывод заключения [Glaser, 1941; Ennis, 1987]. Обучаться этим мыслительным действиям можно в ходе совместной работы над проектом [Плотникова, 2015; Johnson, Johnson, Smith, 2014], мозгового штурма [Fahim, Eslamdoost, 2014], создания и решения проблемных ситуаций на занятии [Попова, 2013] и других мероприятий. Исследований, в которых бы однозначно было доказано преимущество одной педагогической практики перед другими, нет. Одни авторы выделяют в качестве наиболее эффективных способов развития критического мышления групповую дискуссию, взаимодействие преподавателя и студентов, кейс-стади [Staib, 2003]. Другие рекомендуют использовать примеры из жизни, чтобы повысить вероятность того, что полученные навыки можно будет использовать за пределами класса [Sternberg, 2001]. В то же время исследователи отмечают, что большинство педагогов концентрируются скорее на передаче априорных знаний и заранее подготовленного контента, чем на применении педагогических приемов, формирующих у студентов критическое восприятие и аналитические способности [Fahim, Eslamdoost, 2014].

Вклад студенческой вовлеченности в развитие навыка критического мышления

В конце 1990-х годов понятие «студенческая вовлеченность» заняло одно из центральных мест в дискуссиях, касающихся американской системы высшего образования. Оно было введено профессором Калифорнийского университета А. Астином и трактуется как «совокупность временных ресурсов и умственных усилий, затрачиваемых на приобретение академического опыта» [Astin, 1984]. В российской социологии образования данное понятие появилось в середине 2010-х годов [Малошенок, 2014], однако количество работ по этой теме весьма ограничено. Основная идея теории студенческой вовлеченности состоит в том, чтобы создать такой академический план (*curriculum*), который позволил бы студентам активизировать достаточное количество усилий и энергии для развития необходимых навыков [Astin, 1984].

Вслед за российскими и зарубежными авторами [Astin, 1984; Pascarella, Terenzini, 2005; Малошонок, 2014] мы выделяем в данной работе следующие типы вовлеченности студентов:

- *академическая вовлеченность* — активность студентов в классе, которая оценивается на основании участия в обсуждениях на занятиях; применения знаний, идей и понятий из разных курсов; времени, затраченного на выполнение заданий, а также активность вне аудитории, например, подготовка к занятиям вместе с одногруппниками, обсуждение с преподавателем во внеучебное время содержательных вопросов по курсу и др.;
- *научная вовлеченность* — участие в исследовательских проектах, посещение научно-исследовательских семинаров, конференций за рамками образовательной программы;
- *внеучебная вовлеченность* — участие в студенческих организациях.

Эмпирически установлено, что данные виды вовлеченности в разной степени ассоциируются с развитием навыков мышления высокого порядка [Centra, Rock, 1971; Pace, 1984; Astin, 1984; Pascarella, Terenzini, 2005; Strauss, Terenzini, 2007]. Что касается академической вовлеченности, исследования показывают, что вероятность отсева студентов, вовлеченных в образовательный процесс, значительно ниже, чем у невовлеченных студентов [Kuh, 2009; Терентьев, Груздев, Горбунова, 2015]. Кроме этого, активное участие в академической жизни университета способствует повышению самооценки, удовлетворенности обучением, академической успеваемости и упорству в изучении курса [Pascarella et al., 2010]. Активность взаимодействия студентов со своими сверстниками и преподавателями в ходе работы в классе положительно связана с уровнем критического мышления [Terenzini, Pascarella, 1978; 1980; Endo, Harpel, 1982, 1983; Pace, 1984; Terenzini, Wright, 1987; Baxter Magolda, 1987; Ory, Braskamp, 1988].

Вовлечение студентов в исследовательскую деятельность возможно как через передачу преподавателями своего исследовательского опыта в классе, так и в ходе проведения исследований самими студентами или под руководством преподавателей. Вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность является важным фактором, связанным с развитием навыков мышления высокого порядка, в том числе критического мышления [Terenzini, Pascarella, 1980; Zydney et al., 2002; Kim, Sax, 2009; Miller, Rycek, Fritson, 2011; Hand et al., 2011]. Кроме того, установлено, что участие в научных проектах способствует формированию у студентов научных интересов, а также подталкивает их к получению ученой степени и построе-

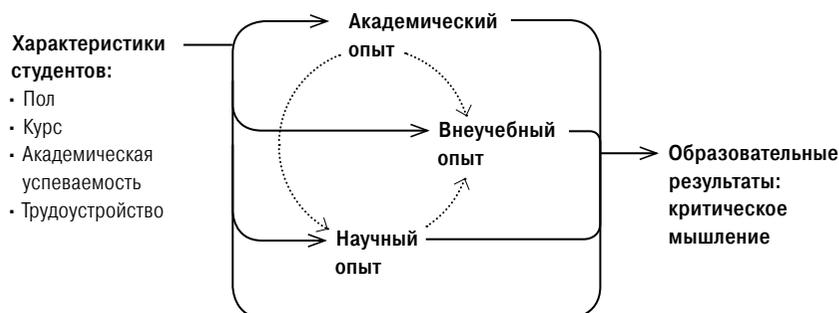
нию академической карьеры в дальнейшем [Russell, Hancock, McCullough, 2007].

Помимо работ, свидетельствующих о значимости вовлеченности студентов в образовательный процесс и научную деятельность в университете для формирования у них навыков мышления высокого порядка, постепенно появляются исследования, в которых отмечается необходимость включения студентов во внеучебную деятельность, например студенческие клубы и организации [O'Brien, 1995; Strauss, Terenzini, 2007]. Участие в интеллектуальных соревнованиях, профессиональных сообществах и ассоциациях положительно связано с развитием аналитических способностей студентов [Strauss, Terenzini, 2007]. Внеучебная деятельность приносит такие образовательные результаты, как развитие навыков командной работы, критического мышления, индивидуальной и коллективной ответственности [Pace, 1984; O'Brien, 1995; Pascarella, Terenzini, 2005; Strauss, Terenzini, 2007]. Вовлеченность во внеучебную жизнь университета помогает студентам приобрести социальный капитал в виде связей не только со своими сверстниками, но и с уже состоявшимися представителями академического сообщества и коммерческого сектора [Кашарин, 2017; Савельева, Воскресенский, Александров, 2017]. Доказано, что именно вовлеченность во внеучебные мероприятия вносит вклад в формирование стартовой оплаты труда [Hu, Wolniak, 2010]. В то же время выявлена значимая отрицательная связь между трудовой занятостью студентов более 20 часов в неделю во время учебы и академической успеваемостью, однако если работа занимает менее 20 часов в неделю, то ее наличие положительно связано с успеваемостью студентов [Pike, Kuh, Massa-McKinley, 2008].

Во всех перечисленных исследованиях рассматривается какой-то один тип вовлеченности студентов, в то время как работы, в которых учитывались бы сразу несколько видов вовлеченности студентов и контролировалось бы развитие навыков высокого порядка, в том числе критического мышления, в зарубежной литературе встречаются редко, а в российской полностью отсутствуют.

Выбор концептуальной рамки для данной работы основывается на результатах ранее проведенных исследований, в которых доказана взаимосвязь образовательных результатов с вовлечением студентов в 1) работу в классе, 2) работу вне класса, связанную с образовательным процессом, 3) научные мероприятия, 4) внеучебные мероприятия. За основу взята концептуальная модель, предложенная американскими исследователями П. Теренцини, Л. Шпрингером, Э. Паскарелой и А. Норой, которые одними из первых обратили внимание на то, что вовлечение студентов в разные виды активности в образователь-

Рис 1. Концептуальная рамка развития навыка критического мышления



ной среде может способствовать формированию навыков мышления высокого порядка. Их основная идея заключается в том, что студенты различаются по уровню довузовской подготовки, академическим результатам, полу, социально-экономическому статусу, однако университетская среда дает всем им возможность накапливать студенческий опыт за счет активного вовлечения в разные сферы деятельности университета, способствуя тем самым формированию навыков мышления высокого порядка. [Terenzini et al., 1995a; 1995b] (рис. 1).

Исследование проводилось в рамках международного проекта «Студенческий опыт в исследовательском университете»⁵. Выборка исследования состояла из 3344 студентов-бакалавров, обучавшихся в 2016/2017 учебном году в одном из российских национальных исследовательских университетов. Участие в опросе было добровольным. В апреле 2017 г. студенты получили на студенческую электронную почту приглашение участвовать в опросе. Отклик составил 22%. В табл. 1 представлены характеристики выборки.

Данные

По показателю «успеваемость» выборка отличается от генеральной совокупности на 0,3 балла, так как средний показатель всех студентов в 2016/2017 г. составил 7,3 балла. В выборке наблюдается смещение в пользу студентов женского пола: в генеральной совокупности девушки составляют 60%. Таким образом, ошибка выборки по полу составляет 8%. Для устранения

⁵ Информация о проекте «Студенческий опыт в исследовательском университете (SERU)» доступна по ссылкам: <https://ioe.hse.ru/seru/> и <https://csh.berkeley.edu/SERU>

Таблица 1. **Характеристики выборки**

Переменная	
Пол	
Мужской	32%
Женский	68%
Год обучения	
1-й курс	42%
2-й курс	26%
3-й курс	16%
4-й курс	16%
Трудоустройство	
В университете	38%
Вне университета	52%
Академическая успеваемость	
Средний балл	7,6

данной ошибки было проведено взвешивание по переменной «пол» на весовой коэффициент.

Проект «Студенческий опыт в исследовательском университете» включает опрос студентов, дополненный административными данными. В рамках данного проекта собиралась информация об уровне развития навыков студентов, в том числе их критического мышления, их вовлеченности в разные виды деятельности и другие характеристики. Используемые для анализа данные были полностью анонимными и представлены в агрегированном формате.

Показатель прироста навыка критического мышления был сформирован на основании ответов студентов на следующий вопрос: «Пожалуйста, оцените ваш уровень владения навыком критического мышления: *в начале обучения в университете и на текущий момент*». В качестве ответных категорий использовалась порядковая шкала с шестью вариантами ответа — от «совсем низкий» до «превосходный». Студенческая самооценка прироста уровня критического мышления высчитывалась как разница между двумя переменными, полученными при ответе на указанный вопрос, затем была создана переменная с двумя категориями, характеризующими изменение уровня критического мышления в процессе обучения в университете: «не изменился» (36%), «повысился» (64%). Таким образом,

данный показатель представляет субъективную ретроспективную оценку развития навыка критического мышления.

Также студентов спрашивали об их вовлеченности в: 1) образовательный процесс — в классе (значение фактора) и вне класса (значение фактора); 2) научно-исследовательскую деятельность (участие в исследовательском проекте: 0 = не участвовал(а); 1 = участвовал(а)); 3) внеучебные мероприятия: участие в студенческих организациях (0 = не участвовал(а); 1 = участвовал(а)) (приложение А).

К базе данных, собранной в ходе опроса, были добавлены административные сведения, включающие такие характеристики студентов, как пол (мужской = 0; женский = 1), год обучения (1-й, 2-й, 3-й или 4-й курс), трудоустройство в университете (0 = нет; 1 = да) и вне университета (0 = нет; 1 = да), успеваемость — средний балл (от 1 до 10), рассчитанный как отношение суммы всех оценок к количеству дисциплин без учета неявок любого типа. Эти показатели использовались в качестве переменных контроля в статистической модели. В ходе опроса студентам задавался вопрос о трудоустройстве «Есть ли у вас оплачиваемая работа (включая стажировки) в вузе?» и «Есть ли у вас оплачиваемая работа (включая стажировки) вне вуза?». 38% студентов ответили, что трудоустроены в университете и 52% — что работают вне университета. Однако проверить форму трудоустройства, точное количество часов трудовой деятельности не представляется возможным.

Для оценки непосредственного вклада студенческой вовлеченности в развитие навыка критического мышления использовался метод бинарной логистической регрессии, который позволяет проверить направление и силу связи между дихотомической зависимой переменной и несколькими независимыми переменными, а также определить индивидуальный вклад параметров в модель. В качестве зависимой переменной выступила самооценка уровня развития критического мышления у студентов. Основные независимые переменные — индексы вовлеченности студентов в академическую (в классе / вне класса), научную и внеучебную деятельность при контроле таких показателей, как пол, курс, академическая успеваемость, трудоустройство.

Индексы вовлеченности студентов в классе и вне класса, полученные в результате факторного анализа, представлены в приложении Б. Для оценки внутренней согласованности пунктов шкал вовлеченности в академическую деятельность в классе и вне класса использовался показатель альфа Кронбаха (*Cronbach's Alpha*). Значение альфа Кронбаха для шкалы вовлеченности в академическую деятельность в классе составило

Стратегия анализа данных

Рис. 2. Самооценка уровня критического мышления у студентов, вовлеченных и не вовлеченных в научную деятельность во время обучения

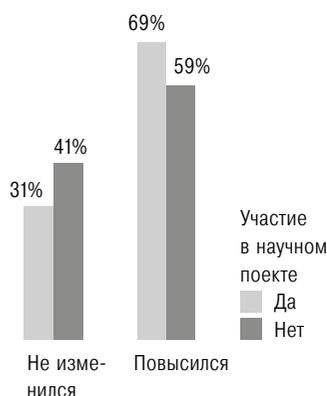


Рис. 3. Самооценка уровня критического мышления у студентов, вовлеченных и не вовлеченных во внеучебную деятельность (студенческие организации) во время обучения



0,82, вне класса — 0,71, что свидетельствует о высоком уровне согласованности обоих индексов.

На рис. 2 и 3 представлена дескриптивная статистика изменения навыка критического мышления, оцененная на основании мнения студентов, вовлеченных и не вовлеченных в научную деятельность (рис. 2) и в студенческие организации (рис. 3) во время обучения в вузе.

Как видно из рис. 2 и 3, среди студентов, вовлеченных в научную и внеучебную деятельность, больше тех, кто отмечает повышение уровня критического мышления, по сравнению со студентами, не участвующими в названных видах деятельности. Результаты корреляционного анализа прироста навыка критического мышления с вовлеченностью студентов в классе показывают слабую, но значимую положительную связь ($r = 0,15$) на уровне $p < 0,001$, связь с вовлеченностью вне класса оказалась не значима.

Результаты анализа

В табл. 2 представлены результаты бинарной логистической регрессии. Построенная модель позволяет корректно классифицировать 67% респондентов. Несмещенность модели была проверена по среднему значению нестандартизованных остатков ($M = 0,0$; доверительный интервал $[-0,19; 0,19]$). В ходе проверки на гомоскедастичность не было выявлено статистически значимых связей остатков с предикторами, следовательно, дан-

Таблица 2. **Бинарный логистический регрессионный анализ связи между разными видами вовлеченности студентов и самооценкой навыка критического мышления**

Переменные	Самооценка навыка критического мышления: не изменился (0), повысился (1)		
Студенческая вовлеченность в разные сферы деятельности университета	B (S.E.)	Exp(B)	Wald
Вовлеченность в классе	0,324 (,055) ***	1,382	34,603
Вовлеченность вне класса	-0,029 (0,050)	0,972	0,334
Вовлеченность в научную деятельность	0,256 (0,098)***	1,292	6,792
Вовлеченность в деятельность студенческих организаций	0,237 (0,098) **	1,267	5,804
Характеристики студентов			
Успеваемость (средний балл)	-0,063 (0,046)	0,939	1,847
Пол (девушки)	0,204 (0,099)	1,226	4,223
Курс (референтная группа — 1-й курс)			
2-й курс	0,508 (,115) ***	1,662	19,379
3-й курс	0,837 (,146) ***	2,310	32,802
4-й курс	1,245 (,161)***	3,474	59,733
Трудоустройство в университете	-0,007 (,138)	0,993	0,003
Трудоустройство вне университета	-0,176 (,109)	0,839	2,590
Константа	0,370 (0,355)	1,447	1,086
Pseudo R ² Nagelkerke	0,099		
Общая точность прогноза	66,5		

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

ные гомоскедастичны. Проверка наличия корреляционной связи между отобранными для регрессионного анализа переменными показала, что переменные, отвечающие за вовлеченность студентов, статистически значимо коррелируют между собой ($p < 0,001$), однако сила связи не превышает 0,2. Проверка мультиколлинеарности с помощью *variance inflation factor* (VIF) показала, что значения коэффициента VIF находятся в диапазоне [1; 2], что подтверждает отсутствие значимого влияния переменных друг на друга.

