

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования / Educational Studies Moscow № 3, 2024

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.В. Абанкина (НИУ ВШЭ)
В.А. Болотов (Евразийская ассоциация оценщиков качества образования)
Е.Н. Пенская (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)
А.И. Подольский (МГУ им. М.В. Ломоносова)
А.М. Сидоркин (Университет штата Калифорния в Сакраменто)
Е.А. Терентьев (НИУ ВШЭ)
А.П. Тряпицына (РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург)
И.Д. Фрумин
М.М. Юдкевич

Ассоциированные редакторы

М.О. Абрамова (ТГУ)
К.А. Баранников
А.А. Бочавер (НИУ ВШЭ)
А.И. Любжин (Университет Дмитрия Пожарского)
И.А. Прахов (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)
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)
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 Д.П. Платонова, лит. редактор Т.А. Гудкова,
корректор Е.Е. Андреева, дизайнер-верстальщик Н.Е. Пузанова,
менеджер М.А. Мальцев

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2024

Содержание № 3, 2024

Нурлан Байгабылов, Исак Фрумин

Упущенная возможность? Трансформация системы оплаты труда преподавателей в Казахстане в условиях роста заработной платы 8

Елена Варшавская

Самооценка дефицита навыков выпускниками вузов, или Чему не учат в высшей школе 35

Галина Ефимова

Основания профессионального выбора научно-педагогических работников в контексте альтернатив трудоустройства 60

Надежда Княгинина, Евгений Пучков

Внутренние системы оценки качества образования в документах российских университетов: обеспечение качества или его видимость 100

Ирина Лисовская, Елена Омельченко, Альбина Гарифзянова

Молодежь едет учиться в мегаполис: как не остаться в одиночестве 136

Сергей Малиновский, Екатерина Шибанова, Екатерина Маслова

В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов 171

Андрей Марков, Наталия Шагас, Елена Мерекина, Александра Москалева

Проблема инфляции оценок: измерение и анализ 211

Ирина Погожина, Марина Сергеева

Мотивационные характеристики старшеклассников как предикторы этичности выбора при принятии решений в ситуациях коррупционного риска 243

Екатерина Синякова, Ашот Мирзоян

Особенности реакции индивидов на обратную связь, получаемую в условиях не связанных друг с другом заданий. 272

Константин Скворчевский, Ольга Дятлова	
Современные адаптивные и интеллектуальные цифровые системы обучения: механизмы и потенциал	299
Елена Чернобай, Мария Лытаева	
Кто такой педагогический дизайнер: компетентностный профиль и выбор модели подготовки	338
Ирина Щеглова, Оксана Дремова, Дженнет Бабаева, Магдалена Алехандра Гаете	
Образовательный опыт студентов и его место в современной образовательной парадигме: кейс ДВФУ	368
Елена Хахалкина	
Высшее образование в условиях цивилизационных разрывов современности. Рецензия на книгу Э. Галажинского «Беседы о сложном. Управленческие практики и рефлексии»	399

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow
No 3, 2024**

established in 2004, is an academic journal published quarterly
by the HSE University

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

Address

HSE University

20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation

Tel: +7(495)772 95 90 *15511 *15512

E-mail: edu.journal@hse.ru

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

Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow

Yaroslav Kuzminov

Editor-in-Chief, Academic Supervisor, HSE, Russian Federation

Editorial Board

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

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association for Educational Assessment, Russian Federation

Isak Frumin

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, College of Education, CSU Sacramento, USA

Evgeniy Terentev, HSE, Russian Federation

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich

Associate Editors

Maria Abramova, National Research Tomsk State University, Russian Federation

Kirill Barannikov

Alexandra Bocharov, HSE, Russian Federation

Alexey Lyubzhin, Dmitry Pozharsky University, Russian Federation

Ilya Prakhov, 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, USA

Vladimir Briller, Pratt Institute, USA

Martin Carnoy, Stanford University, USA

John Douglass, University of California in Berkeley, USA

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, USA

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, USA

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, USA

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

Editorial Staff

Executive Editor D. Platonova, Literary Editor T. Gudkova,

Proof Reader E. Andreeva, Pre-Press N. Puzanova,

Managing Editor M. Maltsev

Table of contents

No 3, 2024

Nurlan Baigabylov, Isak Frumin

A Missed Opportunity? The Transformation of the Teacher Salary System in Kazakhstan Amidst Rising Wages 8

Elena Varshavskaya

Self-Assessment of Skills Gap by University Graduates, or What Is Not Taught in Higher Education 35

Galina Efimova

The Reasons for Choosing a Career as an Academic Staff in Comparison to Other Employment Alternatives 60

Nadezhda Knyaginina, Evgenii Puchkov

Internal Education Quality Assurance Systems in the Documents of Russian Universities: Quality Assurance or its Appearance? 100

Irina Lisovskaya, Elena Omelchenko, Albina Garifzianova

Youth Is Going to Study in a Metropolis: How Not to Stay Alone . . 136

Sergey Malinovskiy, Ekaterina Shibanova, Ekaterina Maslova

What Is the Difference between a “Top” and a “Rather Prestigious” University? Career Expectations of Students of Leading and Non-Selective Universities. 171

Andrei Markov, Natalia Shagas, Elena Merekina, Alexandra Moskaleva

The Problem of Grade Inflation: Measurement and Analysis 211

Irina Pogozhina, Marina Sergeeva

Motivational Characteristics of High School Students as Predictors of Ethical Choices in Decision-Making in Corruption Risk Situations 243

Ekaterina Siniakova, Ashot Mirzoyan

Feedback Spillovers across Unrelated Tasks. 272

Konstantin Skvorchevsky, Olga Dyatlova

Modern Adaptive and Intelligent Digital Learning Systems: Mechanisms and Potential. 299

Elena Chernobay, Maria Lytaeva	
Who an Instructional Designer Is: A Competency Profile and the Choice of a Training Model	338
Irina Shcheglova, Oksana Dremova, Jennet Babayeva, Magdalena Alejandra Gaete	
Student Educational Experience and Its Place in the Modern Educational Paradigm: FEFU Case.	368
Elena Khakhalkina	
Higher Education in the Context of Modern Civilizational Gaps. Review of the Book by E. Galazhinsky “Conversations about Difficult Things. Management Practices and Reflections”	399

Упущенная возможность? Трансформация системы оплаты труда преподавателей в Казахстане в условиях роста заработной платы

Нурлан Байгабылов, Исак Фрумин

Статья поступила
в редакцию
в марте 2024 г.

Байгабылов Нурлан Оралбаевич — PhD, доцент кафедры социологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева. Адрес: Казахстан, 010000 Астана, ул. А. Янушкевича, 6. E-mail: baigabylov_no@enu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8212-9171> (контактное лицо для переписки)

Фрумин Исак Давидович — доктор педагогических наук, профессор, руководитель Обсерватории инноваций в высшем образовании, Университет Конструктор (Бремен, Германия). E-mail: ifrumin@constructor.university. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3770>

Аннотация

Анализируется эффективность реформирования системы оплаты труда школьных учителей в Казахстане и его влияние на качество педагогической деятельности, а также на шансы привлечения в школы педагогов из университетов и профессионалов из других отраслей за счет повышения заработной платы. Основанием для анализа служат региональные статистические данные, обзоры динамики заработной платы, а также материалы интервью с администраций и учителями школ. Для оценки преобразований, проведенных в Казахстане, привлекаются данные исследований систем оплаты труда в странах Центральной Азии, описание действующей системы в Казахстане, а также анализ опыта трансформирования российской и эстонской систем оплаты труда учителей.

Казахстан, сохраняя централизованный контроль и систему ставок, добился значительного повышения средней оплаты труда учителей школ за счет введения системы квалификационных категорий и ряда надбавок за преподаваемые предметы и условия труда. Повышение престижности профессии педагога наряду с ростом зарплат обеспечило привлечение к педагогической деятельности молодых специалистов, а также снижение оттока квалифицированных педагогов из профессии. При этом проведенная реформа не стала, по мнению опрошенных учителей, значительным стимулом к повышению качества преподавания: в представлениях большинства из них новая система свелась к повышению заработной платы. Авторы приходят к выводу, что, несмотря на несомненный успех правительства Казахстана в подготовке основы для долгосрочной поддержки педагогических работников, предпринимаемые меры на данном этапе не встретили понимания со стороны учителей и не обеспечивают улучшения результатов обучения.

Статья вносит вклад в дискуссию о результативности проведенных реформ, их влиянии на реальные доходы учителей, повышение статуса педагогических работников в обществе и их мотивации к профессиональному росту.

Ключевые слова Казахстан, социальный статус, заработная плата, школа, учитель

Для цитирования Байгабылов Н.О., Фрумин И.Д. (2024) Упущенная возможность? Трансформация системы оплаты труда преподавателей в Казахстане в условиях роста заработной платы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 8–34. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19836>

A Missed Opportunity? The Transformation of the Teacher Salary System in Kazakhstan Amidst Rising Wages

Nurlan Baigabylov, Isak Frumin

Nurlan O. Baigabylov — PhD, Associate Professor at the Department of Sociology, Eurasian National University named after L.N. Gumilev. Address: 6, A. Yanushkevich St., 010000 Astana, Kazakhstan. E-mail: baigabylov_no@enu.kz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8212-9171> (corresponding author)

Isak D. Frumin — Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Head of the Observatory of Innovations in Higher Education, Constructor University (Bremen, Germany). E-mail: ifrumin@constructor.university. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3770>

Abstract This article is dedicated to analyzing the effectiveness of the reforms in the teacher salary payment system in Kazakhstan and its impact on the quality of pedagogical activity, as well as the possibility of attracting educators from universities and professionals from other sectors to schools by increasing salaries. The results are based on regional statistical data, reviews of salary dynamics, and interviews with school administrators and teachers. The article includes an analysis of previous studies of salary payment systems in Central Asian countries, characteristics of the current system in Kazakhstan, as well as the experience of transforming the Russian and Estonian teacher salary systems.

Kazakhstan, while maintaining centralized control and a “rate” system, has achieved a significant increase in the average salary of school teachers by introducing a qualifications system and a number of allowances for taught subjects and working conditions. Moreover, the increased prestige of the teaching profession, along with the rise in salaries, has facilitated the attraction of young specialists to pedagogical activities and reduced the outflow of qualified teachers from the profession. However, according to surveyed teachers, the reform has not been a significant incentive to improve teaching quality, being perceived only as a new salary increase system. This has led to the fact that, despite the undoubted success of the Government of Kazakhstan in preparing the basis for a favorable long-term perspective for supporting pedagogical workers, the measures taken at this stage lack deep understanding among teachers and do not ensure an improvement in learning outcomes. The article aims to continue the discussion on the effectiveness of the conducted reforms, their impact on the real income increase for teachers, strengthening the status of pedagogical workers, and their motivation for professional growth.

Keywords Kazakhstan, social status, salary, school, teacher

For citing Baigabylov N.O., Frumin I.D. (2024) A Missed Opportunity? The Transformation of the Teacher Salary System in Kazakhstan Amidst Rising Wages. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 8–34 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19836>

Создание эффективного механизма оплаты труда преподавателей — сложная задача для каждой национальной системы образования. Основные функции системы оплаты труда состоят в привлечении и удержании квалифицированных преподавателей и стимулировании их высокой производительности. Перед политиками в сфере образования и сотрудниками финансовых органов, разрабатывающими системы оплаты труда, закономерно встает целый ряд вопросов. В частности, как платить столько же за более высокие результаты? Влияет ли повышение зарплаты на эффективность работы преподавателей и приводит ли оно к улучшению результатов обучения? Должна ли заработная плата отражать показатели работы, например академические успехи учащихся или квалификацию и стаж работы преподавателя? Должны ли различаться зарплаты преподавателей дисциплин, в разной степени востребованных на рынке труда? Как снизить риски, связанные с существенной разницей в доходах преподавателей? Как стандартизировать труд учителя, чтобы система оплаты труда была справедливой по отношению к каждому человеку? Какова должна быть роль школы в оплате труда преподавателей? Какова должна быть степень централизации в применении механизмов оплаты труда? Количество и сложность этих вопросов не оставляют сомнений: разработка эффективной системы оплаты труда учителей представляет собой очень трудную задачу.

Анализу опыта разных стран в преобразовании системы оплаты труда учителей посвящено множество исследований (см. обзор, например, в [Hanushek, Piopiunik, Wiederhold, 2019]). Один из выводов этих исследований состоит в том, что, если зарплаты в школах значительно ниже средней зарплаты по экономике, привлечь и удержать сильных учителей бывает сложно [Podolsky et al., 2016]. При этом изменение заработной платы учителей — процесс чрезвычайно дорогостоящий и непростой, а кроме того, очень чувствительный в политическом отношении, поскольку профессия учителя массовая и с ее представителями взаимодействует значительная часть населения [Moon, 2007; OECD, 2018; UNESCO, 2024]. Изменение системы оплаты труда не происходит одновременно и влечет за собой последствия, которые разворачиваются постепенно и должны отслеживаться на протяжении продолжительного времени. Однако в большинстве эмпирических исследований вопросы, касающиеся заработных плат, рассматриваются на основе единственного среза данных, полученных в стабильной ситуации. Исследований, в которых анализируется динамика заработной платы, немного [OECD, 2023; Pham, Nguyen, Springer, 2020; Leigh, 2005], и еще меньше работ, в которых объектом исследования является ситуация роста заработной платы [De Ree et al., 2018; Feng, Sass, 2017; Hanushek, Piopiunik, Wiederhold, 2019; Karlsson, Erlandson, 2020].

Учитывая актуальность задачи создания эффективных систем оплаты труда преподавателей и недостаток эмпирических данных о последствиях тех или иных преобразований систем оплаты труда, особый интерес не только для политиков в сфере образования, но и для исследователей представляет произошедшее в Казахстане в период 2020–2023 гг. быстрое удвоение реальной заработной платы учителей¹. Казахстан — страна со сравнительно большой системой школьного образования — 7883 школы, примерно 400 тыс. педагогов², проходящая через системные реформы.

Цель данной статьи — представить новые факты и аргументы в дискуссии о влиянии повышения заработной платы на профессионализм учителей, на привлечение в школу сильных педагогов из университетов и из других отраслей экономики, а также о возможности с помощью повышения заработной платы улучшить качество образования.

Для достижения этой цели в данном исследовании поставлены следующие вопросы.

Каковы особенности реформы заработной платы, проведенной в Казахстане?

Удалось ли с помощью реформы решить назревшие проблемы, касающиеся качества школьного образования?

Каковы эффекты произведенных изменений?³

В исследовании мы опираемся на анализ нормативных документов и региональной статистики, на данные о динамике заработной платы учителей разных квалификационных категорий в школах разных регионов, а также на материалы интервью с преподавателями и администрацией школ в нескольких регионах.

В первом разделе анализируются результаты исследований, посвященных проблемам оплаты труда учителей в Центральной Азии. Во втором разделе новая система оплаты труда учителей рассматривается с точки зрения основных задач, которые она была призвана решить: мотивировать учителей к повышению качества преподавания, стимулировать работу в трудных условиях, поощрять внеурочную работу, сократить распространение практики «набирать часы» среди учителей. В третьем разделе анализируются примеры трансформации системы оплаты труда учителей на постсоветском пространстве. Заключительный раздел

¹ Неслучайно опыт Казахстана специально представлен в недавнем Глобальном докладе о политике в области учительской профессии [UNESCO, 2024].

² Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы (2024) Сеть всех школ: <https://taldau.edu.kz/ru/statistiki/srednee-obrazovanie/mektepter-zhelisi> (дата обращения: 20.08.2024).

³ Ввиду малого срока, истекшего после проведения реформы, оценить влияние этих изменений на качество образовательных результатов учащихся невозможно, но можно выявить отношение участников образовательного процесса к эффектам повышения заработной платы.

посвящен обсуждению эффектов повышения заработной платы учителей и проблемам, которые не удалось решить с помощью новой системы.

1. Поурочная система оплаты труда и опыт повышения заработной платы педагогов в Центральной Азии
1.1. Анализ поурочной оплаты труда

В большинстве стран ОЭСР принята окладная система оплаты труда педагогов: она предполагает выплату определенной суммы за месяц работы, содержание которой может существенно различаться у разных педагогов. В большинстве постсоциалистических стран используется система оплаты труда, основанная на расчете заработной платы за час работы. В этой системе заработная плата зависит от количества проведенных уроков или учебных часов. Чисто технически разницу между почасовой оплатой и месячным окладом можно считать формальной — и та и другая представляют собой размер оплаты труда работника, выполнявшего свои должностные обязанности в течение определенного времени. На первый взгляд разница заключается исключительно в периоде расчета — берем ли мы нагрузку за учебный год, за месяц, за неделю, за день. Однако ключевое различие этих систем оплаты заключается в концептуализации содержания труда учителя, его роли в современной школе. В системе поурочной оплаты предполагается, что труд учителя практически сводится к проведению уроков. Другой труд, как правило, напрямую не компенсируется. Исключение могут составлять некоторые специфические дополнительные выплаты за порученное дело или ответственность.

Именно поурочная система составляет основной предмет дискуссии в научной литературе о системах заработной платы учителей в Центральной Азии. Наиболее авторитетный исследователь, Г. Штайнер-Хамси, систематически сопоставляет две системы оплаты труда учителей: основанную на поурочной оплате, которая типична для постсоветских государств, с базирующейся на расчете недельной или месячной рабочей нагрузки, применяемой в странах ОЭСР [Steiner-Khamsi, 2016]. Проведя сравнительный анализ итогов реформирования системы оплаты труда учителей в Монголии и Кыргызстане, Г. Штайнер-Хамси показала, что избежать конфликтов при таких преобразованиях можно, только обеспечив широкую поддержку нововведений заинтересованными сторонами.

Отдельное исследование посвящено попытке перехода с системы поурочной оплаты на месячную или недельную ставку, предпринятой в 2011 г. в Кыргызстане. В статье [Steiner-Khamsi, Belyavina, 2017] и в ряде последующих публикаций отмечены три ключевых аспекта такого перехода. Во-первых, подчеркивается важность учета при реализации реформ заработной платы внутренних отношений в сообществе учителей. Даже в централизованных системах, таких как в Кыргызстане, реформы, проводи-

мые сверху вниз, могут оказаться неэффективными, если при их проведении не учитываются властные отношения, социальные иерархии и сложившиеся нормы. Учителя могут просто не понимать оснований проводимых изменений, если не видят их связи с устоявшимися представлениями о целях образования. Во-вторых, реформы в системе оплаты труда запускают процесс рестратификации. Формировавшиеся годами и даже десятилетиями представления о справедливости в вознаграждении меняются медленно и с трудом, и те, чьим интересам реформы могут нанести ущерб, сопротивляются изменениям. В Кыргызстане реформы оказались невыгодны для учителей старшего возраста и для тех, кто работал в городских школах. Многие из них использовали политические и социальные связи для подрыва реформы снизу. В-третьих, заимствование в ходе реформирования национальных систем образования подходов, хорошо зарекомендовавших себя в других странах, предполагает активный процесс «местной трансляции», реконтекстуализации или адаптации, в результате чего исходная цель глобальной реформы может быть заменена местными повестками.

В большинстве аналитических докладов международных организаций система поурочной оплаты также рассматривается как существенный фактор политики в отношении учителей в Центральной Азии. Авторы этих докладов отмечают, с одной стороны, недостатки этой системы, а с другой — трудности ее реформирования, список которых почти идентичен выводам Г. Штайнер-Хамси [De Ree et al., 2018; Sarvi, Tulivuori, 2022].

Конечно, система поурочной оплаты анализировалась и оценивалась на опыте не только стран Центральной Азии, но и других постсоциалистических государств. Наиболее развернуто критика этой системы оплаты труда представлена в работах [Абанкина, 2009; Klyachko, 2016; Klyachko, Tokareva, 2017; Barkalaja, Turonis, Herczyński, 2020]. Выводы из этого анализа сформулированы ниже.

Существенным недостатком этой системы исследователи признают нестабильность доходов отдельного преподавателя. Когда размер заработной платы зависит исключительно от нагрузки преподавателя, сокращение учебных часов означает уменьшение дохода. При изменении расписания или учебного плана доход преподавателя тоже меняется.

Поурочная оплата порождает конкуренцию за дополнительные часы. Преподавателю, стремящемуся к высокой зарплате, выгодно работать как можно больше. Концентрация учебных часов у небольшого числа преподавателей может быть выгодна и администрации, так как управлять школой в таком случае становится легче, но она приводит к интенсификации педагогического труда. Такая интенсификация может напрямую отразиться на ка-

честве образования: слишком большое количество учебных часов у одного преподавателя может снизить качество преподавания на каждом уроке и качество работы этого преподавателя в целом.

Такая система неизбежно снижает мотивацию учителя к другим видам педагогического труда. Воспринимая все остальные виды работы, кроме преподавания, прежде всего как неоплачиваемые или волонтерские, он стремится минимизировать эту нагрузку и получить максимум часов, за которые начисляется зарплата.

Поурочная система привычна для учителей и администрации школ на постсоветском пространстве, но по мере того, как функции и роль учителя усложняются и включают все больше неучебных задач, ее недостатки становятся все более очевидными. Расширение представлений о роли учителя отражает современные цели образования и стремление повысить качество образования в государственных и частных школах. Система, предполагающая, что вся работа учителя сводится к проведению уроков, становится все менее приемлемой. Но без системы оплаты труда, которая ценит и вознаграждает весь профессиональный труд, учителя предсказуемо отдадут предпочтение преподаванию на уроках, уделяя минимум времени и сил другим видам работы.

Далее мы проанализируем попытку решить указанные проблемы в ходе реформы оплаты труда учителей, предпринятой в Казахстане.

1.2. Исследования повышения оплаты труда учителей с фокусом на страны Центральной Азии

Во всех странах Центральной Азии после катастрофического падения заработной платы учителей в начале 1990-х годов предпринимались попытки ее увеличить. Доказательству необходимости такого шага посвящено множество докладов и исследований [Niyozov, Shamatov, 2009; Shamatov, Niyozov, 2006; Tastanbekova, 2020; Anderson, Esenaliev, 2019; Deyoung, 2006; Chapman et al., 2005; Steiner-Khamsi et al., 2008]. Их авторы указывают, что заработная плата учителей по-прежнему отстает от средней по экономике и в результате профессия учителя становится непрестижной, специалисты с педагогическим образованием уходят в другие сектора рынка труда, а у тех, кто остается в школе, снижается трудовая мотивация, при этом формирующаяся в школьных коллективах система установок создает барьеры для модернизации образования.

Собственно попытки повышения заработной платы практически не исследовались — возможно, по той причине, что рост зарплат педагогов в странах Центральной Азии был весьма скромным, так что практически нигде они не превысили средней зарплаты по экономике. Те немногие исследования эффектов повышения заработной платы, которые все-таки были проведены,

показывают, что даже небольшое повышение зарплаты способствует сокращению дефицита учителей [Jenish, 2015].

2. Повышение заработной платы и новая система оплаты труда учителей в Казахстане

При рассмотрении трансформации уровня и системы оплаты труда педагогов в Казахстане в качестве доказательной базы мы используем опубликованные нормативные документы разного уровня⁴, данные национальной и региональной статистики⁵, национальные сборники «Статистика образования Казахстана» за 2020–2023 г., национальные доклады о развитии образования в Республике Казахстан за 2022 г. [Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы, 2023] и за 1991–2021 гг., аналитические отчеты Национального центра исследований и оценки образования по исследованию учительского корпуса TALIS-2018 [Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы, 2019] и по различиям в обучении городских и сельских школьников [Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы, 2021].

Мы также опираемся на данные о динамике заработной платы, квалификационных категорий в средних школах (22 школы в Алматы, 12 — в Алматинской области, 15 — в Астане, 13 — в Кызылординской области, 12 — в Восточно-Казахстанской области) за 2021–2023 гг. В выборке присутствуют как городские, так и сельские школы. В наших материалах по каждой школе указаны численность учителей разных квалификационных категорий, средняя и медианная зарплата за месяц и оплата за урок, нагрузка в часах. Эти данные получены исследовательской командой от руководителей школ.