Согласно полученным результатам, следующие независимые переменные имеют статистически значимые показатели: «академическая вовлеченность студентов в классе» ($p \leq 0,001$),

«вовлеченность в научную деятельность» ($p \leq 0,001$), «вовлеченность в деятельность студенческих организаций» ($p \leq 0,01$) и «год обучения» ($p \leq 0,001$). Значение $\text{Exp}(B)$ больше единицы свидетельствует о том, что связь между предиктором и зависимой переменной положительная и увеличение значения предиктора увеличивает шансы на успех — в нашем случае повышает уровень критического мышления. Переменные «пол», «успеваемость», «трудоустройство в вузе» и «трудоустройство вне вуза» не вносят вклада в развитие навыка критического мышления.

При интерпретации результатов необходимо учитывать, что метод регрессионного анализа показывает имеющуюся связь между переменными, но не позволяет судить о причинно-следственной зависимости. Кроме этого, полная модель объясняет сравнительно небольшой процент дисперсии (показатель псевдо R^2 (Nagelkerke) = 9,9%), что подразумевает наличие других неучтенных факторов, например таких, как характер научной деятельности (индивидуальная или в группе, степень самостоятельности студента и т. п.), семейные характеристики, виды внеучебной деятельности.

Выводы и перспективы исследований

Согласно полученным результатам, вовлеченность студентов в работу в классе, участие в научных проектах и во внеучебной деятельности положительно связаны с развитием навыка критического мышления. Вовлеченность в классе дает наибольшие шансы на развитие навыка критического мышления, что подтверждает необходимость активизации образовательных процессов в ходе урока. Однако в современном мире уже недостаточно академической вовлеченности студента, и внимание вузов должно также концентрироваться на других сферах университетской жизни: исследовательской и внеучебной.

Важным результатом данного исследования стало установление вклада научной и внеучебной активности студентов в развитие навыка критического мышления. Результаты, свидетельствующие о значимом вкладе вовлеченности в научную деятельность, дополняют выводы, сделанные в работах зарубежных исследователей, которые установили, что вовлеченность в научные мероприятия развивает навыки независимого мышления, стимулирует процессы синтеза и оценки идей [Kinzie, 2010; Kilgo, Sheets, Pascarella, 2014], а также российских ученых, которые отмечают, что развитие навыков высокого порядка невозможно только через усвоение теоретического знания, а требует включения в деятельность [Микиденко, Сторожева, 2017. С. 371].

Участие в студенческих организациях также оказалось значимым фактором в развитии навыка критического мышления, что подтверждается в ряде зарубежных исследований [O'Brien, 1995; Strauss, Terenzini, 2007]. Так как в данном исследова-

нии не учитывался тип студенческих организаций, экстраполировать результаты на конкретные студенческие организации не представляется возможным. Эмпирически установлено, что вовлеченность в разные типы студенческих организаций дает разные результаты. Например, участие в политических и творческих организациях дает прирост в академических достижениях, в то время как участие в спортивных и религиозных организациях не оказывает существенного влияния на показатели студентов [Baker, 2008; Кашарин, 2017].

Судя по полученным нами результатам, академическая успеваемость напрямую не связана с развитием критического мышления. Такое заключение согласуется с выводами российских [Подольский, Погожина, 2016; Рудаков и др., 2017] и зарубежных исследователей [Casner-Lotto, Barrington, 2006; OECD, 2017] о том, что хорошие оценки и «правильный диплом» не являются гарантией того, что выпускник обладает всеми необходимыми навыками и станет продуктивным сотрудником.

Такие характеристики, как пол и трудоустройство в период обучения, также оказались незначимыми. Значимым фактором является год обучения: чем старше становятся студенты, тем выше они оценивают свой уровень критического мышления, что подтверждается результатами исследований [Halpern, LaMay, 2000].

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о необходимости расширять спектр научных и внеучебных мероприятий в университете. Выводы нашего исследования могут представлять интерес для департаментов образовательных программ вузов, методистов, преподавателей, их можно использовать при формировании учебного плана, уделяя особое внимание распределению учебной нагрузки и оставляя возможность для включения студентов в научные проекты и внеучебную жизнь вуза. Изучение опыта организации учебной и внеучебной деятельности студентов будет способствовать внедрению новых практик в образовательную систему, поиску талантливой молодежи и созданию эффективной образовательной среды, что может содействовать повышению качества подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Авторы данной работы предполагают, что студенты, вовлеченные в разные сферы университетской жизни, смогут максимально развить и усовершенствовать навыки, которые позволят им реализовать свой потенциал в личной, профессиональной и общественной жизни. Тем не менее необходимо учитывать, что совокупный вклад вовлеченности студентов в академическую, научную и внеучебную деятельность объясняет сравнительно небольшой процент дисперсии зависимой переменной, что указывает на существование других важных факторов, способствующих развитию навыка критического мышления. В данной работе принимался во внимание факт участия студентов

в научной и внеучебной деятельности, в то время как содержательная информация о форматах и структуре данной деятельности отсутствовала. В перспективе необходимо более подробно изучить специфику научной и внеучебной деятельности, чтобы понять, какие форматы могут внести наибольший вклад в развитие критического мышления и, следовательно, какие элементы деятельности стоит централизованно развивать вузам. Качественные данные предполагается получить с помощью полуструктурированных интервью с преподавателями, руководителями научных лабораторий и исследовательских групп, в проектах которых участвуют студенты, с представителями студенческих организаций и лицами, курирующими их деятельность в вузе, а также с самими студентами.

Ограничения исследования

О навыке критического мышления в данной работе мы судили на основании самооценки студентов. В социологии образования распространенной является точка зрения, согласно которой субъективно оцененные показатели имеют низкую валидность [Porter, 2013]. Тем не менее в ряде исследований показано, что использование ретроспективного претеста с оценкой навыков «до поступления в университет» и «на момент проведения опроса» дает валидную оценку образовательных достижений [Thomson, 2017; Zilvinskis, Masseria, Pike, 2017].

Низкие показатели отклика характерны для большинства опросов, в том числе студенческих, что может быть связано с ростом числа опросов в целом [Dey, 1997; Porter, Whitcomb, Weitzer, 2004; Груздев, 2013; Мавлетова, Малошонок, Терентьев, 2014]. На основе экспериментальных данных исследователи пришли к выводу, что не стоит «гнаться» за высоким откликом, наоборот, эффективнее собрать минимум данных, который будет рассчитан от генеральной совокупности, и уделить больше внимания анализу данных и их применению [Fosnacht et al., 2017. P. 262].

Поскольку в рамках данного исследования использовалась доступная выборка, было выявлено смещение выборки по полу. Чтобы избежать смещения результатов, перед проведением анализа был применен метод коррекции параметров выборки путем взвешивания.

Так как анализ проводился на выборке студентов, обучающихся в одном университете, и такие характеристики, как селективность, тип, размер вуза, в данной работе не учитывались, сила связи показателей вовлеченности студентов в жизнь университета с навыком критического мышления может различаться в зависимости от учебного заведения. Поэтому в дальнейшем планируется провести исследование с расширенной выборкой, куда войдут студенты, обучающиеся в других типах высших учебных заведений.

Литература

1. Васильев К. и др. (2015) Развитие навыков для инновационного роста в России. М.: Алекс.
2. Груздев И. А. (2013) Использование онлайн-опросов в университете // *Universitas*. Т. 1. № 1. С. 11–22.
3. Капуза А. В., Керша Ю. Д., Захаров А. Б., Хавенсон Т. Е. (2017) Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 4. С. 10–35. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35.
4. Кашарин М. Ю. (2017) Связь между участием студентов в студенческих организациях и их социальным капиталом (Выпускная квалификационная работа). <https://www.hse.ru/edu/vkr/206749166>.
5. Мавлетова А. М., Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. (2014) Влияние элементов приглашения на увеличение откликов в онлайн-опросах // *Социология*. 4М. № 38. С. 72–95.
6. Малошонок Н. Г. (2014) Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // *Высшее образование в России*. № 1. С. 37–44.
7. Микиденко Н. Л., Сторожева С. П. (2017) Роль научно-исследовательской работы в формировании «мягких» компетенций студентов // *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*. № 4 (41). С. 366–371.
8. Мурюкина Е. В., Челышева И. В. (2007) Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Учебное пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма.
9. Плотникова Н. Ф. (2015) Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: монография. Казань: Изд-во Казан. ун-та.
10. Подольский О. А., Попов Д. С. (2014) Первое исследование компетенций взрослых в России // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 2. С. 82–108. doi: 10.17323/1814-9545-2014-2-82-108.
11. Подольский О. А., Погожина В. А. (2016) Ключевые компетенции выпускников и молодых специалистов при приеме на работу // *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. № 1. С. 96–103.
12. Попова Е. А. (2013) Формирование критического мышления студентов в курсе дисциплины «иностранный язык» как фактор профессиональной компетентности // *Вестник МГЛУ*. Вып. 8 (668). С. 167–180.
13. Рудаков В. Н., Чириков И. С., Рошин С. Ю., Дрожжина Д. С. (2017) Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на стартовую заработную плату выпускников // *Вопросы экономики*. № 3. С. 77–102.
14. Савельева С., Воскресенский В., Александров Д. А. (2017) Роль внеклассной активности в формировании социального неравенства: случай малого города // М. Карной, И. Д. Фрумин, Н. Н. Кармаева (ред.) *Образование и социальная дифференциация*. М.: Изд. дом ВШЭ.
15. Терентьев Е. А., Груздев И. А., Горбунова Е. В. (2015) Суд идет: дискурс преподавателей об отсеве студентов // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 2. С. 129–151. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151.
16. Фрумин И. Д., Сорокин П. С. (2018) Трудная дорога // *Учительская газета*. № 20.
17. Хаутамяки Я. (2014) Рецензия на книгу: Паси Сальберг. Финские уроки. Чему может научиться мир на опыте образовательной реформы в Финляндии? // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 4. С. 260–268. doi: 10.17323/1814-9545-2014-4-260-268.
18. Шакирова Д. М. (2006) Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // *Образовательные технологии и общество*. № 9 (4). С. 284–292.
19. Ahuna K. H., Tinnesz C. G., VanZile-Tamsen C. (2011) «Methods of Inquiry»: Using Critical Thinking to Retain Students // *Innovative Higher Education*. Vol. 36. No 4. P. 249–259.
20. Arum R., Roska J. (2011) *Academy Adrift: Limited Learning on Our Campuses*. Chicago: University of Chicago.
21. Association of American Colleges & Universities (2018) *Employer Survey & Economic Trend Research*. <https://aacu.org/leap/public-opinion-research>
22. Astin A. W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // *Journal of College Student Personnel*. Vol. 25. No 4. P. 297–308.
23. Astin A. W. (1993) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. Vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass.
24. Baker C. N. (2008) Under-Represented College Students and Extracurricular Involvement: The Effects of Various Student Organizations on Academic Performance // *Social Psychology of Education*. Vol. 11. No 3. P. 273–298.

25. Baxter Magolda M. B. (1987) Comparing Open-Ended Interviews and Standardized Measures of Intellectual Development // *Journal of College Student Personnel*. No 28. P. 443–448.
26. Bloom B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York, NY: McKay. P. 20–24.
27. Brint S., Cantwell A. M., Saxena P. (2012) Disciplinary Categories, Majors, and Undergraduate Academic Experiences: Rethinking Bok's "Underachieving Colleges" Thesis // *Research in Higher Education*. Vol. 53. No 1. P. 1–25.
28. Carpi A., Ronan D. M., Falconer H. M., Lents N. H. (2017) Cultivating Minority Scientists: Undergraduate Research Increases Self-Efficacy and Career Ambitions for Underrepresented Students in STEM // *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 54. No 2. P. 169–194.
29. Casner-Lotto J., Barrington L. (2006) *Are They Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century US Workforce*. Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills.
30. Centra J. A., Rock D. (1971) College Environments and Student Academic Achievement // *American Educational Research Journal*. Vol. 8. No 4. P. 623–634.
31. Coates H. (2009) *Engaging Students for Success—2008 Australasian Survey of Student Engagement*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
32. Crowe A., Dirks C., Wenderoth M. P. (2008) Biology in Bloom: Implementing Bloom's Taxonomy to Enhance Student Learning in Biology // *CBE—Life Sciences Education*, Vol. 7. No 4. P. 368–381.
33. Dey E. L. (1997) Working with Low Survey Response Rates: The Efficacy of Weighting Adjustments // *Research in Higher Education*. Vol. 38. No 2. P. 215–227.
34. Dvorkin M. (2016) *Jobs Involving Routine Tasks Aren't Growing*. <https://www.stlouisfed.org/on-the-economy/2016/january/jobs-involving-routine-tasks-arent-growing>
35. Elsen M. G., Visser-Wijnveen G. J., Van der Rijst R. M., Van Driel J. H. (2009) How to Strengthen the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education // *Higher Education Quarterly*. Vol. 63. No 1. P. 64–85.
36. Endo J. J., Harpel R. L. (1982) The Effect of Student-Faculty Interaction on Students' Educational Outcomes // *Research in Higher Education*. Vol. 16. No 2. P. 115–138.
37. Endo J., Harpel R. (1983) *Student-Faculty Interaction and its Effect on Freshman Year Outcomes at a Major State University // Meeting of the Association for Institutional Research (Toronto)*.
38. Ennis R. H. (1987) *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities // J. B. Baron, R. S. Sternberg (eds) Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman.
39. Fahim M., Eslamdoost S. (2014) *Critical Thinking: Frameworks and Models for Teaching // English Language Teaching*. Vol 7. No 4. P. 141–151.
40. Foreman E. A., Retallick M. S. (2012) Undergraduate Involvement in Extracurricular Activities and Leadership Development in College of Agriculture and Life Sciences Students // *Journal of Agricultural Education*. Vol. 53. No 3. P. 111–123.
41. Fosnacht K., Sarraf S., Howe E., Peck L. K. (2017) How Important Are High Response Rates for College Surveys? // *The Review of Higher Education*. Vol. 40. No 2. P. 245–265.
42. Gibson H. W. (1985) *Critical Thinking: A Communication Model // Dissertation Abstracts International*. Vol. 46. No 11. Article 3235A.
43. Gilboy M. B., Heinerichs S., Pazzaglia G. (2015) Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom // *Journal of Nutrition Education and Behavior*. Vol. 47. No 1. P. 109–114.
44. Glaser E. M. (1941) *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Columbia University.
45. Gray A. (2016) *The 10 Skills You Need to Thrive in the Fourth Industrial Revolution*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
46. Halpern D. F. (1993) Assessing the Effectiveness of Critical-Thinking Instruction // *The Journal of General Education*. Vol. 42. No 4. P. 238–254.
47. Halpern D. F., LaMay M. L. (2000) The Smarter Sex: A Critical Review of Sex Differences in Intelligence // *Educational Psychology Review*. Vol. 12. No 2. P. 229–246.
48. Halx M. D., Reybold L. E. (2005) A Pedagogy of Force: Faculty Perspectives of Critical Thinking Capacity in Undergraduate Students // *The Journal of General Education*. Vol. 54. No 4. P. 293–315.
49. Hand J., Betters C., McKenzie M., Gopalan H. (2011) Increasing Academic Engagement at HBCU's Through the Implementation of an Undergraduate Research Showcase // *Mountain Rise*. Vol. 6. No 3. P. 1–13.

50. Haskell N. (2016) Classroom Strategies to Improve Student Self-Efficacy and Learning Outcomes. <https://www.pearsoned.com/improve-self-efficacy-learning-outcomes/>
51. Hegedus C. M., Knight J. (2009) Student Participation in Collegiate Organizations — Expanding the Boundaries. <http://www.leadershipeducators.org/Resources/Documents/Conferences/Lexington/Hegedus.pdf>
52. Hu S., Wolniak G. C. (2010) Initial Evidence on the Influence of College Student Engagement on Early Career Earnings // *Research in Higher Education*. Vol. 51. No 8. P. 750–766.
53. Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A. (2014) Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory // *Journal on Excellence in College Teaching*. Vol. 25. No 4. P. 85–118.
54. Kilgo C. A., Sheets J. K. E., Pascarella E. T. (2014) The Link between High-Impact Practices and Student Learning: Some Longitudinal Evidence // *Higher Education*. Vol. 69. No 4. P. 509–525.
55. Kim Y. K., Sax L. J. (2009) Student–Faculty Interaction in Research Universities: Differences by Student Gender, Race, Social Class, and First-Generation Status // *Research in Higher Education*. Vol. 50. No 5. P. 437–459.
56. Kinzie J. (2010) Undergraduate Research: High Impact Practice for All Students / Association of American Colleges and Universities Working Conference (Durham, NC). http://www.aacu.org/meetings/undergraduate_research/2010/resources.cfm
57. Kuh G. D. (2009) What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement // *Journal of College Student Development*. Vol. 50. No 6. P. 683–706.
58. Lai E. R., Viering M. (2012) *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. Vancouver, BC: National Council on Measurement in Education.
59. Marin L. M., Halpern D. F. (2011) Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit Instruction Produces Greatest Gains // *Thinking Skills and Creativity*. No 6. P. 1–13.
60. Miller R. L., Rycyk R. F., Fritson K. (2011) The Effects of High Impact Learning Experiences on Student Engagement // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. No 15. P. 53–59.
61. O'Brien E. (1995) Extracurricular Participation and Student Engagement // National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs95/web/95741.asp>
62. OECD (2017) *OECD Skills Outlook 2017*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/>
63. Ory J. C., Braskamp L. A. (1988) Involvement and Growth of Students in Three Academic Programs // *Research in Higher Education*. Vol. 28. No 2. P. 116–129.
64. Pace C. R. (1984) *Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California.
65. Pascarella E. T., Terenzini P. T. (2005) *How College Affects Students. Vol. 2: A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
66. Pascarella E. T., Seifert T. A., Blaich C. (2010) How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? // *Change*. Vol. 42. No 1. P. 16–22.
67. Pike G. R., Kuh G. D., Massa-McKinley R. C. (2008) First-Year Students' Employment, Engagement, and Academic Achievement: Untangling the Relationship between Work and Grades // *Naspa Journal*. Vol. 45. No 4. P. 560–582.
68. Porter S. R., Whitcomb M. E., Weitzer W. H. (2004) Multiple Surveys of Students and Survey Fatigue // *New Directions for Institutional Research*. Vol. 121. P. 63–73.
69. Porter S. R. (2013) Self-Reported Learning Gains: A Theory and Test of College Student Survey Response // *Research in Higher Education*. Vol. 54. No 2. P. 201–226.
70. Russell S. H., Hancock M. P., McCullough J. (2007) Benefits of Undergraduate Research Experiences // *Science*. Vol. 316. P. 548–549.
71. Schleicher A. (2014) Opinion: What Asian Schools Can Teach the Rest of the World. <http://edition.cnn.com/2013/12/03/opinion/education-rankings-commentary-schleicher/>
72. Smith D. G. (1977) College Classroom Interactions and Critical Thinking // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 69. No 2. P. 180–190.
73. Staib S. (2003) Teaching and Measuring Critical Thinking // *Journal of Nursing Education*. Vol. 42. No 11. P. 498–508.

74. Sternberg R. (2001) Teaching Problem Solving as a Way of Life / A. Costa (ed.) Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Alexandria, VA: ASCD. P. 451–454.
75. Strauss L. C., Terenzini P. T. (2007) The Effects of Students' In and Out-of-Class Experiences on Their Analytical and Group Skills: A Study of Engineering Education // Research in Higher Education. Vol. 48. No 8. P. 967–992.
76. Strayhorn T. L. (2008) The Role of Supportive Relationships in Facilitating African American Males' Success in College // Naspa Journal. Vol. 45. No 1. P. 26–48.
77. Terenzini P. T., Pascarella E. T. (1978) The Relation of Students' Precollege Characteristics and Freshman Year Experience to Voluntary Attrition // Research in Higher Education. Vol. 9. No 4. P. 347–366.
78. Terenzini P. T., Pascarella E. T. (1980) Toward the Validation of Tinto's Model of College Student Attrition: A Review of Recent Studies // Research in Higher Education. Vol. 12. No 3. P. 271–282.
79. Terenzini P. T., Springer L., Pascarella E. T., Nora A. (1995a) Influences Affecting the Development of Students' Critical Thinking Skills // Research in Higher Education. Vol. 36. No 1. P. 23–39.
80. Terenzini P. T., Springer L., Pascarella E. T., Nora A. (1995b) Academic and Out-of-Class Influences on Students' Intellectual Orientations // The Review of Higher Education. Vol. 19. No 1. P. 23–44.
81. Terenzini P. T., Wright T. M. (1987) Influences on Students' Academic Growth During Four Years of College // Research in Higher Education. Vol. 26. No 2. P. 161–179.
82. Thomson G. (2017) Self-Reported Learning Outcomes and Assessment: Making the Case // 43rd Annual Meeting of the California Association for Institutional Research (Concord, CA, November 2017).
83. Tsui L. (1999) Courses and Instruction Affecting Critical Thinking // Research in Higher Education. Vol. 40. No 2. P. 185–200.
84. Zilvinskis J., Masseria A. A., Pike G. R. (2017) Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement // Research in Higher Education. Vol. 58. No 8. P.880–903.
85. Zohar A., Dori Y. J. (2003) Higher Order Thinking Skills and Low Achieving Students: Are They Mutually Exclusive? // Journal of the Learning Sciences. Vol. 12. P. 145–181.
86. Zydney A. L., Bennett J. S., Shahid A., Bauer K. W. (2002) Impact of Undergraduate Research Experience in Engineering // Journal of Engineering Education. Vol. 91. No 2. P. 151–157.

Приложение А.
Описательная
статистика
по переменным

Переменная	Показатели, %
ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ	
Задавали содержательные вопросы во время занятий	
Никогда	5
Редко	20
Время от времени	30
Скорее часто	19
Часто	16
Очень часто	10
Участвовали в обсуждениях на занятиях	
Никогда	1
Редко	8
Время от времени	23
Скорее часто	19
Часто	23
Очень часто	27

Переменная	Показатели, %
Применяли знания и понятия из разных курсов во время обсуждений на занятиях	
Никогда	1
Редко	8
Время от времени	22
Скорее часто	24
Часто	27
Очень часто	18
Работали над заданиями даже больше, чем требовал преподаватель	
Никогда	8
Редко	24
Время от времени	33
Скорее часто	17
Часто	12
Очень часто	7
ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВНЕ КЛАССА	
Готовились к занятиям вместе с одногруппниками во вне-аудиторное время	
Никогда	10
Редко	20
Время от времени	26
Скорее часто	19
Часто	15
Очень часто	10
Работали над групповым проектом по курсу совместно с одногруппниками во внеаудиторное время	
Никогда	21
Редко	15
Время от времени	23
Скорее часто	18
Часто	17
Очень часто	14
Помогали одногруппнику лучше понять материал курса	
Никогда	6
Редко	20

Переменная	Показатели, %
Время от времени	32
Скорее часто	20
Часто	15
Очень часто	8
Обсуждали с преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу	
Никогда	16
Редко	32
Время от времени	28
Скорее часто	12
Часто	8
Очень часто	4
ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В НАУЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	
Участвовали вы в исследовательском проекте в процессе обучения?	
Да	56
Нет	44
ВОВЛЕЧЕННОСТЬ ВО ВНЕУЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	
Вы являлись/являетесь участниками студенческих организаций в процессе обучения в вузе?	
Да	38
Нет	62

**Приложение Б.
Вовлеченность студентов в сферы деятельности университета: академическую (в классе / вне класса), научную, внеучебную**

Индекс вовлеченности в классе	Индекс вовлеченности вне класса
Как часто в текущем учебном году вы делали следующее?	
1) Задавали содержательные вопросы во время занятий (0,84) 2) Участвовали в обсуждениях на занятиях (0,85) 3) Применяли знания, идеи и понятия из разных курсов во время обсуждений на занятиях (0,83) 4) Работали над заданиями заинтересовавших вас курсов даже больше, чем требовал преподаватель (0,67) Процент объясненной дисперсии: 59,2%	1) Готовились к занятиям вместе с одногруппниками во внеаудиторное время (0,72) 2) Работали над групповым проектом по курсу совместно с одногруппниками во внеаудиторное время (0,55) 3) Помогали одногруппнику лучше понять материал курса (0,58) Процент объясненной дисперсии: 61,4%
Ответные категории: никогда (1), редко (2), время от времени (3), скорее часто (4), часто (5), очень часто (6)	

The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates

Irina Shcheglova

Junior Researcher, Center of Sociology of Higher Education; Postgraduate Student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ishcheglova@hse.ru

Authors

Yuliya Koreshnikova

Analyst, Postgraduate Student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: koreshnikova@hse.ru

Olga Parshina

Postgraduate Student, Graduate Center, City University of New York. Address: 205 East 42nd Street, New York, NY10017. E-mail: parshinaolga23@gmail.com

This study explores how academic, research and extracurricular engagement is linked to the development of critical thinking in undergraduates using a specific statistical model. Empirical basis of research was provided by the results of the Student Experience in the Research University (SERU) survey conducted in one of Russian national research universities in 2017 (N = 3,344). Binary logistic regression reveals a statistically significant relationship between the development of critical thinking and student engagement in learning, research and extracurricular activities, higher involvement corresponding to better critical thinking skills. The findings may be useful for developing curricula, allocating student workload, and devising new initiatives for university students.

Abstract

critical thinking, student engagement, student experience, academic activities, undergraduate research, extracurricular activities.

Keywords

- Ahuna K. H., Tinnesz C. G., VanZile-Tamsen C. (2011) "Methods of Inquiry": Using Critical Thinking to Retain Students. *Innovative Higher Education*, vol. 36, no 4, pp. 249–259.
- Arum R., Roska J. (2011) *Academy Adrift: Limited Learning on Our Campuses*. Chicago: University of Chicago.
- Association of American Colleges & Universities (2018) *Employer Survey & Economic Trend Research*. Available at: <https://aacu.org/leap/public-opinion-research> (accessed 19 January 2019).
- Astin A. W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, no 4, pp. 297–308.
- Astin A. W. (1993) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited. Vol. 1*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker C. N. (2008) Under-Represented College Students and Extracurricular Involvement: The Effects of Various Student Organizations on Academic Performance. *Social Psychology of Education*, vol. 11, no 3, pp. 273–298.
- Baxter Magolda M. B. (1987) Comparing Open-Ended Interviews and Standardized Measures of Intellectual Development. *Journal of College Student Personnel*, no 28, pp. 443–448.
- Bloom B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York, NY: McKay.

References

- Brint S., Cantwell A. M., Saxena P. (2012) Disciplinary Categories, Majors, and Undergraduate Academic Experiences: Rethinking Bok's "Underachieving Colleges" Thesis. *Research in Higher Education*, vol. 53, no 1, pp. 1–25.
- Carpi A., Ronan D. M., Falconer H. M., Lents N. H. (2017) Cultivating Minority Scientists: Undergraduate Research Increases Self-Efficacy and Career Ambitions for Underrepresented Students in STEM. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 54, no 2, pp. 169–194.
- Casner-Lotto J., Barrington L. (2006) *Are They Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century Workforce*. Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills.
- Centra J. A., Rock D. (1971) College Environments and Student Academic Achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 8, no 4, pp. 623–634.
- Coates H. (2009) *Engaging Students for Success — 2008 Australasian Survey of Student Engagement*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Crowe A., Dirks C., Wenderoth M. P. (2008) Biology in Bloom: Implementing Bloom's Taxonomy to Enhance Student Learning in Biology. — *Life Sciences Education*, vol. 7, no 4, pp. 368–381.
- Dey E. L. (1997) Working with Low Survey Response Rates: The Efficacy of Weighting Adjustments. *Research in Higher Education*, vol. 38, no 2, pp. 215–227.
- Dvorkin M. (2016) *Jobs Involving Routine Tasks Aren't Growing*. Available at: <https://www.st-louisfed.org/on-the-economy/2016/january/jobs-involving-routine-tasks-arent-growing> (accessed 19 January 2019).
- Elsen M. G., Visser-Wijnveen G. J., Van der Rijst R. M., Van Driel J. H. (2009) How to Strengthen the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education. *Higher Education Quarterly*, vol. 63, no 1, pp. 64–85.
- Endo J. J., Harpel R. L. (1982) The Effect of Student-Faculty Interaction on Students' Educational Outcomes. *Research in Higher Education*, vol. 16, no 2, pp. 115–138.
- Endo J., Harpel R. (1983) *Student-Faculty Interaction and its Effect on Freshman Year Outcomes at a Major State University*. Paper presented at Meeting of the Association for Institutional Research (Toronto).
- Ennis R. H. (1987) A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (eds J. B. Baron, R. S. Sternberg), New York: W. H. Freeman, pp. 9–26.
- Fahim M., Eslamdoost S. (2014) Critical Thinking: Frameworks and Models for Teaching. *English Language Teaching*, vol 7, no 4, pp. 141–151.
- Foreman E. A., Retallick M. S. (2012) Undergraduate Involvement in Extracurricular Activities and Leadership Development in College of Agriculture and Life Sciences Students. *Journal of Agricultural Education*, vol. 53, no 3, pp. 111–123.
- Fosnacht K., Sarraf S., Howe E., Peck L. K. (2017) How Important Are High Response Rates for College Surveys? *The Review of Higher Education*, vol. 40, no 2, pp. 245–265.
- Froumin I., Sorokin P. (2018) Trudnaya doroga [Difficult Road]. *Uchitel'skaya gazeta*, no 20.
- Gibson H. W. (1985) Critical Thinking: A Communication Model. *Dissertation Abstracts International*, vol. 46, no 11, article 3235A.
- Gilboy M. B., Heinerichs S., Pazzaglia G. (2015) Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, vol. 47, no 1, pp. 109–114.
- Glaser E. M. (1941) *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Columbia University.
- Gray A. (2016) *The 10 Skills You Need to Thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (accessed 19 January 2019).
- Gruzdev I. (2013) Ispolzovanie onlayn-oprosov v universitete [Using Online Surveys in Universities]. *Universitas*, vol. 1, no 1, pp. 11–22.
- Halpern D. F. (1993) Assessing the Effectiveness of Critical-Thinking Instruction. *The Journal of General Education*, vol. 42, no 4, pp. 238–254.