Важнейшим источником информации для понимания процесса преобразования системы оплаты стали проведенные во втором полугодии 2022 г. полуструктурированные интервью с экспертами в области образовательной политики и экономики образования (10 человек), учителями, работающими в разных регионах страны и различающимися продолжительностью педагогического стажа и специализацией (10 человек), руководителями школ, включая директоров и их заместителей (21 человек), руководителями си-

⁴ Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 г. № 191 «Об утверждении Правил исчисления заработной платы педагогов государственных организаций»: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020622#z15> (дата обращения: 02.09.2024); Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 г. № 293-VI ЗПК «О статусе педагога»: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293#z4> (дата обращения: 02.09.2024).

⁵ Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан (2024) Статистика образования, науки и инноваций: <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/stat-edu-science-inno/> (дата обращения: 02.09.2024).

стем образования регионального и муниципального уровня (9 человек). В ходе интервью обсуждались, в частности, мнение учителей об изменениях в системе оплаты труда, их представления о влиянии реформы на мотивацию учителей, на качество образования, их собственные примеры успешных и неудачных случаев применения новой системы оплаты, предложения по улучшению системы оплаты труда.

2.1. Повышение зарплат

В течение многих лет политические декларации о важности профессии учителя в Казахстане не подкреплялись адекватной оплатой труда ее представителей. С момента получения Казахстаном независимости заработная плата учителей редко находилась на уровне средней по экономике. В 2018 г. средняя зарплата учителя составляла 65% средней по экономике, в то время как в странах ОЭСР этот показатель превышал 80%, и 74% учителей отмечали в интервью, что повышение заработной платы является самой важной задачей государственной политики в Казахстане [Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы, 2019]. В другом исследовании также обнаружено, что большинство учителей не удовлетворены размером заработной платы и социальными гарантиями и существующие стимулы недостаточны для удержания лучших молодых людей в профессии [Центр анализа и стратегии «Белес», 2019]. Отмечалось также, что темпы повышения заработной платы не соответствуют экономической ситуации и уровню цен в стране [Meirku-lova, Gelişli, 2022].

В 2019 г. руководство страны приняло решение довести среднюю зарплату учителя до уровня выше средней по экономике. Рост заработной платы фактически в 2 раза произошел за четыре года и завершился в 2023 г.⁶ Реального быстрого повышения заработной платы учителей Казахстан добился первым на постсоветском пространстве, кроме стран Балтии⁷. Авторы реформы рассчитывали, что такие радикальные изменения сформируют в учительском сообществе представления о справедливости в оплате их труда и сделают профессию учителя конкурентоспособной на рынке, т.е. помогут привлечь в школы специалистов и удержать их.

В 2022 г. среднемесячная заработная плата педагога, работающего на одну ставку, составила 311 тыс. тенге, что превышает

⁶ Борисевич М. (2024) Зарплата учителей в Казахстане в 2024 г.: будут ли изменения в начислении: <https://www.nur.kz/nurfin/economy/1713270-zarplata-ucitela-v-kazahstane/> (дата обращения: 02.09.2024).

⁷ Рост заработной платы учителей в России в значительной степени был обусловлен увеличением рабочей нагрузки, в Казахстане же повышалась реальная оплата «за час».

среднюю зарплату по экономике в республике (268 985 тенге) на 15%. В большинстве регионов страны зарплата молодых педагогов также стала выше средней зарплаты молодых специалистов в возрасте 25–28 лет с высшим образованием⁸.

Однако достигнутый уровень средней заработной платы педагогов по отношению к средней заработной плате в экономике не закреплен законодательно, что вызывает вопросы об устойчивости достигнутого соотношения — а следовательно, о привлекательности заработной платы педагогов.

2.2. Основные черты новой системы оплаты труда

Одновременно с повышением заработной платы учителей в Республике Казахстан была предпринята попытка обновить саму систему оплаты труда педагогов.

Большинство систем оплаты труда основано на нормировании труда. В Казахстане это нормирование определено на самом высоком уровне: в ст. 8 Закона Республики Казахстан «О статусе педагога» закреплена нормативная учебная нагрузка на неделю в часах для каждого вида учебных организаций. Для среднего образования она составляет 16 часов⁹. Приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 г. № 191 установлены правила расчета заработной платы в соответствии с традиционной практикой «оплата за урок»: должностной оклад умножается на фактическое количество учебных часов в неделю и делится на нормативную нагрузку. Однако на практике система строится более сложно.

Рассмотрим новую систему оплаты труда учителей с точки зрения четырех основных задач, которые она призвана решить:

- мотивирует ли она учителей к повышению качества преподавания и достижению высоких результатов в обучении учеников;
- как она стимулирует работу в трудных условиях;
- как она стимулирует внеурочную работу;
- позволяет ли она сократить распространенность среди учителей практики «набирать часы»?

⁸ Министерство просвещения Республики Казахстан, Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан (2023) Качественное образование, доступное каждому. Проект Национального доклада к I съезду педагогов: https://www.gov.kz/uploads/2023/9/27/71128e33b6ede7e4525124400ce72a7c_original.848817.pdf (дата обращения: 02.09.2024).

⁹ Сокращение нормативной учебной нагрузки с 18 до 16 часов должно было быть воспринято педагогами как важный сигнал, направленный на снижение нагрузки. Но, как показывают большинство интервью с учителями, они восприняли это, скорее, как бухгалтерскую «игру», поскольку оплата осталась почасовой.

2.2.1. Влияние новой системы оплаты на квалификацию преподавателей

Широко распространено мнение, что качество преподавания определяется компетенцией и квалификацией педагога. В свою очередь, квалификация часто сводится к стажу или опыту, измеряемому в годах работы. Новая система оплаты труда в Казахстане делает значительный шаг в признании квалификации преподавателей почти независимой от стажа. Создается иерархия категорий преподавателей: преподаватель-стажер, преподаватель-модератор, преподаватель-эксперт, преподаватель-исследователь, преподаватель-мастер¹⁰. Система определяет квалификационные требования и устанавливает должностные обязанности для каждого уровня иерархии, и эти обязанности шире, чем учебная нагрузка. Между квалификационными категориями преподавателей существуют значительные различия в уровне оплаты труда, создающие непосредственную мотивацию к повышению категории. Однако имеющегося в нормативной базе описания недостаточно, поскольку из него неясно, как обязанности преподавателя должны быть распределены во времени, сколько усилий он должен затрачивать на те или иные виды неакадемической работы и как эта работа контролируется. И самое главное — как должна оплачиваться неакадемическая работа.

Навыки, которые требуются от учителя согласно новым профессиональным стандартам¹¹, предполагают выполнение задач, выходящих за рамки обычных уроков, однако их описания недостаточно детализированы даже применительно к требованиям аттестационного оценивания. По этой причине реальные решения о привязке оплаты труда к категориям будут зависеть от того, какие критерии будут использоваться на практике и как на их основании будут присваиваться категории. В основу присвоения категорий положены модели профессиональной деятельности, действующие в элитных «Назарбаев интеллектуальных школах» (НИШ) и основанные на весьма специфических представлениях о функциях учителя¹². В утвержденном правительством положении нет четкого разграничения в описании должностей учителей разных категорий, в отличие от нормативных документов НИШ. В проведенных интервью большинство руководителей школ отмечали, что простой перенос системы квалификационных категорий из практики НИШ в массовую школу создает риски рассогласования уровня квалификации и качества работы педагога в массовой школе, в которой не созданы такие же условия, как в НИШ.

Несмотря на сохраняющиеся трудности с определением категорий, уже в 2022 г. более 90% педагогов получили категории со-

¹⁰ https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=37801446&pos=3;-36#pos=3;-36

¹¹ https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=36333005&pos=26;-50#pos=26;-50

¹² В НИШ действовала система полного дня, предполагавшая, что педагог находится на рабочем месте не только во время уроков и осуществляет различную внеурочную деятельность.

гласно новой системе квалификационных требований. За наличие категории в 2022 г. более чем 66% педагогов выплачивалась надбавка к заработной плате, и доля таких педагогов постепенно растет [Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы, 2023].

Новая система предполагает дополнительные стимулы к выполнению более сложной педагогической работы. Это не доплаты, а коэффициенты, повышающие часовую ставку. К таким сложным видам преподавания относятся преподавание на английском языке, преподавание современного содержания, преподавание по углубленным программам, работа с лицейскими и гимназическими классами. Нетрудно заметить, что все эти формы сложной педагогической работы представляют собой «сложные уроки», т.е. обучение в классе. При этом базовый должностной оклад¹³ выступает в качестве основы для расчета всех зарплат в бюджетной сфере. Например, за преподавание предметов STEM на иностранном языке устанавливается дополнительная оплата — до 200% базового должностного оклада.

Расчет таких дополнительных стимулов представляет собой сложную бухгалтерскую и управленческую задачу. Больше половины респондентов-руководителей отметили, что пока не найден баланс между детальной регламентацией для расчета заработной платы и целостным представлением о педагогической работе.

Таким образом, новая система оплаты труда существенно увеличила стимулы для преподавателей к повышению квалификации, сохранив, однако, довольно узкие критерии карьерного роста, сосредоточенного на сдаче формальных тестов и достижении высоких учебных результатов на уроках.

2.2.2. Результаты обучения как фактор системы оплаты труда

Одной из целей реформы системы оплаты труда было объявлено улучшение результатов обучения школьников. Во многих документах отмечается необходимость значительного повышения качества обучения. Так, по результатам международного исследования PISA-2022 Казахстан среди 81 страны занял 46-е место в математических тестах, 61-е — в чтении, 49-е — в естествознании. При этом в аналогичном тестировании 2018 г., где наряду с Казахстаном принимали участие еще девять стран постсоветского пространства, лидирующие позиции занимала Эстония. В 2019 г. в Эстонии заработная плата молодого учителя составляла 89% средней заработной платы в стране¹⁴, а в Казахстане должност-

¹³ Примерно 40 долларов на февраль 2024 г.

¹⁴ Маркова А. (2020) Как зарплата учителя влияет на уровень знаний учеников: <https://kz.kursiv.media/2020-09-21/kak-zarplata-uchitelya-vliyaet-na-uroven-znaniy-uchenikov/> (дата обращения: 02.09.2024).

ной оклад учителя с небольшим стажем и не имеющего категории был равен примерно трети средней зарплаты по экономике.

Однако в новой системе оплаты труда нет механизмов, способных обеспечить систематическое движение к высоким результатам обучения. Хотя качество обучения частично отражено в критериях присвоения квалификационных категорий преподавателям и в дополнительных выплатах за высокие результаты экзаменов, стимулов к повышению успеваемости учащихся новая система учителям практически не дает. Система оплаты труда также не поощряет учителей к тому, чтобы оказывать помощь отстающим ученикам. Существуют дополнительные выплаты за подготовку учащихся к олимпиадам, например единовременная поощрительная выплата в размере тройного оклада учителям, подготовившим победителей олимпиад высокого уровня. Это важный стимул, но он может создать проблемы, если не будет уравновешен сопоставимыми стимулами, поддерживающими работу с учащимися, которые испытывают трудности в усвоении школьной программы.

Предусмотренные новой системой оплаты труда стимулы могут побудить учителя как можно больше работать с наиболее одаренными и хорошо успевающими детьми, уделяя меньше внимания другим ученикам и внеклассной работе, ориентированной на весь класс или на определенную возрастную группу [Kirichok, 2022]. В интервью учителя отмечают, что после введения новых стимулов некоторые их коллеги стали «переманивать сильных учеников», чтобы готовить их к олимпиадам. В свою очередь руководители организаций среднего образования в интервью подчеркивают, что академические достижения, как правило, являются результатом труда всего педагогического коллектива, а новая система стимулов усиливает индивидуализм, делает «попытки приписать одному учителю результат труда всего педагогического коллектива». И конечно, директора школ особенно озабочены нехваткой стимулов для учителей к работе со школьниками, испытывающими трудности в обучении.

Таким образом, новая система оплаты труда не создает стимулы к комплексному повышению образовательных результатов.