- Halpern D. F., LaMay M. L. (2000) The Smarter Sex: A Critical Review of Sex Differences in Intelligence. *Educational Psychology Review*, vol. 12, no 2, pp. 229–246.
- Halx M. D., Reybold L. E. (2005) A Pedagogy of Force: Faculty Perspectives of Critical Thinking Capacity in Undergraduate Students. *The Journal of General Education*, vol. 54, no 4, pp. 293–315.
- Hand J., Betters C., McKenzie M., Gopalan H. (2011) Increasing Academic Engagement at HBCU's Through the Implementation of an Undergraduate Research Showcase. *Mountain Rise*, vol. 6, no 3, pp. 1–13.
- Haskell N. (2016) *Classroom Strategies to Improve Student Self-Efficacy and Learning Outcomes*. Available at: <https://www.pearsoned.com/improve-self-efficacy-learning-outcomes/> (accessed 19 January 2019).
- Hautamäki J. (2014) Retsenziya na knigu: Pasi Salberg. Finskie uroki. Chemu mozhet naučitsya mir na opyte obrazovatelnoy reformy v Finlyandii? [Review of the book: Pasi Sahlberg (2011) Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 260–268. doi: 10.17323/1814-9545-2014-4-260-268.
- Hegedus C. M., Knight J. (2009) *Student Participation in Collegiate Organizations—Expanding the Boundaries*. Available at: <http://www.leadershipeducators.org/Resources/Documents/Conferences/Lexington/Hegedus.pdf> (accessed 19 January 2019).
- Hu S., Wolniak G. C. (2010) Initial Evidence on the Influence of College Student Engagement on Early Career Earnings. *Research in Higher Education*, vol. 51, no 8, pp. 750–766.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A. (2014) Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 25, no 4, pp. 85–118.
- Kapuzha A., Kersha Y., Zakharov A., Khavenson T. (2017) Obrazovatelnye rezultaty i sotsialnoe neravenstvo v Rossii: dinamika i svyaz s obrazovatelnoy politikoy [Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics and Correlations with Education Policies]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 10–35. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35.
- Kasharin M. (2017) *Svyaz mezhd u chastiem studentov v studencheskikh organizatsiyakh i ikh sotsialnym kapitalom* [Relationship Between Participation of Students in Student Organization and Social Capital] (Student Theses). Available at: <https://www.hse.ru/edu/vkr/206749166> (accessed 19 January 2019).
- Kilgo C. A., Sheets J. K. E., Pascarella E. T. (2014) The Link between High-Impact Practices and Student Learning: Some Longitudinal Evidence. *Higher Education*, vol. 69, no 4, pp. 509–525.
- Kim Y. K., Sax L. J. (2009) Student–Faculty Interaction in Research Universities: Differences by Student Gender, Race, Social Class, and First-Generation Status. *Research in Higher Education*, vol. 50, no 5, pp. 437–459.
- Kinzie J. (2010) *Undergraduate Research: High Impact Practice for All Students*. Paper presented at Association of American Colleges and Universities Working Conference (Durham, NC). Available at: http://www.aacu.org/meetings/undergraduate_research/2010/resources.cfm (accessed 19 January 2019).
- Kuh G. D. (2009) What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement. *Journal of College Student Development*, vol. 50, no 6, pp. 683–706.
- Lai E. R., Viering M. (2012) *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. Vancouver, BC: National Council on Measurement in Education.
- Marin L. M., Halpern D. F. (2011) Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit Instruction Produces Greatest Gains. *Thinking Skills and Creativity*, no 6, pp. 1–13.
- Maloshonok N. (2014) Vovlechenost studentov v uchebny protsess v rossiyskikh vuzakh [Student Engagement in Learning in Russian Universities]. *Higher Education in Russia*, no 1, pp. 37–44.
- Mavletova A., Maloshonok N., Terentyev E. (2014) Vliyanie elementov priglashiya na uvelichenie otklikov v onlain-oprosakh [The Influence of Invitation's Elements on the Web

- Survey Response Rates]. *Sociology: Methodology, Methods, Mathematical Modeling (4M)*, no 38, pp. 72–95.
- Mikidenko N., Storozheva S. (2017) Rol nauchno-issledovatel'skoy raboty v formirovaniy "myagkikh" kompetentsiy studentov [The Role of Scientific Research Work in the Formation of Soft Competences of Students]. *Business. Education. Law. Bulletin of the Volgograd Business Institute*, no 4 (41), pp. 366–371.
- Miller R. L., Rycek R. F., Fritson K. (2011) The Effects of High Impact Learning Experiences on Student Engagement. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, no 15, pp. 53–59.
- Muryukina E., Chelysheva I. (2007) *Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza v ramkakh spetsializatsii "Mediaobrazovanie"*. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Developing Critical Thinking in Teacher Education Students Majoring in Media Literacy Education. Study Guide for University Students], Taganrog: Kuchma.
- O'Brien E. (1995) *Extracurricular Participation and Student Engagement*. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs95/web/95741.asp> (accessed 19 January 2019).
- OECD (2017) *Skills Outlook 2017*. Paris: OECD. Available at: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/> (accessed 19 January 2019).
- Ory J. C., Braskamp L. A. (1988) Involvement and Growth of Students in Three Academic Programs. *Research in Higher Education*, vol. 28, no 2, pp. 116–129.
- Pace C. R. (1984) *Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California.
- Pascarella E. T., Terenzini P. T. (2005) *How College Affects Students. Vol. 2: A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella E. T., Seifert T. A., Blaich C. (2010) How Effective are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? *Change*, vol. 42, no 1, pp. 16–22.
- Pike G. R., Kuh G. D., Massa-McKinley R. C. (2008) First-Year Students' Employment, Engagement, and Academic Achievement: Untangling the Relationship between Work and Grades. *Naspa Journal*, vol. 45, no 4, pp. 560–582.
- Plotnikova N. (2015) *Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov vuza v usloviyakh komandnoy formy organizatsii obucheniya* [Developing Critical Thinking in Undergraduates under the Command Teaching Style]. Kazan: Kazan Federal University.
- Podolsky O., Pogozhina V. (2016) Klyucheveye kompetentsii vypusknikov i molodykh spetsialistov pri prieme na rabotu [Key Competences of Graduates and Young Professionals for Employment]. *Science Review: Humanities Research*, no 1, pp. 96–103.
- Podolskiy O., Popov D. (2014) Pervoe issledovanie kompetentsiy vzroslykh v Rossii [The First Assessment of Adult Competencies in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 82–108. doi: 10.17323/1814-9545-2014-2-82-108.
- Popova E. (2013) Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov v kurse distsipliny "inostanny yazyk" kak faktor professional'noy kompetentnosti [Development of Critical Thinking Skills within the Foreign Language Course as a Factor of Professional Competence in Undergraduates]. *Vestnik*, iss. 8 (668), pp. 167–180.
- Porter S. R., Whitcomb M. E., Weitzer W. H. (2004) Multiple Surveys of Students and Survey Fatigue. *New Directions for Institutional Research*, vol. 121, pp. 63–73.
- Porter S. R. (2013) Self-Reported Learning Gains: A Theory and Test of College Student Survey Response. *Research in Higher Education*, vol. 54, no 2, pp. 201–226.
- Rudakov V., Chirikov I., Roshchin S., Drozhzhina D. (2017) Uchis, student? Vliyaniye uspevaemosti v vuse na startovuyu zarabotnuyu platu vypusknikov [The Impact of Academic Achievement on Starting Wages of Russian University Graduates]. *Voprosy Ekonomiki*, no 3, pp. 77–102.
- Russell S. H., Hancock M. P., McCullough J. (2007) Benefits of Undergraduate Research Experiences. *Science*, vol. 316, pp. 548–549.
- Savelyeva S., Voskresensky V., Alexandrov D. (2017) Rol vneklassnoy aktivnosti v formirovaniy sotsialnogo neravenstva: sluchay malogo goroda [The Role of Extracurricular Activities in the Formation of Social Inequality: The Case of a Small Town]. *Obrazovanie i sotsial-*

- naya differentsiatsiya [Education and Social Differentiation] (eds. M. Carnoy, I. Froumin, N. Karmaeva). Moscow: Higher School of Economics.
- Schleicher A. (2014) *Opinion: What Asian Schools Can Teach the Rest of the World*. Available at: <http://edition.cnn.com/2013/12/03/opinion/education-rankings-commentary-schleicher/> (accessed 19 January 2019).
- Shakirova D. (2006) Formirovanie kriticheskogo myshleniya uchashchikhsya i studentov: model i tekhnologiya [Developing Critical Thinking in Students: Model and Technology]. *Educational Technology & Society*, no 9(4), pp. 284–292.
- Smith D. G. (1977) College Classroom Interactions and Critical Thinking. *Journal of Educational Psychology*, vol. 69, no 2, pp. 180–190.
- Staub S. (2003) Teaching and Measuring Critical Thinking. *Journal of Nursing Education*, vol. 42, no 11, pp. 498–508.
- Sternberg R. (2001) Teaching Problem Solving as a Way of Life. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (ed. A. Costa), Alexandria, VA: ASCD, pp. 451–454.
- Strauss L. C., Terenzini P. T. (2007) The Effects of Students' In and Out-of-Class Experiences on Their Analytical and Group Skills: A Study of Engineering Education. *Research in Higher Education*, vol. 48, no 8, pp. 967–992.
- Strayhorn T. L. (2008) The Role of Supportive Relationships in Facilitating African American Males' Success in College. *Naspa Journal*, vol. 45, no 1, pp. 26–48.
- Terentyev E., Gruzdev I., Gorbunova E. (2015) Sud idet: diskurs prepodavateley ob otseve studentov [The Court Is Now in Session: Professor Discourse on Student Attrition]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. Moscow, no 2, pp. 129–151. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151.
- Terenzini P. T., Pascarella E. T. (1978) The Relation of Students' Precollege Characteristics and Freshman Year Experience to Voluntary Attrition. *Research in Higher Education*, vol. 9, no 4, pp. 347–366.
- Terenzini P. T., Pascarella E. T. (1980) Toward the Validation of Tinto's Model of College Student Attrition: A Review of Recent Studies. *Research in Higher Education*, vol. 12, no 3, pp. 271–282.
- Terenzini P. T., Springer L., Pascarella E. T., Nora A. (1995a) Influences Affecting the Development of Students' Critical Thinking Skills. *Research in Higher Education*, vol. 36, no 1, pp. 23–39.
- Terenzini P. T., Springer L., Pascarella E. T., Nora A. (1995b) Academic and Out-of-Class Influences on Students' Intellectual Orientations. *The Review of Higher Education*, vol. 19, no 1, pp. 23–44.
- Terenzini P. T., Wright T. M. (1987) Influences on Students' Academic Growth During Four Years of College. *Research in Higher Education*, vol. 26, no 2, pp. 161–179.
- Thomson G. (2017) *Self-Reported Learning Outcomes and Assessment: Making the Case*. Paper presented at 43rd Annual Meeting of the California Association for Institutional Research (Concord, CA, November 2017).
- Tsui L. (1999) Courses and Instruction Affecting Critical Thinking. *Research in Higher Education*, vol. 40, no 2, pp.185–200.
- Vasilyev K. et al. (2015) *Razvitie navykov dlya innovatsionnogo rosta v Rossii* [Developing Skills for Innovative Growth in the Russian Federation]. Moscow: Alex.
- Zilvinskis J., Masseria A. A., Pike G. R. (2017) Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*, vol. 58, no 8, pp.880–903.
- Zohar A., Dori Y. J. (2003) Higher Order Thinking Skills and Low Achieving Students: Are They Mutually Exclusive? *Journal of the Learning Sciences*, vol. 12, pp. 145–181.
- Zydney A. L., Bennett J. S., Shahid A., Bauer K. W. (2002) Impact of Undergraduate Research Experience in Engineering. *Journal of Engineering Education*, vol. 91, no 2, pp. 151–157.

Американо-германская академическая миграция и возникновение американского исследовательского университета (1860–1910)

Т. М. Землякова

Статья поступила
в редакцию
в мае 2018 г.

Землякова Татьяна Михайловна специалист факультета политических наук Европейского университета в Санкт-Петербурге, аспирант PhD-программы по истории Европейского университетского института во Флоренции. Адрес: 191187, Санкт-Петербург, Гагаринская ул., д. 6/1. E-mail: tetiana.zemliakova@eui.eu

Аннотация. Автор анализирует предпосылки, ход и последствия американо-германского академического трансфера второй половины XIX в., а также его роль в становлении современного американского исследовательского университета. Кризис классического американского колледжа, достигший максимальной остроты после Гражданской войны, спровоцировал несколько волн миграции студентов в университеты Германии. По завершении обучения большинство выпускников предпочли вернуться в Соединенные Штаты, где, составив группу реформаторов, продвигали модель немецкого университета в ходе академической революции. Автор рассматривает студенчество в качестве ключевого медиатора, определившего отбор и практическое осуществление заимствований. Исследуя трансфер понятия «академическая свобода», автор анализирует,

как именно медиатор влиял на ход этого трансфера. Реформаторская повестка, продвигаемая выпускниками немецких университетов в Америке, была направлена на устранение авторитарной администрации пиетистов от власти и борьбу с представлением об университете как о сфере формирования благонадежных членов общества. Достижение этих целей предполагало введение аспирантских программ, посвященных исследовательской работе и управляемых по усмотрению ученого сообщества. Статья состоит из трех частей, в которых описываются предпосылки, мотивы и процесс студенческой миграции, положение американских студентов в немецких университетах, восприятие ими немецкой модели исследовательского университета. Последняя часть статьи посвящена анализу политической повестки «реформаторов-возвращенцев» и ее фактической реализации.

Ключевые слова: история образования, американские исследовательские университеты, немецкая модель исследовательского университета, американо-германский академический трансфер, академическая свобода.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-290-317

Во всяком великом сражении существуют рубежи, завоевание которых определяет исход противостояния. В сражении за современный американский университет таким рубежом были аспирантские (постдипломные) программы (*graduate programs*), порядок введения, структура и содержание которых стали предметом решающего столкновения между тремя основными группами реформаторов образования в ходе американской академической революции во второй половине XIX в. Безусловно, институциональный и идейный ландшафт американского высшего образования складывался из сотен и тысяч элементов разного происхождения и предназначения. Тем не менее автор ключевых исследований по истории американского университета Лоуренс Вейси выделил три идеал-типические модели и связанные с ними идеологии, сформировавшиеся в период академической революции: утилитаризм и идеал прикладных исследований на службе общества, культурный либерализм и идеал сохранения культурного наследия на факультетах свободных искусств, а также идеал незаинтересованного поиска истины и связанную с ним модель научно-исследовательского университета немецкого образца [Veysey, 1965. P. 57–59]. Авторы исследований, посвященных «германизации» американского образования, рассматривают, как правило, лишь одну из трех моделей, выделенных Вейси, и эта статья не является исключением: изложение ограничено процессами трансформации лишь в одной части реформаторского спектра, пусть и наиболее влиятельной. Поборники научно-исследовательской работы выиграли в битве за аспирантские программы, определив исход академической революции и получив возможность во многом сформировать современную университетскую модель не только в Америке, но и в мире.

Понимание хода и итогов академической революции и возникновения современного американского исследовательского университета невозможно без анализа параллельного процесса, а именно американо-германской академической миграции второй половины XIX в. О влиянии гумбольдтовской модели на развитие американского исследовательского университета сказано необычайно много². Содержательная сторона как институциональных реформ, так и интеллектуальной ревизии, осуществленных поборниками научно-исследовательского университета,

The true greatness of a people does not consist in borrowing nothing from others, but in borrowing from all whatever is good, and in perfecting whatever is appropriate

Report on the State of Public Instruction in Prussia
Victor Cousin, 1835¹

¹ «Истинное величие народа заключается не в том, чтобы отказываться от заимствований, но в том, чтобы принимать все благое и совершенствовать все достойное». Виктор Кузен «Отчет о состоянии общественного образования в некоторых государствах Германии, и в частности в Пруссии», 1835.

² Среди прочего стоит упомянуть ключевые работы: [Herbst, 1965; Geitz, 1995; Werner, 2013].

формировалась в ходе опыта миграций американского студенчества в университеты Германии. Некоторые историки пошли так далеко, что заметили — хотя и с определенной долей иронии, — что «Гумбольдт обрел свой дом в Америке» [Ash, 2006. P. 249], а полнейшая реализация основополагающих для этой модели принципов была достигнута лишь за океаном.

Здесь нас ждет одна из ключевых проблем, разрешения которой ищут историки знания, — проблема распространения идей «бесконтактным путем». Многие исследователи, указавшие на «германизацию» американского образования, или американо-германский трансфер, обратили внимание в первую очередь на циркулирование идей, понятых наиболее абстрактным образом. В историографии академической революции упоминаются идеи незаинтересованного исследования, объективности и нейтральности, а также профессиональной учености. Однако одних идей для понимания трансфера недостаточно: если идеи являются предметом трансфера, они не могут рассматриваться в качестве медиатора [Wendland, 2012. P. 45–67]. Современные исследователи культурных трансферов ставят перед собой несколько основных аналитических задач: во-первых, выяснить, почему конкретные элементы оказываются востребованными для культуры-реципиента и как происходит их отбор; во-вторых, каким образом культура-реципиент инкорпорирует новые элементы; в-третьих, как культура-реципиент соотносится с инкорпорированными элементами, скрывая или признавая их происхождение [Espagne, 1999. P. 20–24]. Алгоритм анализа в таком случае предполагает работу с тремя ключевыми элементами трансфера: отправляющей культурой, принимающей культурой и медиатором. Исследование трансферов, очевидно, не ограничивается выделением сродных элементов в двух средах и отслеживанием их траекторий: ключевым вопросом является процесс появления третьего, возникшего в результате отбора и инкорпорации.