2.2.3. Роль особых условий труда в оплате труда

Одной из задач реформы оплаты труда было обеспечить вознаграждение учителей, работающих в трудных условиях. В Казахстане наблюдается значительный разрыв в качестве образования между сельскими и городскими школами, хотя в последние годы и наметилось его сокращение¹⁵. В сельских школах и в отдаленной местности наблюдается нехватка учителей [Национальный

¹⁵ Министерство просвещения Республики Казахстан (2024) Аналитическая записка по отчету о реализации Национального проекта «Качественное обра-

центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы, 2021]. В новой системе оплаты труда предусмотрены компенсации за особые условия труда: за работу в зоне экологического бедствия, в зонах радиационного риска, в ночное время, в выходные и праздничные дни, за работу с детьми с особыми образовательными потребностями. Этот перечень особых условий определяется централизованно, без согласования с местными органами власти или администрацией школ. Помимо новой системы оплаты в Казахстане существуют особые стимулы для работы в сельских школах или в отдаленной местности¹⁶. Директора школ и работники органов управления образованием подчеркивали в интервью, что этот «традиционный» набор стимулов не всегда согласуется с новой системой оплаты труда, что их необходимо лучше скоординировать.

Таким образом, новая система оплаты труда не стала радикальным шагом в обновлении стимулов к работе в трудных условиях для педагогов.

2.2.4. Оплата дополнительной (внеурочной) деятельности

Актуальные задачи индивидуализации обучения, построения образовательного трека в соответствии с интересами учащегося требуют от учителя существенного расширения репертуара доступных ему педагогических средств и приемов. Идея дать учителю время и возможности овладеть новыми способами педагогической деятельности лежала в основе снижения обязательной учебной нагрузки на одну ставку. Однако ее не удалось реализовать, так как у большинства штатных педагогов длительность учебного времени превышает 16 часов в неделю. Кроме того, многие учителя обязаны руководить лабораториями и мастерскими, проверять домашние задания, вести наставническую работу с молодыми коллегами. В новой системе эта работа не просто плохо оплачивается — она оплачивается значительно хуже, чем ведение уроков. Например, за руководство мастерскими и работу в библиотеке учитель получает от 20 до 30% базового должностного оклада. Классное руководство имеет более высокий вес — от 50 до 60% базового должностного оклада, в зависимости от класса. Проверка тетрадей и письменных работ оценивается в 40–50%

звание «Образованная нация» за 2023 г.: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/601515?lang=ru> (дата обращения: 02.09.2024).

¹⁶ Министерство образования и науки Республики Казахстан (2020) Методические рекомендации по вопросам исчисления заработной платы, других выплат, назначения отдельных льгот и гарантий работников организаций образования в вопросах и ответах (по материалам онлайн-встреч с вице-министром образования и науки Республики Казахстан Б.А. Асылвой): https://gos24.kz/uploads/documents/2021-01/ВОПРОСЫ_- _ОТВЕТЫ_рус_с_изменениями_на_23_12_2020.pdf?ysclid=m0oaoosnfu105615760 (дата обращения: 02.09.2024).

базового должностного оклада, в зависимости от класса и предмета¹⁷. Однако этот перечень оплачиваемых работ не охватывает всего многообразия видов образовательной деятельности, в него не входят индивидуальные консультации для учащихся и родителей, ведение кружков, организация экскурсий. Отсутствие оплаты за выполнение такого рода обязанностей создает риск маргинализации внеклассной работы.

На практике доплаты за внеучебную работу обычно не превышают 5–10% оклада¹⁸, и с финансовой точки зрения учителю гораздо целесообразнее вести дополнительные уроки, чем выполнять даже ту работу, за которую предусмотрены доплаты. Оплата труда классных руководителей остается крайне низкой — 3–5% оклада, хотя значимость этой работы, от которой зависят благоприятные условия обучения и поддержка учащихся, ни у кого не вызывает сомнений.

Прогрессивным элементом новой системы оплаты труда следует признать установленные в ней выплаты за проверку и оценивание письменных работ, но они предусмотрены только для учителей казахского и русского языка и литературы, биологии, химии, физики, математики, информатики, иностранного языка. Учителя, например, истории и географии таких доплат не получают, поэтому у них нет мотивации давать письменные задания ученикам.

Как показывают интервью, и педагоги, и руководители разных уровней системы образования видят основной дефект новой системы оплаты именно в том, что оплачивается преимущественно проведение уроков. При этом практически все они подчеркивают, что следует не столько наращивать количество видов оплачиваемой деятельности, сколько расширять список требований к учителям и ожиданий от них при повышении категории и при соответствующем увеличении заработной платы. То есть, по мнению большинства респондентов, высшие категории должны присваиваться тем, кто не просто хорошо ведет уроки, но помогает молодым педагогам, показывает пример в педагогических инновациях, индивидуально работает с родителями и учениками.

Таким образом, к существенным недостаткам новой системы оплаты труда следует отнести то, что она даже снижает стимулы к внеурочной работе для педагогов.

¹⁷ Постановление Правительства Республики Казахстан от 31 декабря 2015 г. № 1193 «О системе оплаты труда гражданских служащих, работников организаций, содержащихся за счет средств государственного бюджета, работников казенных предприятий»: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1500001193> (дата обращения: 02.09.2024).

¹⁸ Макаров А. (2022) Средняя зарплата учителей в разных регионах Казахстана: <https://bizmedia.kz/2022/05/12/srednyaya-zarplata-uchitelej-v-regionah/> (дата обращения: 02.09.2024).

2.3. Внедрение новой системы

Основным политическим преимуществом новой системы оплаты труда учителей в Казахстане с точки зрения ее внедрения, несомненно, является то, что ее основу составляет поурочная оплата, понятная и привычная для всех учителей. Реформирование системы оплаты труда связано с большими издержками переходного периода: требуются значительные усилия по разъяснению сути новой системы, по убеждению преподавателей и других заинтересованных сторон в ее преимуществах. Инерция большой системы неизбежно сопротивляется изменениям, и сопротивление усиливается, если в коллективе формируется убеждение, что новая система приведет к снижению зарплаты или статуса какой-то части педагогического сообщества.

Учителя в Казахстане давно адаптировались к нормированию и оплате труда по системе «оплата за урок», сформировали стратегии структурирования своего рабочего времени. Поэтому они достаточно позитивно относятся к новой системе, видя в ней продолжение традиционной системы — только с более высокой оплатой. Введение новой системы не создало новых точек конфликта между преподавателями. Тем не менее новая система, по мнению учителей, не свободна от недостатков. Так, почти все опрошенные учителя отметили, что работа классного руководителя должна оплачиваться выше, а новые квалификационные категории прописаны нечетко.

В целом преподаватели рассматривают новую систему как повышение заработной платы, а не как фундаментальное изменение способов оценивания труда и вознаграждения за него. Следовательно, новая система оплаты труда не стала стимулом к модернизации преподавания, к новому пониманию качества образования.

2.4. Эффекты повышения заработной платы и новой системы оплаты труда

Поскольку реформа проводится уже несколько лет, можно выделить ряд изменений, которые с высокой вероятностью могут быть эффектами осуществленных преобразований¹⁹.

Важнейшей целью увеличения заработной платы учителей объявлялось повышение престижа педагогической профессии. И действительно, после начала реформы в системе среднего образования стал сокращаться дефицит педагогических кадров: с 7,7 тыс. человек в 2019 г., до 4,5 тыс. человек в 2020 г. и 3,4 тыс. —

¹⁹ Конечно, утверждать, что такие изменения являются эффектами проведенных реформ, можно только после проведения более сложных (экспериментальных или квазиэкспериментальных) исследований, выполненных на более длинных временных циклах. Здесь мы можем предложить интерпретации, который могут рассматриваться как гипотезы для более строгих исследований причинных связей.

в 2021 г. [Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы, 2023].

Руководители школ в интервью подтверждают, что в сельской местности растет конкуренция за преподавательские места. Там учителя довольно быстро оказались среди наиболее высокооплачиваемых работников. Директора школ, в том числе городских, свидетельствуют в интервью, что рост заработной платы оказался вполне ощутимым для учителей и они теперь меньше задумываются о смене места работы. Практически все учителя, с которыми проводилось интервью, подчеркивают, что они почувствовали повышение престижности и общественного признания своей профессии.

Все опрошенные руководители школ и региональных систем образования уверены, что повышение оплаты труда позволит привлечь педагогические кадры в систему образования и удержать их в профессии, что, безусловно, является ценным и важным результатом реформы.

О повышении престижа профессии учителя можно судить по росту востребованности педагогического образования. Так, несмотря на то что государство в 2021 г. повысило пороговый балл единого национального тестирования для поступления на педагогические специальности с 50 до 75, численность желающих поступить на бесплатные места по педагогическим специальностям увеличилась на 23%. Более того, на 15% выросло число поступающих на платные места по этим направлениям подготовки²⁰.

Стремясь снизить аудиторную нагрузку учителей, правительство ограничило ее 24 часами в неделю. На практике снижения не произошло и это ограничение не работает. Данные, собранные нами почти в сотне школ, показывают, что до половины преподавателей в крупных школах имеют нагрузку выше 24 часов в неделю. Например, учитель русского языка, работающий в Восточно-Казахстанской области, трудится 42 часа в неделю, а большинство учителей физкультуры в крупных городских школах имеют нагрузку 32–36 часов в неделю. В Алматы также есть учителя физики, которые занимаются преподаванием около 30 часов в неделю. Как подчеркивают учителя в интервью, такая нагрузка — это самый простой способ увеличить реальную зарплату. Данные интервью подтверждаются национальной статистикой: в 2022 г. 40% педагогов в стране работали более чем на одну ставку, при этом в городах этот показатель достигал 53%, и 11% этих учителей имели нагрузку, превышающую 1,5 ставки [Национальный центр ис-

²⁰ Министерство просвещения Республики Казахстан, Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан (2023) Качественное образование, доступное каждому. Проект Национального доклада к I Съезду педагогов: https://www.gov.kz/uploads/2023/9/27/71128e33b6ede7e4525124400ce72a7c_original.848817.pdf (дата обращения: 02.09.2024).

следований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы, 2023]. Закономерно встают вопросы о качестве такой интенсивной работы и о профессиональном выгорании учителей.

Новая схема оплаты труда применяется не ко всем сотрудникам школ. Как видно из анализа заработной платы в обследованных школах — об этом говорили и респонденты в наших интервью, — административная работа, на полную ставку или по совместительству, стала менее привлекательной, поскольку зарплата у администраторов выросла меньше, чем у преподавателей.

Наконец, новая схема оплаты труда сохранила централизованный контроль над бюджетом. Школы не обладают достаточной автономией и управленческим потенциалом, чтобы использовать повышение зарплаты для стимулирующих выплат с целью улучшения результатов обучения. При этом все еще существует неравенство в распределении ресурсов между школами. В частности, школы существенно различаются по доле учителей, относящихся к разным категориям. Как показывают полученные нами данные о динамике заработных плат, в одних школах преподаватели-эксперты и исследователи составляют 5–10% педагогического состава, а в других — 15–20%.

3. Примеры трансформации системы оплаты труда учителя на постсоветском пространстве

3.1. Реформа оплаты труда учителей в Российской Федерации

Чтобы оценить проведенную в Казахстане реформу системы оплаты труда педагогов в международном контексте, а также чтобы извлечь уроки для ее оптимизации, приведем примеры двух масштабных трансформаций системы оплаты в постсоветских странах — в России и Эстонии²¹.

В Российской Федерации²² система оплаты труда учителей менялась несколько раз. Первоначально в 2008 г. был осуществлен переход на так называемую новую систему оплаты труда, основным принципом которой являлась зависимость заработной платы от качества работы. Помимо гарантированной части зарплаты, определяемой тарифными ставками и доплатами преподавателям, предполагались значительные премиальные выплаты. Однако повышение премий зачастую оказывалось невозможным, так как общая сумма средств, выделяемых на оплату труда, не увеличивалась. Школы по-прежнему стимулировали наращивание нагрузки, поскольку почасовая оплата позволяла повысить среднюю зарплату просто за счет увеличения количества часов

²¹ Для этого мы опираемся на многочисленные опубликованные материалы об этих трансформациях.

²² Авторы особо благодарны А.А. Вавиловой за предоставленные материалы по российскому опыту. Мы также опираемся на исследования И. Абанкиной [2009], а также Т. Клячко и Г. Токаревой [2017].

занятий. Эта попытка преобразования дала важный урок: изменения в системе оплаты труда требуют увеличения общего фонда заработной платы.