Не столько теоретический аппарат *transfer studies*, сколько здравый смысл готов подсказать, что идеи и практики не переносят сами себя, что им, словно душам, необходимо тело. В случае американо-германского академического трансфера медиатором выступило студенчество. Выпускники американских колледжей, вынужденные в поисках профессионального образования пересечь океан, по возвращении сформировали группу реформаторов, чья повестка не повторяла планы Гумбольдта, но основывалась на опыте пребывания студентов в Германии и зависела от исходных параметров американской системы высшего образования. Редуцированная схема американо-германского академического трансфера выглядела бы так: от американского колледжа через немецкий университет к американскому университету. Что же случилось с идеями и прак-

тиками университетской жизни по пути из Германии в Америку во второй половине XIX в. и каким образом по завершении пути эти идеи и практики были инкорпорированы в модель современного американского исследовательского университета?

В этой статье я ставлю перед собой два вопроса, рассмотрение которых способно прояснить предпосылки, ход и последствия американо-германского академического трансфера, а также его роль в становлении современного американского исследовательского университета. Во-первых, это анализ студенчества как ключевого медиатора трансфера. Студенты, отправившиеся в условиях кризиса американского высшего образования учиться за границу, по возвращении в Соединенные Штаты не только составили группу реформаторов, продвигавших модель исследовательского университета, но также, ввиду своего специфического положения в образовательной системе, определили характер заимствований и способ их имплементации. Во-вторых, на примере анализа понятия академической свободы я покажу, как именно этот медиатор определил условия трансфера, направив немецкие заимствования, включенные в программу американских реформ, на решение тех самых проблем, что и привели к кризису колледжа середины XIX в. и вытолкнули будущих реформаторов в их студенческие годы за пределы американской академической системы. Реформаторская повестка, продвигаемая выпускниками немецких университетов в Америке, была направлена на отстранение от власти авторитарной администрации пиетистов и борьбу с представлением об университете как о сфере формирования благонадежных членов общества. Решить обе эти задачи позволяло введение аспирантских программ, посвященных исследовательской работе и управляемых по усмотрению исследовательского сообщества.

Статья состоит из трех частей, в которых описываются предпосылки, мотивы и процесс студенческой миграции, положение американских студентов в немецких университетах, восприятие ими немецкой модели исследовательского университета, а также политическая повестка «реформаторов-возвращенцев» и ее фактическая реализация, рассмотренная на конкретном примере представлений и практик академической свободы.

Американское образование колониального периода было скроено по британским лекалам. Основатели колледжей в колониальной Америке не отличались стремлением к институциональному творчеству и предпочли планировать организацию всех девяти колониальных колледжей с оглядкой на Кембридж и Оксфорд (об образовании в колониальной Америке см.: [Cremin, 1970; Hoeveler, 2002]). Однако точное воспроизведение известных моделей было весьма затруднено экономико-социаль-

1. Кризис классического американского колледжа

ным положением, в котором оказались пионеры американского образования [Rudolph, 1962. P. 44–68]. В отличие от североамериканских и британских образовательных учреждений, американские колониальные колледжи привлекали в разы меньше студентов и преподавателей, существовали в весьма неблагоприятном окружении (например, в окружении коров и коз, гулявших по кампусам, [Morison, 1998. P. 229]) и не ставили перед собой амбициозных задач: здесь не было профессоров и последипломного образования, не было академий или издательских домов — типичный колледж состоял из пары десятков студентов, пары молодых тьюторов и президента. Успешно работающим считался колониальный колледж, который воспитывал смирение и прочие христианские добродетели и лишь побочно давал базовую подготовку по предметам, входившим в инвариантную классическую учебную программу (*prescribed curriculum*).

Основанием классического колледжа служила доктрина умственной дисциплины (*mental discipline*), включающая теологические, моральные и психологические представления [Veysey, 1965. P. 25–32]. Теоретики умственной дисциплины утверждали, что душа — или разум, как в более поздних текстах, — представляет собой «жизненную силу», приводящую в движение человеческое существо. Эта «жизненная сила», в свою очередь, предположительно состоит из сочетающихся друг с другом элементов — способностей (*faculties*), каждая из которых отвечает за особые умения и таланты. Эти способности в их изначальном качестве представляют собой всего лишь потенции, а потому нуждаются в особой культивации для их развития и выражения. Человек, все способности которого получили должное развитие, достигает состояния «божественного согласования» [Porter, 1870. P. 206–238], необходимого для счастливой жизни. Поэтому основной задачей колледжей было содействие развитию потенциальных способностей для приведения выпускников в удобное богу и обществу состояние личностной гармонии [Peabody, 1901. P. 39–67]. Понятие дисциплины относилось к двум различным феноменам, скрывавшимся за инвариантной образовательной программой: умственной и моральной дисциплине. Предметы, включенные в учебную программу, были востребованы не в качестве самостоятельных областей знания, а лишь ввиду их пригодности для достижения обеих поставленных педагогических задач (об истоках модели см.: [Newman, 1886. P. 124–151]).

Тьютор в колледже был чем-то средним между спортивным тренером и священником, он помогал студенту колледжа раскрыть заложенный в нем потенциал. Тьютор ставил задания и контролировал общую дисциплину в кампусе, а также следил за выполнением ежедневных упражнений по развитию умственных способностей — пересказов, цитирования наизусть и декламаций [Porter, 1870. P. 134–148]. Особые педагогические представ-

ления обусловили систему поиска и найма тьюторов, в которой выдающиеся научные знания и профессионализм представляли собой куда меньшее конкурентное преимущество, чем пунктуальность, добропорядочность и строгое следование предписаниям христианской морали. Задачей тьютора было тренировать умственные способности, а учебные предметы были лишь средством для ее выполнения, поэтому круг предметов, за которыми тьютор был закреплен, может показаться весьма экзотичным: один наставник мог отвечать, например, за химию, музыку и изящную словесность, древнюю историю и гражданскую науку [Leslie, 1979. P. 245–266]. Курсы в учебной программе выстраивались не на основании предмета изучения или квалификации преподавателя (которую зачастую было довольно трудно определить), а на основании иерархии умственных способностей, которые предполагалось сформировать. Курсы первого года обучения тренировали базовые способности, курсы последующего года — наиболее утонченные, и «не было никаких причин сомневаться в учебном плане, порядке обучения или согласовании курсов, которые были наилучшими из возможных, в которых все находилось по праву и ничего не было упущено» [Snow, 1907. P. 54]. Прочитанный президентом колледжа курс по моральной философии, включавший элементы христианской этики, конституционного права и «гражданской науки», венчал всю программу и, при положительном для студента исходе, завершал процесс его трансформации из неорганизованной материи в достойного члена общества, «служил руководством для жизни индивида, сообщества и нации» [Schmidt, 1930. P. 108–146].

Попечительские советы колониальных колледжей в сравнении с их континентальными прототипами обладали более широкими полномочиями в контроле и регуляции университетской жизни и пользовались ими в весьма авторитарной манере. Администраторы всячески противились вмешательству в управление молодых или неопытных преподавателей, при этом что речь шла даже не о самоуправлении, а только о передаче части полномочий, касающихся кампусного быта [Gerber, 2014. P. 12–27]. Занять такую позицию администраторов подтолкнула, среди прочего, высокая сменяемость преподавательских кадров, которые не задерживались в колледже и потому не успевали сформировать устойчивую корпорацию. Даже незначительный рост колледжей сделал эту схему управления затруднительной, но, вместо того чтобы делегировать часть полномочий преподавателям, администраторы предпочли решать управленческие проблемы через создание должности президента. Президент назначался внешним попечительским советом и не был подотчетен преподавательскому составу. Зачастую он оказывался значительно старше большинства преподавателей и «устанавливал режим, бывший отцовским деспотизмом,

исполненным великодушия» [Schmidt, 1930. P. 78]. Наследие колониальных колледжей, определившее характер высшего образования в Соединенных Штатах, — это внешний совет попечителей и сильный президент.

Обратной стороной дисциплины был патернализм, дух которого пронизывал отношения между участниками образовательного предприятия сверху донизу и проходил сквозь все ступени иерархии — от студентов и преподавателей до президента и попечителей [Cattell, 1913. P. 19–53]. Попечители, формально существовавшие на самой верхушке властной пирамиды, чаще всего были представлены внешним советом и, как правило, не присутствовали в кампусе. Таким образом, президент колледжа, назначенный советом, был их единственным представителем и кампусным управляющим, наделенным авторитетом «патриарха» [Schmidt, 1930. P. 77–108]. Согласно уставу Колумбийского колледжа 1811 г., «задачей президента является опека над колледжем в целом», по этой причине попечители давали своему исполнительному директору «практически неограниченные возможности на службе» [Ibid. P. 93]. Джордж Шмидт выделяет две основные цели патерналистского надзора: моральную и религиозную, а также три области, в которых президент осуществлял этот надзор, — администрирование, преподавание и опека, т. е. его контроль распространялся буквально во все сферы деятельности колледжа.

Поскольку кадровый состав колледжа в основном формировался из молодых и непрофессиональных тьюторов, не имевших ни формального, ни морального права определять политику внутри кампуса, полномочия президента практически не были ограничены: он назначал и увольнял преподавателей, формировал образовательную программу, определял обязательные учебники по курсам, регулировал прием абитуриентов и проведение экзаменов, подготавливал документы и следил за финансами, составлял каталоги и осуществлял закупку библиотечных книг. Несмотря на такую загруженность, президент колледжа находил время на преподавание и проведение мелких ремонтных работ³. Поскольку «возможности президента были так же широки, как и кругозор попечителей» [Schmidt, 1930. P. 52], зависящая от президента политика в целом соответствовала взглядам попечителей и их образовательной идеологии⁴.

Тьютор, как правило, был молод, недавно окончил тот же (или соседний) колледж и, чаще всего, находился в поиске ра-

³ См. воспоминания о президенте Колумбийского колледжа Фредерике Барнарде: [Burgess, 1934. P. 173–176].

⁴ Такую зависимость легко проследить при анализе содержания курса по моральной философии. Поскольку преподавание курса выполняло важнейшую педагогическую задачу и завершало «миссию» колледжа в жизни студента, его содержание прямо зависело от представлений

боты получше. Низкооплачиваемая, малопrestижная и непрофессиональная работа тьютора не сулила карьерного роста, отчего выпускники колледжа, более или менее соответствующие описанным выше требованиям, зачастую задерживались на этой должности лишь на пару лет. Ларри Гербер приводит следующие данные, иллюстрирующие уровень профессионализма в преподавательской среде: к началу XIX в. примерно 100 преподавателей колледжей имели хоть какую-то профессиональную подготовку; из них за пределами собственного штата были известны менее десятка преподавателей [Gerber, 2014. P. 23].

Трудно представить себе более отличное от идеи исследовательского университета заведение, чем традиционный американский колледж первой половины XIX в. с его принижением положением студентов и преподавателей, авторитарным президентом, зависящим от попечителей, суеверным страхом критики и благоговейным отношением к раз и навсегда данной учебной программе, списком предметов из XVI в., образовательным пиетизмом, морализаторством и желанием регулировать всякое движение тел и мыслей в кампусе, будь они заняты переписыванием молитв или стиркой белья.

«Отставание» колледжей было очевидным для части американского общества еще в 1820-х годах: критики указывали на недостаточный уровень профессиональной подготовки выпускников (или ее отсутствие), необходимость тратить время на переобучение, преобладание мертвых языков в учебной программе и недостаток новых предметов, соответствующих требованиям начинавшейся индустриализации и урбанизации. Однако недаром колледж заслужил имя «дисциплинарной цитадели»: критики встретили решительный отпор, нашедший выражение в Йельском отчете 1828 г. Отчет состоял из двух частей, первая была посвящена необходимости сохранения учебной программы в неизменном виде; вторая — рассмотрению ключевой роли изучения древних языков в установленном объеме [Yale College, 1828]. Колледжи не только отказывались осуществлять профессиональную подготовку студентов, но и ставили под сомнение необходимость научных занятий и допустимость исследовательской работы в рамках обучения [Lane, 1987; Geiger, 2014. P. 187–193].

Йельские профессора получили поддержку от коллег в других старых колледжах, и профессорскому консерватизму удалось отсрочить масштабные реформы образования, тем самым спровоцировав еще большую изоляцию кампусной жизни.

руководства колледжа об этой миссии. В зависимости от взглядов попечителей и президента материал курса мог ограничиваться правовой подготовкой и изучением прав и обязанностей гражданина, а мог превратиться в серию проповедей.

Ко времени Гражданской войны необходимость пересмотра системы колледжей стала основой общепринятой повестки реформы системы высшего образования, а реформаторские взгляды понемногу распространялись среди самих профессоров и чиновников от образования [Storr, 1953. P. 29–46]. Реформы, однако, пришли слишком поздно: пока публика дискутировала о педагогических моделях, те студенты и выпускники, которые стремились к профессиональной карьере, столкнулись с недостаточным уровнем подготовки и затруднениями в приобретении квалификации, а те из них, кто стремился продолжать научную карьеру, буквально не имели никаких перспектив в американской образовательной системе. И первые и вторые вынуждены были искать возможность получить профессиональную подготовку за океаном — их выбор в силу причин, которые будут рассмотрены далее, пал на Германию.

2. Условия академической миграции

В 1810 г. студенты первой когорты под предводительством выдающихся умов Германии начали обучение в Берлинском университете, прототипе университетов гумбольдтовской модели. Роль Вильгельма фон Гумбольдта в проектировании структуры современного исследовательского университета в недавних исследованиях была подвергнута серьезному переосмыслению. Период «модернизации» системы высшего образования в германских землях, по всей видимости, пришелся на 1780–1790-е годы, поэтому в Берлинский университет перешли отличительные нововведения университетов Галле и Геттингена, такие как особое внимание к исследовательской работе, высокая ценность исследовательского опыта для карьерного продвижения преподавателя, использование как лекционных, так и семинарских занятий, а также сам институт семинара, необходимый для вовлечения студентов в самостоятельную исследовательскую работу [Josephson, 2014. P. 23–44].

В период, когда начинались занятия в Берлине, в замке Коппэ подходил к завершению двухлетний труд мадам де Сталь над книгой «*De l'Allemagne*». И, хотя по очевидным причинам о Берлинском университете в работе де Сталь нет ни слова, именно из этой книги американцы узнали о том особом типе университета, который позднее назовут гумбольдтовским. Три года спустя, ко времени обсуждения диссертаций первых студентов, стараниями лондонского издателя Джона Маррея книга де Сталь была переведена и опубликована на английском языке под заголовком «*On Germany*». В 1814 г., когда счет «одаренных голов», обучающихся в Берлинском университете, пошел на тысячи, американские ежедневные газеты сообщили о появлении работы де Сталь в свободной продаже [Jaesck, 1915. P. 251–343]. Спустя еще несколько десятилетий американцы составили абсо-

лютное большинство среди иностранцев, принятых на обучение в немецкие университеты [Werner, 2013. P. 52–61]. Работа, написанная де Сталь в пылу политических противостояний наполеоновской Европы, оказала неожиданно сильное влияние на далекую от континентальной политики американскую публику: она породила первую серьезную волну академического туризма. Историк американской культуры Джон Вальц признает, что «с этого перевода, можно сказать, и началось влияние немецкой мысли на американскую жизнь» [Walz, 1936. P. 8]. Ему вторит и Берк Аарон Хинсдейл, реформатор образования в штате Мичиган: «Трудно переоценить непосредственное влияние, которое оказала эта книга на американские умы» [Hinsdale, 1898. P. 63].

Помимо исчерпывающего описания немецких вкусов, манер и нравов, социального этикета, литературных движений, важнейших книг и авторов, сведений о построении армии, положении женщин и языковых особенностях отдельных земель, книга содержала также и главы, посвященные Готхольду Эфраиму Лессингу, Иоганну Винкельману, Фридриху Шиллеру, Иоганну Гете и Иоганну Гердеру, и включала главу «*Of the German Universities*», которая открывалась весьма серьезным заявлением: «Весь север Германии заполнен наиболее выдающимися университетами Европы <...> В Германии человеку, не озабоченному проблемами мироздания, совершенно нечего делать» [Staël-Holstein, 1864. P. 117]. Мигранты первой волны, пересекавшие Атлантику в первые десятилетия XIX в., вспоминают, какое глубокое впечатление произвело на них прочтение «Германии» мадам де Сталь. Эдвард Эверетт (1794–1865), в будущем выдающийся политик, реформатор образования и дипломат, держал ее в ящике рабочего стола, планируя свою поездку в Геттинген; Джордж Тикнор (1791–1871), американский историк и филолог, основатель Бостонской общественной библиотеки, упоминал в своем дневнике, что именно прочтение «Германии» впервые натолкнуло его на мысль отправиться на учебу в немецкий университет; Джордж Банкрофт (1800–1891), впоследствии один из ключевых американских историков XIX в., даже прихватил экземпляр книги с собой в качестве путеводителя [Herbst, 1965. P. 1–23] (см. также биографические материалы в [Long, 1935]).

Восторг по поводу бесконечных возможностей немецких университетов позднее разделяют все без исключения поколения академических мигрантов. Молодые американцы, не находившие себе места в университетах собственной страны, читали на страницах «Германии», что «немецкое образование начинается именно там, где его завершают в большинстве европейских государств» [Staël-Holstein, 1864. P. 117, 121]. Легенда гласит, что Наполеон приказал сжечь экземпляр книги, собственноручно посланный ему де Сталь. Сотни американских студентов отнесли к «Германии» с большей благодарностью, полагая, что

мадам де Сталь обращается непосредственно к ним со словами: «Бедные и богатые ученые отличаются друг от друга лишь собственными достижениями, и странники, пришедшие со всего света, посвящают себя с благодарностью этому равенству» [Staël-Holstein, 1864. P. 118]. Несомненно, такая «реклама» эпохи романтизма обладала мощным стимулирующим действием, однако даже она не была способна переключить одну систему высшего образования в другую. Можно предположить, что восприимчивость американского студенчества к образам академической Германии была во многом обусловлена бедами собственной академической среды.

Конечно, американские студенты бывали за рубежом и ранее. Наиболее продвинутые учащиеся и дети элиты колониальной Америки получали образование в университетах метрополии — в Оксфорде, Кембридже и Эдинбурге. В это время американцы практически не выказывали интереса к иным образовательным системам, в том числе и к немецкой. Хотя некоторые дети из семей потомков немецких переселенцев проводили время в Галле, их переезд на учебу был обусловлен, скорее, родственными связями, нежели академическим интересом [Werner, 2013. P. 23–25]. Не был значимым и вклад в академический или культурный трансфер крупного немецкоязычного сообщества в Пенсильвании, поскольку «пенсильванским немцам не было дела до происходящего в их отечестве и они практически не прилагали никаких усилий к тому, чтобы стать настоящими посредниками между интеллектуальной жизнью Германии и Соединенных Штатов» [Walz, 1936. P. 8]. Единственный распространенный в то время тип академической миграции был весьма ограниченным, элитарным и нацеленным скорее на воспроизводство социального статуса, чем на академические или научные цели. Причиной отправиться на континент, помимо упомянутых семейных связей, чаще всего был интерес к опыту гранд-тура, которым едва ли можно было наслаждаться в Америке. Признанные первопроходцы вроде Джорджа Тикнора навещали Иоганна Гете в Веймаре, считая аристократичную беседу, но отнюдь не защиту докторской диссертации, апофеозом своего немецкого путешествия [Herbst, 1965].

Первая серьезная волна миграций возникла после распространения отчетов о путешествиях, написанных Тикнором, Банкрофтом, Эвереттом и другими пионерами, хранившими под подушкой книгу мадам де Сталь. В этот период американские студенты отправлялись преимущественно в Геттинген. Деятели образования в Америке, видя все нарастающий поток мигрантов, предприняли серию попыток реформировать старую образовательную систему. Один из отцов-основателей и третий президент Соединенных Штатов Томас Джефферсон после отставки, к примеру, попытался организовать Вирджинский

университет таким образом, чтобы расширить права преподавателей и обновить образовательную программу [Smith, 1753]. Джордж Тикнор пробовал реформировать Гарвардский колледж, но преуспел только в реорганизации собственной кафедры [Veyssey, 1965. P. 168–172; Long, 1935. P. 41–63]. Теодор Дуайт Вулси, стремясь сохранить аутентичную образовательную систему Америки, старался изменить ключевые стандарты, в соответствии с которыми она функционировала. Мичиганский университет во время президентства Генри Таппана первым попытался воспроизвести немецкие образовательные практики. Университетский каталог 1852–1853 гг. гласит: «Штат Мичиган перенял из Пруссии все то, что считается наиболее совершенной образовательной системой в мире» (цит. по: [Walz, 1936. P. 50]). Мичиганские реформы Таппана были направлены на сокращение оттока студентов в Германию — в них открыто признавалось превосходство немецких практик. Однако все попытки действовать «на опережение» сталкивались с консолидированным консерватизмом Йельского отчета. Численность американских студентов, принятых в немецкие университеты на докторские программы, постоянно росла: выбирая между оригиналом и копией, многие абитуриенты по ряду причин предпочитали оригинал.

С ослаблением связей с Британией после смены поколений в независимой американской республике снизилась и значимость британской образовательной системы. Первые серьезные реформы колониального наследия затронули образование среднего уровня, реорганизованное с оглядкой на немецкие практики. Немецкие идеи образования «не повлияли сразу на американские колледжи, но сперва затронули общие школы и образование масс» [Walz, 1936. P. 12]. Пока реформы школьного образования медленно распространялись на детские сады, имитация активной деятельности в колледжах, вызванная Йельским отчетом, утихла, не оставив после себя заметных изменений.

За десятилетие до Гражданской войны два процесса одновременно набирали силу: во-первых, в Америке все громче раздавались голоса тех, кто требовал реформы системы высшего образования, основанной на колледжах, и развития аспирантских программ, и впервые эти требования зазвучали из кампусов; во-вторых, к тому времени немецкое высшее образование уже считалось бесспорным эталоном. Американские выпускники, желавшие «получить образование, необходимое для той жизни, которую каждый из нас избрал себе» [Burgess, 1934. P. 86], или продолжить обучение дальше бакалаврского уровня, были хорошо осведомлены о проблемах с американским образованием и понимали необходимость отъезда. При этом они все чаще предпочитали Германию. В следующие полвека после Гражданской войны от нескольких тысяч до нескольких десятков тысяч (по разным подсчетам) американских студентов были за-

числены на аспирантские программы в немецких университетах (детальный анализ разных моделей подсчета численности студентов и их сравнение доступны в [Werner, 2013. P. 46–76]).

3. Формирование реформаторской повестки

Американским абитуриентам, ищущим академического пристанища, и их родителям, обеспокоенным детскими судьбами, Германия виделась как страна прогрессивной политики и строгих нравов, в отличие от «упадочной Британии» и «либертинской Франции» [Wigmore, 1917. P. 354]. Помимо национальных предрассудков существовали более существенные причины, удерживавшие американских студентов от обучения в университетах этих стран. Франция была «слишком централизованной»: весь академический потенциал концентрировался в Париже — городе дорогом и «небезопасном для молодого человека» [Leslie, 1979. P. 247]. Образование здесь не казалось столь уж большим удовольствием: Парижский университет требовал длительного присутствия в кампусе и ежегодных экзаменов, после чего студент получал диплом, дававший право на трудоустройство исключительно на территории Франции; вплоть до 1896 г. эта система не претерпевала значительных изменений [Clark, 1973; Rüegg, 2011. P. 207–283].

Британские преподаватели были известны американским студентам, среди прочего, тем, что предпочитали держаться подальше от кампуса и вели весьма уединенный образ жизни. Аристократическая традиция предполагала, что ученые «ничего не берут у государства, а потому ничего ему не должны» [Veusey, 1965. P. 89]. Почти не сталкиваясь с образовательными и политическими вызовами, британские ученые готовили студентов к прохождению формальных экзаменов, фактически игнорируя вопросы педагогики и исследования. Лишь в виде исключения ученый мог удостоить студента единичной высокомудрой беседой, но этого было недостаточно для соответствия всем тем запросам, что предъявлялись американцами к научному профессионализму [Hart, 1874. P. 321–338]. Помимо прочего, одним из формальных требований к поступлению в элитные университеты — Оксфорд, Кембридж и Дарем — было подписание «Тридцати девяти статей англиканского вероисповедания». Данное требование оставалось в силе вплоть до июня 1871 г. и побудило к тому времени многих абитуриентов оставить мысли о возможности получения образования в Британии.

Институциональные причины и культурные стереотипы, разумеется, не вполне объясняют (и совсем не описывают) внутреннюю мотивацию, толкавшую студентов отправиться за океан в поисках лучшей академической жизни. В целом можно выделить три таких мотива, из которых лишь один может быть назван академическим. Первым мотивом были материальные

условия. В сравнении с США студенческая жизнь в Германии обходилась ощутимо дешевле: на один год обучения в Берлине (с учетом транспортных расходов) требовалось приблизительно в три раза меньше средств, чем в Университете Джонса Хопкинса. Кроме того, учиться в Германии иностранным студентам было сравнительно легко. Поступление представляло собой простую формальность: чтобы быть зачисленным, студент должен был предоставить диплом колледжа; затем он принимал на себя обязательства посещать семинары на протяжении двух лет, написать и защитить диплом и пройти устный экзамен [Hart, 1874. P. 35–65]. После этого новоиспеченный доктор готов был внести свой вклад в развитие науки. Легкость, с которой американцы проходили немецкие экзамены, позднее стала поводом для едких шуток: так, в 1901 г. Ассоциация американских университетов особо отмечала, что практически все экзамены, проводимые в американских университетах, несравнимо труднее, чем экзамены в Берлине [Veyssey, 1965. P. 319].

Второй мотив можно связать с относительной легкостью карьерного продвижения на внутреннем академическом рынке. В Германии защита докторской степени была лишь первым шагом на пути к должности приват-доцента, габилитации и последующим двадцати годам ожидания возможной профессуры. Ничего подобного не существовало в Америке, где выпускник Лейпцигского университета мог рассчитывать на должность ассистент-профессора, а то и полного профессора, практически незамедлительно по возвращении. Новые администраторы, которые уже понемногу начинали внедрять свои реформы в исследовательских университетах, нуждались в подготовленных профессионалах, все еще редких в популяции американских выпускников. Выпускники немецких университетов высоко ценились и практически не встречали конкуренции со стороны выпускников американских колледжей. Так, они могли выторговывать себе более высокие зарплаты, требовать других условий на курсах или даже менять учебные программы (см., например, переписку Герберта Адамса с президентом Университета Джонса Хопкинса в [Holt, 1938. P. 28–32]). Столь приятные последствия немецкой докторантуры были широко известны, и, по-видимому, именно они служили одним из ключевых мотивов миграции вплоть до 1880-х годов.

Третий мотив — это, попросту говоря, возможность побыть свободным и взрослым. Недооцененный историками, он тем не менее является важнейшим штрихом в рефлексивных образах самих студентов и наиболее часто упоминается в их мемуарах и отчетах. В американских колледжах студентов рассматривали скорее как школьников, которых еще следовало дисциплинировать. Жизнь в кампусе была расписана по часам и полностью контролировалась, более того, отличительной чер-

той типичного колледжного пиетиста была любовь к тотальной кодификации правил и требований. Сначала существование правил оправдывалось указанием на фундаментальную аморальность молодежи, но затем подоспел и другой аргумент: поскольку жизнь человека и так управлялась подобными правилами — явными или неявными, — колледж просто занимал в этом вопросе реалистичную позицию. В колледжах воспитатели разработали систему для производства религиозного послушания и морального совершенствования, которая охватывала все стороны жизни — от содержания учебной программы до продолжительности городских прогулок. Ричард Эли, в будущем основатель Американской экономической ассоциации и один из основателей Университета Джонса Хопкинса, лаконично суммировал свой опыт пребывания в Германии:

Развитие науки также в значительной степени зависит от атмосферы мысли и выражения, протекающей под именем того, что немцы называют *Lehrfreiheit* и *Lehrnfreiheit* — свободы мысли и свободы делиться мыслями с коллегами. Когда я впервые прибыл в Германию, мне казалось, что я дышу новым и волнующим воздухом свободы. Профессора были полны свободного духа, к которому я не привык. Я почувствовал, что в немецких университетах было место для роста и развития личности. Я спросил себя: «Была ли обстановка в Колумбийском колледже столь же располагающей к свободе мысли и выражения? Поощряла ли она и вдохновляла ли исследование, которое могло привести к значимой мысли?» И хотя я был счастлив провести три бакалаврских года в Колумбии, единственный честный ответ, который я мог дать себе, был «нет» [Ely, 1935. P. 124].

В Германии право университетской корпорации на вмешательство в личную жизнь студента ограничивалось стенами библиотеки и комнаты для проведения семинарских занятий. Здесь не существовало общежитий, тьюторов, никакого «авторитетного присмотра» за моралью студента, так что ответственность за его жизнь, протекавшую *par excellence* за пределами двух упомянутых помещений, ложилась всецело на его совесть. Для немцев свобода обучения, среди прочего, означала освобождение от школьной рутины (*Schulzwang*) — от насильственного обучения, зубрежки и повторений. Внутри немецкой академической системы педагогические практики принудительного обучения ограничивались гимназией, в университете им места не было. Джеймс Харт, анализируя свой опыт обучения, делает вывод о критическом влиянии немецкой педагогики на развитие немецкой науки:

Я не знаком с состоянием дел в Шеффилдской научной школе лично, но <...> заключаю, что там существует определенный уровень свободы в отношениях между преподавателем и студентами. В этом, по всей видимости, и заключается секрет успеха и резкого роста научных школ, столь сильно превосходящих колледжи. Преподаватели там были обучены в немецкой системе и переняли ее тон. Они больше работают со студентами и пытаются руководить ими, стимулировать их, а не поучать [Hart, 1874. P. 189].

Для американцев же заучивание наизусть либо оставалось каждодневной реальностью вплоть до окончания колледжа, либо заканчивалось сразу по пересечении Атлантического океана. Таким образом, двадцатилетний американец, поступивший в немецкий университет, по выражению Стенли Холла, президента Университета Кларка, чувствовал, что находился в самом свободном месте на земле [Hall, 1923. P. 202].

И хотя далеко не все мотивы миграции можно назвать академическими, особый личный опыт, который получали студенты за время обучения в Германии, по возвращении приводил к формированию сугубо академических запросов. Многие воспоминания свидетельствуют о том, что американцы имели весьма смутные представления о научных достижениях немцев. Ричард Эли, прежде чем отплыть за океан, должен был добраться из Колумбийского колледжа в Йель, чтобы найти хоть одного человека, который мог бы рассказать ему о теориях и исследованиях, популярных на континенте. Информация, которую ему удалось раздобыть, оказалась устаревшей — он выяснил это незамедлительно по приезде в Галле [Ely, 1935. P. 218; Rader, 1966]. Ни каталоги немецких университетов, ни актуальные переводы немецкой литературы на тот момент не были широко доступны в Америке. Более того, преподаватели колледжей часто были не в состоянии ответить на вопросы своих выпускников, так что любая информация о состоянии дел в Лейпциге или Берлине передавалась изустно — от людей, уже побывавших на континенте. Единственной отличительной чертой немецкого университета, о которой знал каждый, была возможность получить аспирантскую подготовку, но тот, кто пересекал Атлантику, как правило, не имел представления, в какой области и под чьим руководством это следует делать.

Институциональная позиция американского студента в немецком университете позволяла ему обозревать лишь часть теорий и практик, определявших порядок работы на аспирантских программах, в исследовательских лабораториях и на семинарах. Как подытоживает историк американской академии Вальтер Метцгер, «Германия, увиденная глазами американца, была производной американских предрассудков» [Metzger, 1955b].