В 2012 г. президент своим указом установил, что заработная плата учителей должна быть не ниже средней по региону. Государство было готово выделять больше финансовых ресурсов на оплату труда учителей. Школы вновь попытались после неудачи 2008 г. внедрить премии как стимул к качественному труду. При этом понятие «высокое качество обучения» изначально не было определено централизованно. Каждая школа должна была самостоятельно разработать методику распределения фонда стимулирования качества, который составлял 30% от общего фонда оплаты труда. Школы должны были сами решить, что считать качественной работой, и установить целевые показатели для премиальных выплат. Некоторые школы определяли качество на основании квалификации учителей, которая оценивалась специальной комиссией, некоторые принимали за критерий качества обучения высокие результаты наиболее мотивированных учеников. Зачастую эти целевые показатели были спорными и вызывали бурные дискуссии в профессиональном сообществе. Яркий пример — публикации учителей как показатель качества преподавания. Многие регионы включили количество публикаций в число показателей качества преподавания и оснований для дополнительных выплат. И действительно, учителя стали больше публиковаться. Но вряд ли кто-то мог убедительно доказать, что качество работы учителя действительно связано с публикациями.

Руководство системы образования не приложило достаточно усилий, чтобы сделать эти обсуждения частью общего процесса реформ. Вместо того чтобы поддержать профессиональные дискуссии и способствовать выработке разделяемого всеми представления о качестве преподавания, оно сделало вывод, что децентрализованный подход не работает, и ввело достаточно жесткие правила распределения премиального фонда.

Опыт российской реформы показывает, что включение дополнительных выплат, повышение оплаты отдельных видов работ, введение стимулирующих выплат влияет на поведение преподавателей. У преподавателей появляется стимул прилагать больше усилий и затрачивать больше времени на высокооплачиваемые виды работ, стремиться к результатам, которые привлекают к себе внимание.

Российская реформа была технически сложной и трудной для понимания, поэтому новая система оплаты не получила поддержки со стороны учителей. При этом большая роль в определении размера стимулирующих выплат изначально отводилась директорам школ, но они не были подготовлены к такой роли и принятию подобных решений. Таким образом, первый принцип рефор-

мы — «зарплата должна зависеть от качества работы» — в полной мере реализовать не удалось.

Второй принцип — приведение средней зарплаты учителей в соответствие со средней зарплатой в экономике региона — в большинстве регионов претворялся в жизнь формально. Как центральные, так и региональные власти не смогли выделить необходимые ресурсы. В результате в ряде регионов реальный рост почасовой оплаты труда оказался минимальным и повысить заработную плату учителей местному руководству удалось в основном за счет административных стимулов — побуждая их работать больше часов в неделю. Хотя эта стратегия оказала небольшое положительное влияние на мотивацию молодежи к поступлению в педагогические вузы, она не смогла удержать молодых учителей в профессии.

3.2. Реформа оплаты труда учителей в Эстонии

В Эстонии была предпринята попытка преобразовать систему «оплата за урок» в систему полной месячной зарплаты. Эстонская система образования отличается высоким уровнем децентрализации. Школы активно участвуют в принятии решений, касающихся организации обучения, планирования и управления [Goodson, Ümarik, 2019; Barkalaja, Turonis, Herczyński, 2020].

Финансирование заработной платы учителей правительство страны осуществляет через специальный компонент целевого блочного гранта, предоставляемого местным органам власти, которые в равной степени отвечают за выплату заработной платы директорам школ. Министерство устанавливает минимальную зарплату для учителей, которая рассчитывается исходя из 35-часовой рабочей недели. Директор школы сам решает, как разбить эти 35 часов на часы уроков и время для выполнения учителем других задач. При таком распределении полномочий у школы появляется большая свобода действий, а у учителя — возможность получать зарплату не только за преподавание, но и за участие в управлении школой. Эти условия оговариваются в трудовом договоре [Kesküla, Loogma, 2016].

По условиям проведенной реформы средняя зарплата учителя должна быть на 30% выше минимальной, установленной министерством, которое также отвечает за разработку национальной учебной программы и установление максимального размера класса. Учителя также имеют право на различные виды дополнительных выплат, таких как специальные выплаты молодым учителям, стипендии для стажировки или обучения за рубежом, премии и вознаграждения по результатам работы. Система оплаты труда, при которой в понятие «оплачиваемый труд учителя» включаются помимо преподавания многочисленные виды деятельности, осуществляемой учителем в школе, радикально отличает-

ся от поурочной системы советского периода. Она была принята в 2013 г. для решения трех фундаментальных проблем эстонской системы образования: регионального неравенства, низкого качества преподавания и отсутствия возможности получать от государства больше ресурсов.

В результате проведенной реформы существенно выросла заработная плата учителей и директоров школ, учителя стали активно внедрять современные подходы к обучению, а директора школ взяли на себя профессиональные управленческие функции. Одним из ключевых факторов успеха Эстонии в этих преобразованиях стали структурные фонды Европейского союза, которые покрыли расходы на разработку планов действий и стратегии.

4. Обсуждение и выводы

Главный вывод из проведенного анализа состоит в том, что правительству Казахстана удалось заложить основу для благополучия системы образования в долгосрочной перспективе за счет повышения престижности профессии педагога и, соответственно, за счет привлечения в систему образования более сильных и мотивированных кадров. Быстрое повышение оплаты труда можно рассматривать как важный фактор роста популярности учительской профессии.

Особенностями реформы заработной платы, проведенной в Казахстане, является скорость повышения заработной платы, связь повышения с новой системой квалификационных категорий.

Однако новая система оплаты труда была разработана без связи с задачами модернизации и достижения новых результатов образования. Она не решает проблем системы «оплаты за урок», отмеченных выше. Эта система не способствует повышению результатов обучения, она создает дисбаланс стимулов между урочной работой и комплексными усилиями учителей по повышению качества образовательных результатов в новых условиях. Решение такой задачи требует более сложных институциональных механизмов.

В качестве таких механизмов можно предложить, например, предоставление школам большей самостоятельности и обеспечение прозрачности в оценке работы учителей на основе общего обновленного понимания ожидаемых результатов обучения и профессионализма преподавателей, создание еще более подробной нормативной базы, обязывающей школы распределять между учителями конкретные функции — помимо уроков и подготовки к ним, — которые способствуют достижению образовательных результатов школы. Реформа не пошла ни по одному из этих путей.

Задача создания стимулов для достижения высоких результатов обучения требует более тонкой политики и более обоснованной нормативной базы. Прозрачность, доверие и постоянное

профессиональное обсуждение могут оказаться более полезными для достижения качественных результатов, чем подробные нормативные документы. Долгосрочной задачей является создание методического сообщества и программ подготовки преподавателей, способствующих достижению нового качества обучения.

Благодарности Исследование выполнено в рамках проекта «Социальная модернизация Нового Казахстана: повышение уровня жизни и формирование оптимальной социальной политики для социально уязвимого населения» (AP14869561), финансируемого Комитетом науки МНВО РК.

Авторы выражают благодарность А. Акпанову, О. Шебалиной, А. Вавиловой, А. Мержанову за полезные комментарии и материалы.

Литература

1. Абанкина И.В. (2009) Исследование результатов и эффектов введения новой системы оплаты труда учителей. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 153–169. <https://vo.hse.ru/article/view/15128>
2. Клячко Т.Л. (2016) Как платить учителям. Комментарий к статье Гиты Штайнер-Хамси «Учить, чтобы выжить: оплата труда по ставке и ее воздействие на качество преподавания». *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 276–282. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-276-282>
3. Клячко Т.Л., Токарева Г.С. (2017) Заработная плата учителей: ожидания и достигнутые результаты. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 199–216. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-199-216>
4. Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы (2023) *Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2022 г.)*. Доступно по ссылке: <https://taldau.edu.kz/ru/publikaciya/nacionalnyj-doklad-o-sostoyanii-i-razviii-sistemy-obrazovaniya-rk> (дата обращения: 02.09.2024).
5. Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы (2021) *Разница в знаниях городских и сельских учащихся: данные исследований и факторы влияния*. Доступно по ссылке: <https://taldau.edu.kz/material/analiticheskaya-zapiska-raznica-v-znaniyah-gorodskih-i-selskih-uchashchih-sya-dannye-issledovaniy-i-factory-vliyaniya> (дата обращения: 02.09.2024).
6. Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы (2019) *Национальный отчет «Международное исследование преподавания и обучения TALIS-2018: результаты Казахстана»*. Доступно по ссылке: <https://taldau.edu.kz/publikaciya/nacionalnyj-otchet-mezhdunarodnoe-issledovanie-prepodavaniya-i-obucheniya-talis-2018-rezultaty-kazahstana> (дата обращения: 02.09.2024).
7. Центр анализа и стратегии «Белес» (2019) *Учителя Казахстана: почему молодые люди выбирают эту профессию и что их мотивирует оставаться в ней? Аналитический отчет*. Доступно по ссылке: <https://beles-cas.kz/images/teacher.pdf> (дата обращения: 02.09.2024).
8. Штайнер-Хамси Г. (2016) Учить, чтобы выжить: оплата труда по ставке и ее воздействие на качество преподавания. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 14–39. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-14-39>

9. Anderson K.H., Esenaliev D. (2019) Gender Earnings Inequality and Wage Policy: Teachers, Health Care, and Social Workers in Central Asia. *Comparative Economic Studies*, vol. 61, no 4, pp. 551–575. <https://doi.org/10.1057/s41294-019-00103-1>
10. Barkalaja A., Turonis R., Herczyński J. (2020) *Paying the Teachers: Three Case Studies of Reforming National Systems of Teacher Remuneration in Eastern Europe*. Kyiv: SKL International.
11. Chapman D.W., Weidman J., Cohen M., Mercer M. (2005) The Search for Quality: A Five Country Study of National Strategies to Improve Educational Quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, vol. 25, no 5, pp. 514–530. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.02.003>
12. De Ree J., Muralidharan K., Pradhan M., Rogers H. (2018) Double for Nothing? Experimental Evidence on an Unconditional Teacher Salary Increase in Indonesia. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 133, no 2, pp. 993–1039. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx040>
13. De Ree J., Muralidharan K., Pradhan M., Rogers H. (2015) *Double for Nothing? Experimental Evidence on the Impact of an Unconditional Teacher Salary Increase on Student Performance in Indonesia*. NBER Working Paper no 21806. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w21806>
14. Deyoung A.J. (2006) Problems and Trends in Education in Central Asia since 1990: The Case of General Secondary Education in Kyrgyzstan. *Central Asian Survey*, vol. 25, no 4, pp. 499–514. <https://doi.org/10.1080/02634930701210575>
15. Feng L., Sass T.R. (2017) The Impact of Incentives to Recruit and Retain Teachers in “Hard-to-Staff” Subjects. *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 37, no 1, pp. 112–135. <https://doi.org/10.1002/pam.22037>
16. Goodson I.F., Ümarik M. (2019) Changing Policy Contexts and Teachers’ Work-Life Narratives: The Case of Estonian Vocational Teachers. *Teachers and Teaching*, vol. 25, no 5, pp. 589–602. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1664300>
17. Hanushek E.A., Piopiunik M., Wiederhold S. (2019) The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *Journal of Human Resources*, vol. 54, no 4, pp. 857–899. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619r1>
18. Jenish N. (2015) *The Effect of Salary Increases on Labour Supply in the Kyrgyz Republic: The Case of Teachers and Medical Workers*. University of Central Asia — Institute of Public Policy and Administration (IPPA) Working Paper no 33. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2946722>
19. Karlsson M.R., Erlandson P. (2020) Administrating Existence: Teachers and Principals Coping with the Swedish ‘Teachers’ Salary Boost’ Reform. *Ethnography and Education*, vol. 16, no 2, pp. 129–144. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1788404>
20. Kesküla E., Loogma K. (2016) The Value of and Values in the Work of Teachers in Estonia. *Work, Employment and Society*, vol. 31, no 2, pp. 248–264. <https://doi.org/10.1177/0950017016676436>
21. Kirichok O. (2022) Going Round in Circles: Increasing Status of Teacher Occupation in Kazakhstan. *Glasnik Srpskog Geografskog Društva*, vol. 102, no 2, pp. 107–120. <https://doi.org/10.2298/gsgd2202107k>
22. Leigh A. (2005) *Teacher Pay and Teacher Quality*. Available at: <https://goo.su/WIJN> (accessed 20 August 2024).
23. Meirkulova A., Geligli Y. (2022) The Social Status of the Teaching Profession: Teachers’ Views in Turkey and Kazakhstan. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Hacettepe University Journal of Education*, vol. 37, no 2, pp. 424–439. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2022074923>

24. Moon B. (2007) *Research Analysis: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: A Global Overview of Current Policies and Practices*. Available at: https://inee.org/sites/default/files/Research_Analysis_Attracting_Developing_EN.pdf (accessed 20 August 2024).
25. Niyozov S., Shamatov D. (2009) Teachers Surviving to Teach: Implications for Post-Soviet Education and Society in Tajikistan and Kyrgyzstan. *Globalisation, Ideology and Education Policy Reforms. Globalisation, Comparative Education and Policy Research* (ed. J. Zajda), Dordrecht: Springer, vol. 11, pp. 153–174. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3524-0_10
26. OECD (2023) *What Do OECD Data on Teachers' Salaries Tell Us?* Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/de0196b5-en>
27. OECD (2018) *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
28. Pham L., Nguyen T., Springer M. (2020) Teacher Merit Pay and Student Test Scores: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 58, no 3, pp. 527–566. <https://doi.org/10.3102/0002831220905580>
29. Podolsky A., Kini T., Bishop J., Darling-Hammond L. (2016) *Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/262.960>
30. Sarvi J., Tulivuori J. (2022) *Challenges and Opportunities in Teacher Education Reforms. Asian Development Bank Briefs no 224*. <http://dx.doi.org/10.22617/BRF220447>
31. Shamatov D., Niyozov S. (2006) Trading or Teaching: Dilemmas of Everyday Life Economy in Central Asia. *Inner Asia*, vol. 8, no 2, pp. 229–262. <https://doi.org/10.1163/146481706793646675>
32. Steiner-Khamsi G., Belyavina R. (2017) Eliminating the Stavka System in Kyrgyzstan: Rationale, Impact, and Resistance to Change in the Post-Soviet Era. *International Handbook of Teacher Quality and Policy* (eds M. Akiba, G.K. Le-Tendre), New York, NY: Routledge, pp. 557–571.
33. Steiner-Khamsi G., Harris-van Keuren C., Silova I., Chachkhiani K. (2008) *Decentralization and Recentralization Reforms: Their Impact on Teacher Salaries in the Caucasus, Central Asia, and Mongolia. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2009*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178023> (accessed 2 September 2024).
34. Tastanbekova K. (2020) Prestige, Status, and Esteem of Educational Occupation in Kazakhstan: Temporal, Regional and Gender Analysis of Payroll Data. *Journal of Eastern European and Central Asian Research*, vol. 7, no 2, pp. 175–190. <https://doi.org/10.15549/jeecar.v7i2.345>
35. UNESCO, International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024) *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. Paris: UNESCO. Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession> (accessed 20 August 2024).

Rereferences

- Abankina I.V. (2009) Studying Results and Effects of a New Remuneration System for Teachers. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 153–169 (In Russian). <https://vo.hse.ru/article/view/15128>
- Anderson K.H., Esenaliev D. (2019) Gender Earnings Inequality and Wage Policy: Teachers, Health Care, and Social Workers in Central Asia. *Comparative Economic Studies*, vol. 61, no 4, pp. 551–575. <https://doi.org/10.1057/s41294-019-00103-1>
- Barkalaja A., Turonis R., Herczyński J. (2020) *Paying the Teachers: Three Case Studies of Reforming National Systems of Teacher Remuneration in Eastern Europe*. Kyiv: SKL International.

- Beles Center for Analysis and Strategy (2019) *Teachers of Kazakhstan: Why Do Young People Choose this Profession and What Motivates Them to Stay in It? Analytical Report*. Available at: <https://beles-cas.kz/images/teacher.pdf> (accessed 2 September 2024).
- Chapman D.W., Weidman J., Cohen M., Mercer M. (2005) The Search for Quality: A Five Country Study of National Strategies to Improve Educational Quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, vol. 25, no 5, pp. 514–530. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.02.003>
- Deyoung A.J. (2006) Problems and Trends in Education in Central Asia since 1990: The Case of General Secondary Education in Kyrgyzstan. *Central Asian Survey*, vol. 25, no 4, pp. 499–514. <https://doi.org/10.1080/02634930701210575>
- De Ree J., Muralidharan K., Pradhan M., Rogers H. (2018) Double for Nothing? Experimental Evidence on an Unconditional Teacher Salary Increase in Indonesia. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 133, no 2, pp. 993–1039. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx040>
- De Ree J., Muralidharan K., Pradhan M., Rogers H. (2015) *Double for Nothing? Experimental Evidence on the Impact of an Unconditional Teacher Salary Increase on Student Performance in Indonesia*. NBER Working Paper no 21806. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w21806>
- Feng L., Sass T.R. (2017) The Impact of Incentives to Recruit and Retain Teachers in “Hard-to-Staff” Subjects. *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 37, no 1, pp. 112–135. <https://doi.org/10.1002/pam.22037>
- Goodson I.F., Ümarik M. (2019) Changing Policy Contexts and Teachers’ Work-Life Narratives: The Case of Estonian Vocational Teachers. *Teachers and Teaching*, vol. 25, no 5, pp. 589–602. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1664300>
- Hanushek E.A., Piopiunik M., Wiederhold S. (2019) The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *Journal of Human Resources*, vol. 54, no 4, pp. 857–899. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619r1>
- Jenish N. (2015) *The Effect of Salary Increases on Labour Supply in the Kyrgyz Republic: The Case of Teachers and Medical Workers*. University of Central Asia – Institute of Public Policy and Administration (IPPA) Working Paper no 33. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2946722>
- Karlsson M.R., Erlandson P. (2020) Administrating Existence: Teachers and Principals Coping with the Swedish ‘Teachers’ Salary Boost’ Reform. *Ethnography and Education*, vol. 16, no 2, pp. 129–144. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1788404>
- Kesküla E., Loogma K. (2016) The Value of and Values in the Work of Teachers in Estonia. *Work, Employment and Society*, vol. 31, no 2, pp. 248–264. <https://doi.org/10.1177/0950017016676436>
- Kirichok O. (2022) Going Round in Circles: Increasing Status of Teacher Occupation in Kazakhstan. *Glasnik Srpskog Geografskog Društva*, vol. 102, no 2, pp. 107–120. <https://doi.org/10.2298/gsgd2202107k>
- Klyachko T.L. (2016) How Teachers Should Be Paid. Commentary to Gita Steiner-Khamsi’s Manuscript “Teach or Perish: The Stavka System and its Impact on the Quality of Instruction References”. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 276–282 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-276-282>
- Klyachko T.L., Tokareva G.S. (2017) Teachers’ Salary: Expectations and Results Achieved. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 199–216 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-199-216>
- Leigh A. (2005) *Teacher Pay and Teacher Quality*. Available at: <https://goo.su/WIJN> (accessed 20 August 2024).
- Meirkulova A., Gelişli Y. (2022) The Social Status of the Teaching Profession: Teachers’ Views in Turkey and Kazakhstan. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Hacettepe University Journal of Education*, vol. 37, no 2, pp. 424–439. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2022074923>

- Moon B. (2007) *Research Analysis: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: A Global Overview of Current Policies and Practices*. Available at: https://inee.org/sites/default/files/Research_Analysis_Attracting_Developing_EN.pdf (accessed 20 August 2024).
- National Center for Research and Evaluation of Education “Taldau” named after A. Baitursynuly (2023) *National Report on the State and Development of the Education System of the Republic of Kazakhstan (Based on the Results of 2022)*. Available at: <https://taldau.edu.kz/ru/publikaciya/nacionalnyj-doklad-o-sostoyanii-i-razviti-i-sistemy-obrazovaniya-rk> (accessed 20 August 2024).
- National Center for Research and Evaluation of Education “Taldau” named after A. Baitursynuly (2021) *The Difference in Knowledge of Urban and Rural Residents: Research Data and Factors of Influence* (In Russian). Available at: <https://taldau.edu.kz/material/analiticheskaya-zapiska-raznica-v-znaniyah-gorodskih-i-selskih-uchashchih-sya-dannye-issledovaniy-i-factory-vliyaniya> (accessed 20 August 2024).
- National Center for Research and Evaluation of Education “Taldau” named after A. Baitursynuly (2019) *National Report “International Study of Teaching and Learning TALIS-2018: Results of Kazakhstan”* (In Russian) Available at: <https://taldau.edu.kz/publikaciya/nacionalnyj-otchet-mezhdunarodnoe-issledovanie-prepodavaniya-i-obucheniya-talis-2018-rezultaty-kazahstana> (accessed 20 August 2024).
- Niyozov S., Shamatov D. (2009) Teachers Surviving to Teach: Implications for Post-Soviet Education and Society in Tajikistan and Kyrgyzstan. *Globalisation, Ideology and Education Policy Reforms. Globalisation, Comparative Education and Policy Research* (ed. J. Zajda, Dordrecht: Springer, vol. 11, pp. 153–174. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3524-0_10
- OECD (2023) *What Do OECD Data on Teachers’ Salaries Tell Us?* Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/de0196b5-en>
- OECD (2018) *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Pham L., Nguyen T., Springer M. (2020) Teacher Merit Pay and Student Test Scores: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 58, no 3, pp. 527–566. <https://doi.org/10.3102/0002831220905580>
- Podolsky A., Kini T., Bishop J., Darling-Hammond L. (2016) *Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/262.960>
- Sarvi J., Tulivuori J. (2022) *Challenges and Opportunities in Teacher Education Reforms. Asian Development Bank Briefs no 224*. <http://dx.doi.org/10.22617/BRF220447>
- Shamatov D., Niyozov S. (2006) Trading or Teaching: Dilemmas of Everyday Life Economy in Central Asia. *Inner Asia*, vol. 8, no 2, pp. 229–262. <https://doi.org/10.1163/146481706793646675>
- Steiner-Khamsi G. (2016) Teach or Perish: The Stavka System and Its Impact on the Quality of Instruction References. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 14–39 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-14-39>
- Steiner-Khamsi G., Belyavina R. (2017) Eliminating the Stavka System in Kyrgyzstan: Rationale, Impact, and Resistance to Change in the Post-Soviet Era. *International Handbook of Teacher Quality and Policy* (eds M. Akiba, G.K. LeTendre), New York, NY: Routledge, pp. 557–571.
- Steiner-Khamsi G., Harris-van Keuren C., Silova I., Chachkhiani K. (2008) *Decentralization and Recentralization Reforms: Their Impact on Teacher Salaries in the Caucasus, Central Asia, and Mongolia. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2009*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178023> (accessed 2 September 2024).
- Tastanbekova K. (2020) Prestige, Status, and Esteem of Educational Occupation in Kazakhstan: Temporal, Regional and Gender Analysis of Payroll Data. *Journal of*

Eastern European and Central Asian Research, vol. 7, no 2, pp. 175–190. <https://doi.org/10.15549/jeecar.v7i2.345>

UNESCO, International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024) *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. Paris: UNESCO. Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession> (accessed 20 August 2024).