Р. 214]. Находясь в «облегченных» институциональных условиях и наслаждаясь дарами взрослой жизни, студенты составили весьма своеобразное представление о немецкой модели университета, которое затем они употребили в спорах о науке и образовании уже у себя дома. «Возвращенцы» стали одной из многочисленных групп реформаторов времен академической революции и продвигали повестку исследовательской работы и специализированного аспирантского образования.

Опорными понятиями в программе поборников «немецкого пути» были научный поиск⁵ и академическая свобода — обязательное условие научного поиска. Первое понятие использовалось для обоснования исследовательской работы как профессиональной деятельности в противовес аргументам лагеря утилитаристов о необходимости подчинения исследований прикладным задачам. Второе понятие должно было служить гарантом независимости профессиональных исследователей от всевозможных групп давления и их требований: неполный перечень включал свободу от административного аппарата и насущных потребностей общества, а также свободу студентов в выборе траектории обучения и собственного научного поиска. «Возвращенцы» видели в университете научный институт, основной задачей которого было приумножение знания, осуществляемое двумя способами: через подготовку аспирантов и собственные исследования. Со временем такое определение университета утратило национальную окраску. Во второй половине 1880-х годов реформаторы говорили о том, что «в немецком университете нет ничего специфически немецкого» — университетам в Германии всего лишь удалось развить «наивысший смысл Университета как такового» [Burgess, 1884. P. 2].

Изначально реформаторы отказывались от попыток улучшить работу колледжей, поскольку предполагали разделение уровней образования между разными типами институтов. Университет Джонса Хопкинса, ставший первым исследовательским университетом в США, был открыт группой выпускников немецких аспирантур и не предполагал бакалаврской подготовки [Gilman, 1906. P. 47–59]. Студенты подвергались серьезным вступительным испытаниям, получали академические стипендии, обучение проходило по семинарской модели. Некоторое время в Университете Хопкинса даже действовала система, напминавшая позиции приват-доцентов. Схожую структуру имели Университет Кларка и Чикагский университет, также созданные для аспирантской подготовки обладателями немецких степеней.

⁵ Позднее в «американском сознании» принцип незаинтересованного поиска истины был понят как императив тщательного эмпирицистского исследования, совершенно свободного от немецкой идеи единства и общности знания.

Ни одному из трех исследовательских университетов не удалось остаться изолированными от низших ступеней подготовки: исследовательские университеты стали открывать собственные программы бакалаврской подготовки, а университеты штатов и старые колледжи со временем развили собственные аспирантские школы [Geiger, 2014. P. 338–348]. Прежде нетерпимые к колледжам представители исследовательских университетов занялись улучшением доаспирантской подготовки, поставляя для этого квалифицированных преподавателей, совершенствуя учебные программы и постепенно формируя современную модель американского исследовательского университета. Инкорпорация каждого из описанных элементов немецкого университета в университет новый — американский — предполагала процесс отбора, согласования и внедрения нескольких уровней теории и практики как на институциональном, так и на интеллектуальном уровне. Эта статья будет ограничена рассмотрением только одного случая — инкорпорации *Lehrfreiheit*, академической свободы немецкого образца.

В наиболее примитивном изложении немецкая академическая свобода состояла из двух компонентов: *Lehrfreiheit* — свободы преподавания и права профессоров решать, чему учить и в какой форме, и *Lernfreiheit* — права студентов самостоятельно выбирать предметы и научных руководителей в соответствии с их предпочтениями [Paulsen, 1906. P. 227–265]. Если мы попытаемся объяснить этот принцип и его компоненты исторически, а не мифологически, то придем к следующему описанию. *Lehrfreiheit* затрагивала не только положение отдельного профессора, но и права всей профессорской корпорации в целом. В отличие от католических университетов юга Германии, политика северных земель подразумевала защиту университетского сообщества от внешних групп давления (церковных и региональных властей, политических и экономических элит). Такая свобода гарантировалась государством, т. е. личным попечительством министра образования и подчинением профессорского сообщества министерству [Metzger, 1955a. P. 93–139].

Протекторат Министерства образования позволял профессорам изменять порядок и содержание курсов, а также искать истину лишь теми путями и способами, какими они сами сочтут нужным это делать, — до тех пор, пока государственный патронат позволяет им не считаться с притязаниями и критикой каких-либо третьих сил. Академические свободы дополнялись профессорским самоуправлением и практически полным отсутствием административного сектора внутри университетской корпорации. Однако профессора не только искали защиты от экономических или педагогических претензий, у них были и другие при-

4. Инкорпорация: случай академической свободы

чины сторониться внешнего мира: немецкий профессор был сродни миссионеру в племени опасных дикарей, когда нес свет разума в мир утилитаризма и нравственного разложения. Патронатная система, делавшая профессора просвещенным бюрократом и служителем национального просвещения, характеризовалась поэтому неприязненным отношением к внешнему миру с его утилитарными запросами и требованиями, с его региональными раздорами. Но союз с государством означал не только эмансипацию ученого: свобода научных изысканий шла бок о бок с запретом политических высказываний в пределах кампуса. Профессора, однако, и не считали политические проблемы хоть сколько-нибудь заслуживающими их внимания.

Американские коллеги свободных профессоров, выступившие за *Lehrfreiheit*, находились в совершенно других условиях. Во-первых, в децентрализованном американском государстве не существовало не только министерства образования, но и единой общенациональной политики в отношении высшего образования. Во-вторых, университеты зависели от локальных групп давления — финансово (как в частных университетах) или идеологически (как в государственных университетах) — и не могли позволить себе их игнорировать. Чаще всего имела место прямая зависимость от церквей и региональных властей, реализуемая через непосредственное финансирование и авторитарные попечительские советы в условиях невозможности федерального вмешательства во внутриуниверситетский бизнес. В-третьих, внекампусный попечительский совет породил административный сектор, представленный поначалу лишь президентом, а затем и целым бюро. Поскольку национальный рынок высшего образования к 1880 г. практически сложился и в США наконец появилась реальная конкуренция между университетами (не только за профессоров, но и за студентов), администрация разделяла в отношении свободы слова примерно те же страхи, что и немецкое государство.

Ввиду описанных причин поднятая на флаг *Lehrfreiheit* стала в Америке идеей освобождения профессоров — не от требований заинтересованных групп «по ту сторону кампуса», а от собственного административного аппарата. Поскольку профессорское сообщество не имело возможности обратиться за помощью к государству или к попечителям, напрямую связанным с администрацией, и даже просить защиты у студентов, не обладающих никакой властью, оно вынуждено было искать протекции у гражданской публики, у того самого «народа» американской конституции, во благо которого университет и трудился и от которого так стремились обезопасить себя немецкие профессора [Charman, 1913. P. 453–461]. 13 ноября 1900 г. профессор Стэнфордского университета Эдвард Росс, за день до этого получивший приказ об увольнении в связи с неприемлемыми в универ-

ситете политическими взглядами, созвал пресс-конференцию, на которой обратился к американскому народу как главному защитнику в вопросах академической свободы (подробное изложение *Ross Affair* см. в [Elliott, 1937. P. 326–379]).

Что же касается *Lernfreiheit*, — свободы обучения, — то в Германии этим понятием фактически обозначалось право немецких студентов на свободное перемещение внутри образовательной системы и накопление прослушанных курсов. Студенты регистрировались для обучения в разных университетах, прослушивали курсы и получали всевозможные справки, пока не решали завершить жизнь кочевника защитой диссертации. Отсутствие обязательной учебной программы и необходимости заключать свою жизнь на несколько лет в четыре стены кампуса имела следствием полную свободу студента за дверями лекционной аудитории, лаборатории или библиотеки. Студенту даровалась не просто свобода от образовательного контроля, но полная свобода от педагогического надзора — его нравы, мораль и поведение отныне регулировались лишь собственной совестью и общим законодательством.

В предисловии к американскому изданию работы Фридриха Паульсена «*German Universities*» существует интересная оговорка о переводе терминов, прекрасно иллюстрирующая судьбу понятия *Lernfreiheit* за океаном: его предлагают переводить как «систему курсов по выбору» (*elective system*) [Paulsen, 1906. vi]. Требование отказаться от инвариантной учебной программы звучало в Америке по меньшей мере со времен пресловутого Йельского отчета. Тогда, в 1828 г., неореспубликанцы и ранние утилитаристы, возмущенные той частью программы, что касалась обязательного изучения древних языков, потребовали ее пересмотра. Спор об инвариантной учебной программе был одним из самых продолжительных и ожесточенных в истории американского университета. С того самого времени вопрос о свободе обучения оказался крепко связан с борьбой за введение блоков выборочных курсов. Чарльз Элиот, президент Гарварда и один из ярких защитников выборочной программы, в очередной раз полемизируя по поводу инвариантной программы, сказал, что, если бы ему нужно было выбрать курс, обязательный для посещения всеми студентами, это было бы обучение танцам [Veysey, 1965. P. 90–91]. Стоит ли удивляться, что когда в 1906 г. Гарвард на волне чрезвычайной популярности прикладного образования ввел в расписание модный курс сельского хозяйства, на большей части семестровых занятий этого курса студенты учились стричь кусты роз и гортензий. В 1907 г., когда борьба, казалось бы, была выиграна, Элиот ставил в один ряд право студентов отказываться от посещения ежедневной молитвы и право выбирать между общей биологией и ботаникой. Однако даже ему при всей широте его взглядов не могла прийти в голо-

ву мысль о том, что студент колледжа штата Айдахо мог бы свободно прослушать пару курсов в Гарварде [Eliot, 1907. P. 15–20].

Внутри американской системы образования не было единого регулятора, который мог бы обеспечить возможность равного перехода студентов между колледжами. Его отсутствие в сочетании с необычайным разнообразием вариантов в организации обучения и преподавания делали «кочевое» студенчество немецкого образца практически невозможным — студенты продолжали вести «оседлый» образ жизни, довольствуясь правом скромного выбора между курсами.

Молодые люди, эмигрировавшие в Германию, упивались «свободой нравов», однако о возможности переноса чего-либо подобного на территорию Америки оставалось только мечтать. По мнению самих «возвращенцев», выпускники американских колледжей не были готовы к свободе обучения. Один из основателей американской политической науки, выпускник Гейдельбергского университета Джон Берджесс пишет, что никогда не видел «более неподготовленных студентов», чем те, которые сидели перед ним на занятиях в сентябре 1877 г.: «они не интересовались академическим совершенством и смиренно ждали окончания жизни в кампусе». Берджесс сравнивает американских студентов с немецкими и приходит к неутешительному выводу о вреде колледжей, «устаревшего и второсортного института», не имеющего ничего общего с исследованиями [Burgess, 1934. P. 130–136]. Несмотря на брезгливое отношение реформаторов, масштабного и окончательного разделения университетов и колледжей так и не случилось — даже университеты, предлагавшие поначалу лишь аспирантские программы, со временем обязались открыть более низкие уровни подготовки. Если в Германии бастионом строгой выучки и патернализма оставалась гимназия, институционально и дискурсивно отделенная от университета, то в Америке патернализм и «отеческая забота» колледжного типа проникали на уровень выше [Butler, 1921].

Тот факт, что колледж никогда не был эквивалентом гимназии, определил границы совместимости немецкой идеологии и практики университетского образования с американским контекстом. Успешное окончание гимназии означало сдачу государственных экзаменов и получение аттестата зрелости (*Abitur*). Далее выпускники гимназии поступали в университет, при этом они демонстрировали предположительно равный уровень подготовки, во всяком случае унифицированный. Связь между ступенями образования обеспечивалась единым регулятором, т. е. государством, а также множеством институциональных механизмов, контролировавших государственно полезное производство — университет. Одним из таких механизмов была система государственных экзаменов.

Совсем иным был характер подготовки абитуриентов, окончивших колледж. Джеймс Харт пессимистично замечал, что «колледжи стоят ни на чем и ведут в никуда» [Hart, 1874. P. 312], подразумевая, что поступлению студента в колледж не предшествует обязательная унифицированная система подготовки, а по его окончании выпускника ждет некая неизведанная тропа жизни, к которой колледж его едва ли мог подготовить. «Отечественная забота» затрагивала нормы поведения, но не касалась содержания преподаваемых предметов. Компетенция профессора определялась также его способностью сохранять «нейтральность», т. е. рассматривать все возможные точки зрения в анализируемых дискуссиях, не предлагая студентам окончательного решения спорных вопросов [Seligman, 1912. P. 153–162]. Кроме того, профессор лишался права рассуждать о вопросах, которые не относятся к компетенции его департамента. Прежде профессора боялись, что студенты в силу их юности и незрелости чрезвычайно подвержены влиянию еретических учений, моральным извращениям и разнузданности, теперь они опасались, что студенты станут легкой добычей политической пропаганды [Lowell, 1917; Metzger, 1955b].

В США, таким образом, фокус академической свободы сместился с научной и исследовательской независимости на институциональные и организационные аспекты деятельности университета. Такое понимание академической свободы стало серьезным инструментом в борьбе с пиетизмом, оно утверждало свободу студентов от контроля, а профессоров — от необходимости выполнять любую работу, кроме научной. Кроме того, этот же инструмент содействовал университету в противостоянии авторитарному управлению посредством обращения к профессиональным сообществам и гражданской публике. Иными словами, в Америке конца XIX в. выражение «академическая свобода» означало прежде всего свободу нового университета от старого колледжа.

* * *

Принято считать, что американская студенческая миграция прекратилась по очевидным причинам в годы Первой мировой войны. Однако доступные данные о динамике студенческой популяции свидетельствуют о том, что заметный спад начался примерно за два десятилетия до того, а именно во второй половине 1890-х годов [Werner, 2013. P. 46–76]. Такая динамика не покажется удивительной, если в качестве основных мотивов (или стимулов) для миграции рассматривать внутриамериканские образовательные проблемы. К этому времени был завершен полувековой спор о реформах, а обновленная система образования начинала консолидироваться, инкорпорируя в себя и генерируя научные школы, совместное управление, выбороч-

ные курсы, стипендии и индифферентную университетскую администрацию. Именно успешное введение постдипломного образования в значительной мере остановило миграционный поток, вызываемый прежде его отсутствием, и создало институциональную базу для дальнейшего развития американского образования и науки.

Аспирантские программы получили особый статус в спорах реформаторов, поскольку затрагивали одновременно две основные области дискуссий времен академической революции: институциональную реформу и интеллектуальную ревизию. С одной стороны, введение аспирантуры позволяло институционализировать исследовательскую работу в университете и тем самым кардинально расширить область его полномочий и ответственности. С другой стороны, аспирантуры, выстроенные вокруг идеи исследовательской работы, должны были служить пересмотру классического дисциплинарного канона и установлению организационного деления, соответствующего новым научным представлениям и основанного на принципах академической свободы. Будучи глубоко укорененным в развитии американской системы образования XIX в., вопрос об аспирантской подготовке и организации исследовательской работы тем не менее нашел свое разрешение во внеамериканском контексте, а именно в образе немецкой академии и гумбольдтовской модели, воспринятой на американский манер. Безусловно, для удержания победы и полной реорганизации системы выпускникам немецких программ 1860–1890-х годов понадобилось еще полтора десятилетия, однако рубеж был взят: американские университеты смогли конкурировать за собственных абитуриентов, которые теперь предпочитали трансатлантической тряске в кормовой кабине мелкого судна, на котором «не было даже салфеток», железнодорожный путь от родных городков к лучшим университетам Америки [Burgess, 1934. P. 86–91].

Литература

1. Adams Ch.K. (1883) *The University and the State // The Addresses at the Inauguration of Charles Kendall Adams, LL.D., to the Presidency of the University of Wisconsin*. Madison: University of Wisconsin.
2. Ash M. G. (2006) *Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German Speaking Europe and the US // European Journal of Education*. Vol. 41. No 2. P. 245–267.
3. Burgess J. W. (1884) *The American University. An Essay*. New York: Ginn, Heath, and Co.
4. Burgess J. W. (1934) *Reminiscences of an American Scholar: The Beginnings of Columbia University*. New York: Columbia University.
5. Butler N. M. (1921) *Scholarship and Service: The Policies and Ideals of a National University in a Modern Democracy*. New York: Charles Scribner's Sons.
6. Cattell J. M. (ed.). (1913) *University Control*. New York: Science.