Самооценка дефицита навыков выпускниками вузов, или Чему не учат в высшей школе

Елена Варшавская

Статья поступила в редакцию в августе 2023 г. **Варшавская Елена Яковлевна** — доктор экономических наук, профессор департамента организационного поведения и управления человеческими ресурсами, Высшая школа бизнеса, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 109028 Москва, Покровский бул., 11. E-mail: evarshavskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5996-4563>

Аннотация Проведено исследование с целью проанализировать представления недавних выпускников вузов о том, какие навыки на первом месте работы оказались дефицитными, а также выявить факторы, определяющие оценку навыка как недостаточного. Эмпирической основой исследования послужили микроданные проведенного Росстатом в апреле — сентябре 2021 г. всероссийского опроса выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. Для решения задач исследования сформирована подвыборка, включающая трудоустроенных респондентов с высшим образованием (9684 человека). Методы анализа данных — дескриптивный, кластерный и регрессионный анализ. Установлено, что в начале трудовой карьеры выпускники практически в равной мере испытывают нехватку и «жестких», и «мягких» навыков. Среди наиболее часто упоминаемых в качестве дефицитных оказались как «жесткие» (технические навыки и навык использования профессиональной документации), так и «мягкие» навыки (стрессоустойчивость, умение брать на себя ответственность и способность работать в условиях многозадачности). Показано, что о недостатке профессиональных навыков и знаний с большей вероятностью говорят выпускники, работающие в «технологичных» отраслях — в промышленности, строительстве, на транспорте, а также получившие образование по массовым направлениям подготовки, таким как инженерное дело и технологии, экономика и управление, педагогика. Работа по специальности повышает вероятность оценки большинства «жестких» навыков как дефицитных. Чем старше респондент, тем с меньшей вероятностью он воспринимает многие «мягкие» навыки (коммуникативные, умение работать в команде, брать на себя ответственность, навык самоорганизации) как недостаточные. Универсальным фактором, значимым для оценки «жестких» и «мягких» навыков как дефицитных, является признание соответствующих знаний и умений важными для удовлетворительного выполнения трудовых обязанностей. Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования программ обучения в вузах, а также при разработке стратегий адаптации молодых специалистов в компаниях.

Ключевые слова навыки, дефицит навыков, квалификационное несоответствие, выпускники вузов, высшее образование

Для цитирования Варшавская Е.Я. (2024) Самооценка дефицита навыков выпускниками вузов, или Чему не учат в высшей школе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 35–59. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17789>

Self-Assessment of Skills Gap by University Graduates, or What Is Not Taught in Higher Education

Elena Varshavskaya

Elena Ya. Varshavskaya — Doctor of Sciences in Economics, Professor of Department of Organisational Behaviour and Human Resource Management, Graduate School of Business, HSE University. Address: 11 Pokrovsky Blvd, 109028 Moscow, Russian Federation. E-mail: evarshavskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5996-4563>

Abstract The purpose of the paper is to analyse the perceptions of recent university graduates about skills gap; to identify the factors that determine the evaluation of the skill as insufficient. The empirical basis of the study is the microdata of the All-Russian survey of graduates who received secondary professional and higher education, conducted by Rosstat in April-September 2021. In order to solve the tasks, a subsample was formed, including employed respondents with higher education (9684 people). Methods of data analysis are descriptive, cluster and regression analysis.

It has been established that at the beginning of careers graduates almost equally experience a lack of hard and soft skills. Among the leaders in scarcity there were both hard (professional (technical) skills and the ability to use professional documentation) and soft skills (stress resistance, the ability to take responsibility and multitasking). It is shown that the lack of professional (hard) skills and knowledge is more likely to be reported by graduates working in “technological” sectors (industry, construction, transport), as well as educated in mass areas of training (engineering and technology, economics and management, pedagogy). Working in a specialty increases the likelihood of assessing the majority of hard skills as scarce. The perception of many soft skills (communication, the ability to teamwork, take responsibility, self-management) as insufficient decreases with age. A universal factor that is significant for assessing hard and soft skills as scarce is recognition of knowledge and skills as important for the satisfactory performance of job duties. The obtained results can be used to improve the subject content of training programs in universities, in the development of areas of work with young professionals in companies.

Keywords skills, skill gap, skill mismatch, university graduates, higher education

For citing Varshavskaya E.Ya. (2024) Self-Assessment of Skills Gap by University Graduates, or What Is Not Taught in Higher Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 35–59 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17789>

Технологический прогресс, автоматизация и цифровизация труда, модернизация и структурная перестройка экономики изменяют запрос рынка труда на навыки и приводят к быстрому устареванию знаний и компетенций. Опросы работодателей и руководителей компаний свидетельствуют об их низкой удовлетворенности навыками своих сотрудников и соискателей. Недостаток квалификаций у работников неизменно оказывается на первых позициях в рейтинге препятствий для развития бизнеса [Всемирный банк, 2015; Eurofound and Cedefop, 2020] и уже получил статус одной из ключевых проблем социально-экономического развития

в условиях быстрых технологических изменений [OECD, 2017; Van der Velden, Bijlsma, 2019]. Работодатели и менеджеры отмечают прежде всего дефицит навыков, позволяющих выполнять нерутинные когнитивные задачи, а также социальных и поведенческих навыков, оценивая их нехватку как более острую по сравнению с дефицитом узкопрофессиональных компетенций [Бостон Консалтинг Групп, 2017; 2019; World Bank, 2019].

Несоответствие навыков и квалификаций, имеющихся у работников и соискателей, востребованным на рынке труда — одна из наиболее часто упоминаемых и острых проблем в международной и российской экспертной повестке [Сорокин, Мальцева, Гасс, 2022; Сорокин, Гасс, Мальцева, 2020]. Ее значимость послужила своеобразным импульсом к развертыванию исследований квалификационного несоответствия. В 2000–2010-х годах появились многочисленные работы, в которых анализируются отдельные аспекты этого явления, прежде всего его масштабы, влияние на заработную плату, немонетарные эффекты, например воздействие на удовлетворенность трудом и потенциальную текучесть кадров (см. обзоры [Brunello, Wruuck, 2021; McGuinness, Pouliakis, Redmond, 2018; Quintini, 2011]). Однако большинство научных работ посвящено анализу избытка квалификаций, чаще всего в терминах избыточного квалификационного несоответствия [McGuinness, Pouliakis, Redmond, 2018]. Недостатку квалификаций уделяется существенно меньше внимания, несмотря на то что в центре общественных и экспертных дискуссий в первую очередь находятся вопросы, связанные с дефицитом квалификаций и навыков.

В России первые академические публикации, в которых рассматриваются предложение и спрос на навыки, появились только в начале 2020-х годов. В работах, основанных на данных РМЭЗ НИУ ВШЭ, анализируются некогнитивные навыки российских работников [Гимпельсон, Зудина, Капелюшников, 2020; Зудина, 2022; 2023], обсуждается отдача от них [Рожкова, 2019]. Предприняты первые попытки проанализировать спрос на профессиональные и социальные навыки на основе российских данных о вакансиях, размещенных в базе компании *HeadHunter* [Волгин, Гимпельсон, 2022]. Проанализирована избыточная квалификация российских работников, ее масштабы и детерминанты [Варшавская, 2021]. Единичные работы, выполненные в рамках Мониторинга экономики образования, посвящены собственно проблеме дефицита навыков [Бондаренко, 2009; Рожкова, Рощин, Травкин, 2022; Рудаков, 2018], однако они носят описательный характер.

Цель работы — проанализировать разрыв между имеющимися знаниями и навыками и требованиями к ним с точки зрения недавних выпускников вузов. В работе мы пытаемся найти ответы на следующие исследовательские вопросы.

1. Какие навыки выпускники вузов оценивают как дефицитные?
2. Какие характеристики выпускников, их образования и места работы определяют оценку навыка как недостаточного?

1. Анализ дефицита навыков: исследовательские подходы и методы оценки
1.1. Дефицит навыков: основные понятия

«Навык» является широким многозначным термином, трактовки которого варьируют в зависимости от предметного и тематического направления исследований. В рамках нашего анализа мы понимаем под навыком «способность индивида, врожденную или приобретенную с помощью разных видов обучения или опыта, выполнять задачи, которые требуются в данной профессии или на рабочем месте» [Волгин; Гимпельсон, 2022. С. 345]¹. Таким образом, навык рассматривается не обособленно — как некое специфическое знание или личная характеристика, а в непосредственной связи с выполнением работы. Различают базовые и продвинутые; когнитивные и некогнитивные; профессиональные («жесткие») и общие («мягкие») навыки.

Проблема дефицита навыков обширна и многопланова. Для ее описания в англоязычном дискурсе используются несколько понятий: *underskilling*, *skill gap*, *skill shortage* [Brunello, Wruuck, 2021; Cedefop, 2010; McGuiness, Pouliakis, Redmond, 2018]. *Underskilling*, или недостаточный уровень владения навыками, терминологически описывает ситуацию, когда работник считает, что имеющихся у него навыков не хватает для успешной и качественной работы. Этот вид дефицита обычно измеряется с помощью опросов занятых или соискателей. Термин *skill gap* (дословно «разрыв в навыках») используется для описания положения, при котором уровень квалификации существующей рабочей силы недостаточен для удовлетворения требований рабочего места. Он подразумевает «недостаточное для успешного выполнения рабочих задач владение навыками, что вынуждает работодателей организовывать обучение на рабочем месте» [Мальцева, 2019. С. 48]. *Skill shortage* (дословно «дефицит или нехватка навыков») определяется как ситуация, когда спрос на работников с определенными квалификациями и навыками превышает их предложение при рыночных ставках заработной платы [Barnow, Trutko, Schede Piatak, 2013; Quintini, 2011; Shah, Burke, 2003; Veneri, 1999]. Таким образом, в отличие от *underskilling* субъектами оценки *skill gap* и *skill shortage* выступают работодатели.

Обратим внимание на два принципиальных обстоятельства. Во-первых, хотя недостаток навыков с точки зрения работников (*underskilling*) и недостаточная квалификация персонала с точки

¹ Традиционно в русском языке под навыком понимается способность осуществлять определенную деятельность, сформированная путем повторения и доведения до автоматизма. Предлагаемая трактовка понятия несколько шире и соответствует англоязычному термину *skill*.

зрения работодателей (*skill gap*) характеризуют, по сути, одно и то же явление, оценки работодателей и работников обычно не совпадают [McGuinness, Ortiz, 2016; Tsirkas, Chytiri, Bouranta, 2020]. В одном из немногих взаимосвязанных опросов работодателей и работников, Ирландском национальном обследовании занятости 2006 г., о недостатке квалификации чаще сообщали работники, чем работодатели [McGuinness, Ortiz, 2016]. Авторы видят причину в том, что, отвечая на вопросы о нехватке квалификации, работники чаще ориентируются на будущие карьерные потребности, а работодатели — на требования к работе в данный момент. Во-вторых, проблема *skill shortage* необоснованно и, к сожалению, нередко сужается до сложно заполняемых вакансий, которые могут существовать в силу нерыночных ставок предлагаемой заработной платы, неудовлетворительных условий труда, ограниченных возможностей профессионального развития и карьерного роста, упущений кадровой политики и т.д. Так, согласно исследованию *Cedefop*, только в 12% случаев невозможности заполнить вакансию выявлен реальный дефицит соответствующих кандидатов на должность, в остальных случаях причины состоят в неэффективной системе найма и неконкурентоспособности предлагаемого вознаграждения [Cedefop, 2018. P. 42].

1.2. Методы оценки дефицита навыков

В зависимости от характера данных о спросе и предложении навыков выделяют три метода оценки их дефицита: прямой объективный, прямой субъективный и косвенный [Мальцева, 2019; Brunello, Wruuck, 2021; Eurostat, 2016].

Прямой объективный метод предполагает сравнение результатов непосредственных замеров фактического и требуемого уровня владения навыком. Преимущества этого метода — достаточно высокая достоверность, а также возможность оценить соответствие/несоответствие на индивидуальном уровне, что «создает основу для фокусированной работы над сокращением разрыва» [Мальцева, 2019. С. 55]. Однако это наиболее сложный и затратный способ оценки. Возможности его использования ограничены, с одной стороны, небольшим числом навыков, для измерения которых созданы методики оценки, с другой — отсутствием нормативных требований работодателей, выраженных в тех же измерителях. Названные ограничения относятся к прямому измерению дефицита как общих навыков, так и — в еще большей степени — профессиональных навыков из-за их высокой отраслевой и предметной специфичности. Очевидно, поэтому известных примеров использования данного метода в полном объеме очень мало, один из них — американский проект АСТ *WorkKeys*, сфокусированный на общих навыках.