7. Chapman J. (1913) *Professorial Ethics* // J. M. Cattell (ed.) *University Control*. New York: Science.
8. Clark T. N. (1973) *Prophets and Patrons: The French University and the Emergence of the Social Sciences*. Cambridge: Harvard University.
9. Cremin L. (1970) *American Education: The Colonial Experience, 1607–1783*. New York: Harper & Row.
10. Crane Th. R. (1963) *The Colleges and the Public, 1787–1862*. New York: Teachers College.
11. Eliot Ch. W., West A. W., Harper W. R., Butler N. M. (1903) *Present College Questions: Six Papers Read Before the National Educational Association, at the Sessions Held in Boston, July 6 and 7, 1903*. New York: Appleton.
12. Eliot Ch. W. (1907) *Academic Freedom: An Address Delivered before the New York Theta Chapter of the Phi Beta Kappa Society at Cornell University, May 29, 1907*. Ithaca, New York: Press of Andrus and Church.
13. Elliott L. O. (1937) *Stanford University: The First Twenty-Five Years*. California: Stanford University.
14. Ely R. Th. (1935) *Ground Under Our Feet: An Autobiography*. New York: Macmillan.
15. Espagne M. (1999) *Les Transferts Culturels Franco-Allemands*. Paris: Presses Universitaires de France.
16. Geitz H. (ed.) (1995) *German Influences on Education in the United States to 1917*. Cambridge: Cambridge University.
17. Gerber L. G. (2014) *The Rise and Decline of Faculty Governance: Professionalization and the Modern American University*. Baltimore: Johns Hopkins University.
18. Geiger R. L. (2014) *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II*. New Jersey: Princeton University.
19. Gilman D. C. (1906) *The Launching of a University, and Other Papers*. New York: Dodd, Mead and Company.
20. Hall S. G. (1881) *Aspects of German Culture*. Boston: James R. Osgood & Company.
21. Hall S. G. (1885) *New Departures in Education* // *The North American Review*. No 140. P. 144–152.
22. Hall S. G. (1923) *Life and Confessions of a Psychologist*. New York: D. Appleton and Company.
23. Hart J. M. (1874) *German Universities: A Narrative of Personal Experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
24. Herbst Ju. (1965) *The German Historical School in American Scholarship: A Study in the Transfer of Culture*. Ithaca: Cornell University.
25. Hinsdale B. A. (1898) *Horace Mann and the Common School Revival in the United States*. New York: Charles Scribner's Sons.
26. Hoeveler D. (2002) *Creating the American Mind: Intellect and Politics in the Colonial Colleges*. New York: Rowman & Little.
27. Holt S. W. (ed) (1938) *Historical Scholarship in the United States, 1876–1901: As Revealed in the Correspondence of Herbert B. Adams*. Baltimore: JHU.
28. Jaeck E. G. (1915) *Madame de Staël and the Spread of German Literature*. New York: Oxford University.
29. Josephson P. (2014) *The Publication Mill: The Beginnings of Publication History as an Academic Merit in German Universities, 1750–1810* // P. Josephson, Th. Karlsohn, J. Östling (eds) *The Humboldtian Tradition: Origins and Legacies*. Leiden: Brill. P. 23–43.
30. Lane J. C. (1987) *The Yale Report of 1828 and Liberal Education: A Neorepublican Manifesto* // *History of Education Quarterly*. Vol. 3. No 27. P. 325–338.

31. Leslie B. W. (1979) *Between Piety and Expertise: Professionalization of College Faculty in the «Age of the University»* // *Pennsylvania History: A Journal of Mid-Atlantic Studies*. Vol. 46. No 3. P. 245–265.
32. Long O. W. (1935) *Literary Pioneers: Early American Explorers of European Culture*. Cambridge: Harvard University.
33. Lowell L. (1917) *President Lowell's Report for 1916–17*. Boston: Harvard Bulletin.
34. Metzger W. P. (1955a) *Academic Freedom in the Age of the University*. New York: Columbia University.
35. Metzger W. P. (1955b) *The German Contribution to the American Theory of Academic Freedom* // *Bulletin of the American Association of University Professors (1915–1955)*. Vol. 41. No 2, P. 214–230.
36. Morison S. E. (1998) *The Founding of Harvard College*. Cambridge: Harvard University.
37. Newman H. J. (1886) *The Idea of a University: Defined and Illustrated*. London: Longmans, Green and Co.
38. Paulsen F. (1906) *The German Universities and University Study*. New York: Charles Scribner's Sons.
39. Peabody F. G. (1901) *The Message of the College to the Church: A Course of Sunday Evening Addresses in Lent, 1901*. Boston, Chicago: The Pilgrim.
40. Porter N. (1870) *American College and American Public*. New Heaven: Charles C. Chatfield and Co..
41. Rader B. G. (1966) *The Academic Mind and Reform: The Influence of Richard T. Ely in American Life*. Lexington: The University Press of Kentucky.
42. Rudolph F. (1962) *American College and University: A History*. London: University of Georgia.
43. Rüegg W. (ed.) (2011) *A History of the University in Europe*. Vol. IV. Cambridge: Cambridge University.
44. Schmidt G. P. (1930) *The Old Time College President*. New York: Columbia University.
45. Seligman E. R. A. (1912) *The Seminar: Its Advantages and Limitations* // *Journal of Political Economy*. Vol. 20. No 2. P. 153–162.
46. Smith W. (1753) *A General Idea of the College of Mirania*. New York: J. Parker and W. Weyman.
47. Snow S. T. (1907) *The College Curriculum in the United States*. New York: Teachers College, Columbia University.
48. Staël-Holstein Madame de (1864) *Germany*. In *Two Volumes*. Vol. I. New York: Hurd and Houghton.
49. Storr R. J. (1953) *The Beginnings of Graduate Education in America*. Chicago: University of Chicago.
50. Veysey L. R. (1965) *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago.
51. Walz J. A. (1936) *German Influence in American Education and Culture*. Philadelphia: Carl Schurz Meal Foundation.
52. Wigmore J. H. (1917) *Science and Learning in France, with a Survey of Opportunities for American Students in French Universities: An Appreciation by American Students*. Chicago: Society for American Fellowships in French Universities.
53. Wendland A. (2012) *Cultural Transfer* // B. Neumann, A. Nünning (eds) *Traveling Concepts for the Study of Culture*. Berlin, Boston: De Gruyter. P. 45–66.
54. Werner A. (2013) *The Transatlantic World of Higher Education: Americans at German Universities, 1776–1914*. New York: Berghahn.
55. Yale College (1828) *Reports in the Course of Instruction in Yale College*. New Haven: Hezekiah Howe.

German-American Academic Migration and the Emergence of the American Research University, 1865–1910

Tetiana Zemliakova

Author

Department Member, Department of Political Sciences, European University at St. Petersburg; PhD Candidate in History, European University Institute, Florence. Address: 6/1 Gagarinskaya St, 191187 St. Petersburg, Russian Federation. Email: tetiana.zemliakova@eui.eu

The study investigates into the background, process and effects of the German-American academic transfer of the second half of the 19th century and its role in the development of the modern American research university. The crisis of the traditional American college that reached its climax after the Civil War prompted a few waves of academic migrations to Germany. Most graduates chose to return to the US, where they formed a group of reformers to promote the German university model during the Academic Revolution. The student body is analyzed as the main mediator which determined the way this model was adapted and implemented. In analyzing the transfer of the concept of “academic freedom”, the study looks at how exactly the process was affected by the mediator. The reformist agenda pursued by the German graduates in the US was directed against the hegemony of pietist administrators and the ideology of the “all-rounded-man” education. Achievement of those goals suggested the establishment of graduate research programs to be regulated by the academic community at its own discretion. The article consists of three parts, which describe the background, motives and process of student migration, the position of American students in German universities, and their perception of the German research university model. The final part of the article examines the political agenda of the “reformist-returnees” and its implementation.

Abstract

history of education, American research university, German research university model, American-German academic transfer, academic freedom.

Keywords

Adams Ch.K. (1883) *The University and the State. The Addresses at the Inauguration of Charles Kendall Adams, LL.D., to the Presidency of the University of Wisconsin*. Madison: University of Wisconsin.

References

Ash M. G. (2006) Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, vol. 41, no 2, pp. 245–267.

Burgess J. W. (1884) *The American University. An Essay*. New York: Ginn, Heath, and Co.

Burgess J. W. (1934) *Reminiscences of an American Scholar: The Beginnings of Columbia University*. New York: Columbia University.

Butler N. M. (1921) *Scholarship and Service: The Policies and Ideals of a National University in a Modern Democracy*. New York: Charles Scribner's Sons.

Cattell J. M. (ed.). (1913) *University Control*. New York: Science.

Chapman J. (1913) Professorial Ethics. *University Control* (ed. J. M. Cattell), New York: Science.

Clark T. N. (1973) *Prophets and Patrons: The French University and the Emergence of the Social Sciences*. Cambridge: Harvard University.

Cremin L. (1970) *American Education: The Colonial Experience, 1607–1783*. New York: Harper & Row.

- Crane Th.R. (1963) *The Colleges and the Public, 1787–1862*. New York: Teachers College.
- Eliot Ch.W., West A. W., Harper W. R., Butler N. M. (1903) *Present College Questions: Six Papers Read Before the National Educational Association, at the Sessions Held in Boston, July 6 and 7, 1903*. New York: Appleton.
- Eliot Ch.W. (1907) *Academic Freedom: An Address Delivered before the New York Theta Chapter of the Phi Beta Kappa Society at Cornell University, May 29, 1907*. Ithaca, New York: Press of Andrus and Church.
- Elliott L. O. (1937) *Stanford University: The First Twenty-Five Years*. California: Stanford University.
- Ely R. Th. (1935) *Ground Under Our Feet: An Autobiography*. New York: Macmillan.
- Espagne M. (1999) *Les Transferts Culturels Franco-Allemands*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Geitz H. (ed.) (1995) *German Influences on Education in the United States to 1917*. Cambridge: Cambridge University.
- Gerber L. G. (2014) *The Rise and Decline of Faculty Governance: Professionalization and the Modern American University*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Geiger R. L. (2014) *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War*. New Jersey: Princeton University.
- Gilman D. C. (1906) *The Launching of a University, and Other Papers*. New York: Dodd, Mead and Company.
- Hall S. G. (1881) *Aspects of German Culture*. Boston: James R. Osgood & Company.
- Hall S. G. (1885) New Departures in Education. *The North American Review*, no 140, pp. 144–152.
- Hall S. G. (1923) *Life and Confessions of a Psychologist*. New York: D. Appleton and Company.
- Hart J. M. (1874) *German Universities: A Narrative of Personal Experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Herbst Ju. (1965) *The German Historical School in American Scholarship: A Study in the Transfer of Culture*. Ithaca: Cornell University.
- Hinsdale B. A. (1898) *Horace Mann and the Common School Revival in the United States*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Hoeveler D. (2002) *Creating the American Mind: Intellect and Politics in the Colonial Colleges*. New York: Rowman & Little.
- Holt S. W. (ed) (1938) *Historical Scholarship in the United States, 1876–1901: As Revealed in the Correspondence of Herbert B. Adams*. Baltimore: JHU.
- Jaeck E. G. (1915) *Madame de Staël and the Spread of German Literature*. New York: Oxford University.
- Josephson P. (2014) The Publication Mill: The Beginnings of Publication History as an Academic Merit in German Universities, 1750–1810. *The Humboldtian Tradition: Origins and Legacies* (eds P. Josephson, Th. Karlsruhn, J. Östling), Leiden: Brill, pp. 23–43.
- Lane J. C. (1987) The Yale Report of 1828 and Liberal Education: A Neorepublican Manifesto. *History of Education Quarterly*, vol. 3, no 27, pp. 325–338.
- Leslie B. W. (1979) Between Piety and Expertise: Professionalization of College Faculty in the 'Age of the University'. *Pennsylvania History: A Journal of Mid-Atlantic Studies*, vol. 46, no 3, pp. 245–265.
- Long O. W. (1935) *Literary Pioneers: Early American Explorers of European Culture*. Cambridge: Harvard University.
- Lowell L. (1917) *President Lowell's Report for 1916–17*. Boston: Harvard Bulletin.

- Metzger W. P. (1955a) *Academic Freedom in the Age of the University*. New York: Columbia University.
- Metzger W. P. (1955b) The German Contribution to the American Theory of Academic Freedom. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915–1955)*, vol. 41, no 2, pp. 214–230.
- Morison S. E. (1998) *The Founding of Harvard College*. Cambridge: Harvard University.
- Newman H. J. (1886) *The Idea of a University: Defined and Illustrated*. London: Longmans, Green and Co.
- Paulsen F. (1906) *The German Universities and University Study*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Peabody F. G. (1901) *The Message of the College to the Church: A Course of Sunday Evening Addresses in Lent, 1901*. Boston, Chicago: The Pilgrim.
- Porter N. (1870) *American College and American Public*. New Heaven: Charles C. Chatfield and Co..
- Rader B. G. (1966) *The Academic Mind and Reform: The Influence of Richard T. Ely in American Life*. Lexington: The University Press of Kentucky.
- Rudolph F. (1962) *American College and University: A History*. London: University of Georgia.
- Rüegg W. (ed.) (2011) *A History of the University in Europe. Vol. .* Cambridge: Cambridge University.
- Schmidt G. P. (1930) *The Old Time College President*. New York: Columbia University.
- Seligman E. R. A. (1912) The Seminar: Its Advantages and Limitations. *Journal of Political Economy*. vol. 20, no 2, pp. 153–162.
- Smith W. (1753) *A General Idea of the College of Mirania*. New York: J. Parker and W. Weyman.
- Snow S. T. (1907) *The College Curriculum in the United States*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Staël-Holstein Madame de (1864) *Germany*. In Two Volumes. Vol. I. New York: Hurd and Houghton.
- Storr R. J. (1953) *The Beginnings of Graduate Education in America*. Chicago: University of Chicago.
- Veysey L. R. (1965) *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago.
- Walz J. A. (1936) *German Influence in American Education and Culture*. Philadelphia: Carl Schurz Meal Foundation.
- Wigmore J. H. (1917) *Science and Learning in France, with a Survey of Opportunities for American Students in French Universities: An Appreciation by American Students*. Chicago: Society for American Fellowships in French Universities.
- Wendland A. (2012) Cultural Transfer. *Travelling Concepts for the Study of Culture* (eds B. Neumann, A. Nünning), Berlin, Boston: De Gruyter, pp. 45–66.
- Werner A. (2013) *The Transatlantic World of Higher Education: Americans at German Universities, 1776–1914*. New York: Berghahn.
- Yale College (1828) Reports in the Course of Instruction in Yale College. New Haven: Hezekiah Howe.

К сведению авторов требования к рукописям

1. Представляемый материал (статьи, монографии, лекции, переводы, рецензии) должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.
2. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:
 - постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
 - научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
 - анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
 - исследовательская часть;
 - система доказательств и научная аргументация;
 - результаты исследования;
 - научный аппарат и библиография.Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.
3. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
4. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
 - фамилию, имя, отчество автора;
 - краткие сведения об авторе (ученая степень, звания, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
 - заглавие статьи;
 - аннотацию к статье (200–250 слов);
 - ключевые слова.
5. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. (2013) Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. № 8. С. 15–26.

Андрушак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. (2008) Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина.

Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.

Whitley B., Keith-Spiegel P. (2002) Academic Dishonesty: An Educators Guide. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ссылки на литературу в тексте располагаются в квадратных скобках и оформляются следующим образом: [Иванов, 2019. С. 86].
6. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
7. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
8. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу edu.journal@hse.ru.
9. При наличии замечаний рецензента рукопись возвращается автору на доработку.

Адрес редакции

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Телефон: (495) 772 95 90 *22037, *22038
E-mail: edu.journal@hse.ru
Сайт: <http://vo.hse.ru>

Адрес издателя и распространителя

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Издательский дом ВШЭ
Телефон/факс: (495) 772 95 90 *15298
E-mail: id.hse@mail.ru

Тираж 600 экз. Заказ №
Отпечатано в ППП «Типография „Наука“»
127099, Москва, Шубинский пер., д. 6