В основе прямого субъективного метода оценки дефицита навыков лежат опросы участников рынка труда о наличии разрыва

в навыках, его масштабе и глубине. Наиболее распространенной практикой являются опросы работодателей, точнее, их представителей в лице обычно руководителей компаний и/или служб по управлению персоналом, ставшие массовыми с 1990-х годов [Kauts et al., 2014]. Реже в качестве субъектов оценки выступают работники или соискатели. Достоинства опросного метода заключаются в его относительной простоте и дешевизне, которые и сделали его наиболее распространенным способом оценки квалификационного дефицита, широко используемым международными и национальными организациями. Примеров исследований, основанных на опросах, немало: это проекты Еврофонда (*European Company Survey*), Cedefop (*European Skills and Jobs Survey*), Европейского инвестиционного банка (*European Investment Bank Survey on Investment and Investment Finance*), ManpowerGroup (*Manpower Talent Shortage Survey*), Quacquarelli Symonds (*The Global Graduate Skills Gap in the 21st Century*). К недостаткам субъективного метода оценки дефицита навыков относятся невысокая надежность, риск смещенности результатов, сложность межстрановых сравнений, ограниченные возможности анализа временной динамики.

Косвенный метод оценки дефицита навыков предполагает использование косвенных показателей спроса и предложения навыков, на основе которых строится агрегированный (композиционный) индекс. Наиболее успешно этот подход реализован в проекте ОЭСР *Skills for Jobs Database*. Методика ОЭСР позволяет рассчитать индекс дефицита навыка (*Skill Shortage Index*), который показывает наличие дефицита или избытка конкретного навыка в конкретной профессии в определенной стране. Расчет индекса происходит в два этапа. На первом этапе рассчитывается индекс дефицита профессий (*Occupational Shortage Index*) — показатель, состоящий из пяти индикаторов: изменения часовой оплаты труда, численности занятых, продолжительности рабочего времени, доли занятых с недостаточным уровнем образования и уровня безработицы. На втором этапе рассчитываются индексы дефицита отдельных навыков по профессиям. Для этого индексы дефицита профессий взвешиваются на показатели требований к навыкам по каждой анализируемой профессии, которые представлены базой O*NET². В рамках проекта *Skills for Jobs Database* рассчитаны показатели дефицита по 35 навыкам для 40 стран. Во многих

² O*NET представляет собой базу данных о требуемых знаниях и навыках (когнитивных, социальных, технических) по профессиям на рынке труда США. По каждой профессии в базе O*NET представлена матрица навыков с двумя индикаторами: значимость данного навыка (шкала от 1 до 5) и необходимый для выполнения работы уровень владения навыком (от 0 до 7). При расчете индекса дефицита навыка используется результирующий показатель этих двух индикаторов для каждого навыка в каждой профессии — требование к навыку в профессии.

странах ОЭСР выявлен дефицит прежде всего когнитивных навыков, например активного слушания, критического мышления, активного обучения, комплексного решения проблем [OECD, 2017]. В 2022 г. методика была модифицирована: в качестве информационной базы для определения требований к навыкам были использованы данные американской компании *Emsi Burning Glass Technology*, которая собирает сведения о вакансиях из 45 тыс. онлайн-источников в шести англоязычных странах [OECD, 2022]. База данных *Emsi Burning Glass* содержит детальную и «очищенную» информацию более чем о 200 млн вакансий, включая требования к образованию, опыту работы и навыкам.

В практике оценивания дефицита навыков нередко используется смешанный подход. В этом случае уровень владения навыками чаще всего оценивается с помощью соответствующих методик (например, PIAAC), а их использование и/или требуемый уровень — путем опроса работодателей или работников.

2. Данные и методы анализа

Эмпирической основой исследования служат микроданные Федерального статистического выборочного наблюдения трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. Наблюдение проведено Росстатом в апреле — сентябре 2021 г. (ВТР-2021). В рамках ВТР-2021 опрашивались выпускники, окончившие образовательные организации высшего или среднего профессионального образования в 2016–2020 гг.³, всего 21 526 человек, в том числе 11 062 выпускника с высшим образованием. Для решения задач нашего исследования сформирована подвыборка, включающая трудоустроенных респондентов с высшим образованием (9684 человека). Основные социально-демографические характеристики респондентов представлены в табл. П1 в Приложении.

ВТР-2021 фактически является первым российским репрезентативным исследованием, позволяющим получить субъективную оценку работниками (в данном случае недавними выпускниками) дефицита отдельных навыков, т.е. оценить *underskilling*.

Респондентам задавали вопрос: «Каких знаний и умений вам больше всего не хватало для выполнения основных обязанностей на первой работе?». Опрашиваемые могли выбрать не более семи ответов из списка, состоящего из 19 вариантов: из восьми «жестких» и десяти «мягких» навыков и ответа «иное». Перечень навыков и их классификация представлены в табл. П2 в Приложении. Безусловно, использование субъективных оценок сопряжено с риском смещенности данных, что следует учитывать при интер-

³ Подробную информацию о ВТР-2021 см. на: https://gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr_2021/index.html (дата обращения: 13.07.2024).

претации результатов. Однако установлено, что квалификационное несоответствие, оцененное субъективно, является более точным предиктором трудового поведения по сравнению с оценками, полученными на основе объективных измерителей [Luksyte, Spitzmueller, 2011; McKee-Ryan et al., 2009].

В работе использованы методы дескриптивного и кластерного анализа. Для определения детерминант дефицита навыков оценена бинарная логит-регрессия. Зависимой переменной выступало наличие у выпускника недостатка навыка (база — достаточность навыка). В качестве объясняющих переменных использовались индивидуальные характеристики выпускников (пол, возраст окончания вуза), характеристики образования (форма обучения, его финансирование, специальность по диплому, работа во время учебы и ее соответствие специальности), параметры первой работы (соответствие специальности, квалификационно-должностная группа, отрасль), а также оценка респондентом важности навыка для выполнения первой работы. Поскольку переменные «специальность по диплому» и «отрасль» коррелируют друг с другом, в расчеты регрессии они включались отдельно.

3. Пред- ставления выпускников о дефицитности навыков

3.1. Какие навыки выпускники считают дефицитными

В топ-5 навыков, наиболее дефицитных по мнению выпускников вузов, вошли два «жестких» навыка: профессиональные (технические) навыки и навык использования специальной документации (табл. 1). Недостаток первого отметили у себя 26,4% респондентов, второго — 20,8%. Среди «мягких» навыков наиболее часто в качестве дефицитных упоминались личностные качества: стрессоустойчивость (21,7%), умение брать на себя ответственность (17,3%) и способность работать в режиме многозадачности (17,0%). Далее по частоте упоминания идут навыки коммуникации, навыки поиска нового и продвинутые компьютерные навыки. Каждый из них назвали как дефицитный 12–14% выпускников. Шестая часть респондентов (15,4%), оценивая недостающие навыки, выбрала вариант «иное». Причем этот ответ практически всегда выбирался как единственный: почти 80% респондентов, отметивших в качестве дефицитного «иной» навык, не назвали никакой другой навык как недостающий⁴. Наиболее уверены выпускники в своей способности к обучению, инициативности и дисциплинированности. Дефицитными эти качества назвали только 3–6% респондентов. Достаточно высоко выпускники оценивают нали-

⁴ Следует признать, что немалое число выбравших вариант ответа «иное», а также то, что данный ответ выбирался большинством респондентов как единственный, говорит об определенной методической проблеме. Такой выбор респондентов может свидетельствовать как об отсутствии в предложенном наборе навыков тех, которые соответствуют их мнению, так и о нежелании давать конкретный ответ на вопрос.

чие у себя базовых профессиональных и цифровых навыков. На недостаток теоретических и компьютерных знаний, навыков работы с информацией, знания иностранных языков и технологической грамотности указали 7–8% респондентов.

Таблица 1. Дефицитность и важность навыков (самооценка выпускников вузов)*

Название навыка**	Доля выпускников, назвавших навык дефицитным, %	Из них доля респондентов, назвавших дефицитным только данный навык, %	Доля выпускников, назвавших навык важным, %
Профессиональные (технические) навыки	26,4	23,8	54,8
Стрессоустойчивость	21,7	20,6	32,2
Навыки использования профессиональной документации	20,8	10,7	32,5
Умение брать на себя ответственность	17,3	10,1	33,4
Способность работать в режиме многозадачности	17,0	10,9	22,3
Иное	15,4	78,1	5,4
Коммуникативные навыки	13,7	8,5	27,2
Навыки поиска новых идей	13,2	10,0	15,5
Продвинутые компьютерные навыки	12,5	16,2	9,5
Способность к сотрудничеству, умение работать в команде	9,5	9,6	45,7
Самоконтроль, самоорганизация	9,2	10,9	26,4
Технологическая грамотность	8,3	13,1	10,6
Знание иностранных языков	7,8	17,6	4,3
Базовые компьютерные навыки	7,7	12,0	26,9
Базовые теоретические знания	6,7	11,3	21,5
Навыки работы с информацией	6,5	4,3	7,7
Соблюдение трудовой дисциплины	5,6	11,9	40,5
Инициативность и способность к предпринимательству	5,0	10,5	5,5
Способность к обучению	3,0	6,1	29,5

* Навыки расположены в таблице по убыванию частоты их оценки как дефицитных.

** Серым выделены навыки, отнесенные к «жестким».

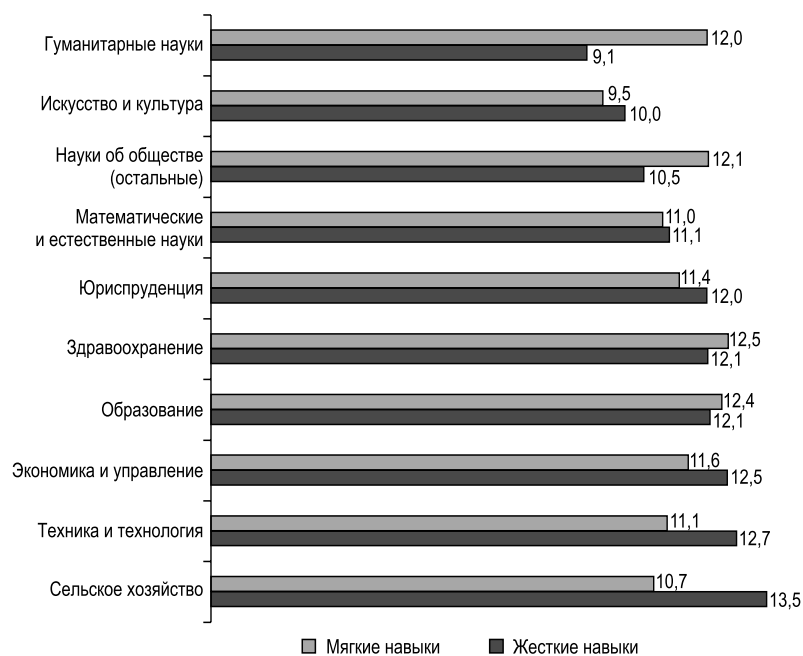
По мнению выпускников⁵, для успешной работы прежде всего необходимы профессиональные (технические) навыки (54,8%),

⁵ Выпускники отвечали на вопрос, позволяющий выявить субъективную оценку важности того или иного навыка: «Какие знания и умения были наиболее важными для удовлетворительного выполнения ваших обязанностей на первой работе?». Респонденты могли выбрать не более семи вариантов из того же набора ответов, который предлагался в вопросе о дефицитности навыков.

умение работать в команде (45,7%) и дисциплинированность (40,5%). Около трети выпускников отметили важность умения брать на себя ответственность, навыка использования профессиональной документации и стрессоустойчивости. К числу наименее значимых опрошенные отнесли знание иностранных языков (4,3%), инициативность (5,5%), навыки работы с информацией (7,7%). Для ряда компетенций оценки дефицитности и важности совпадают: это профессиональные навыки, навыки работы с информацией, умение брать на себя ответственность, коммуникативные навыки, самоорганизация и инициативность. Существенно не согласуются оценки дефицитности и значимости для умения работать в команде, дисциплинированности и способности к обучению. Выпускники называют их важными для успешной работы и при этом не считают их дефицитными.

Средняя частота оценки «жестких» и «мягких» навыков как дефицитных практически одинакова: недостаток «жестких» навыков отметили 12,1% выпускников, «мягких» — 11,5%. Однако за схожестью общих оценок стоит их дифференциация по направлениям подготовки (рис. 1). Чаще всего о дефиците профессиональных навыков говорят выпускники, получившие образование по сельскохозяйственным наукам (13,5%), в области техники и технологии (12,7%), по экономике и управлению (12,5%). Напротив, гуманитарии реже всех отмечают недостаток таких знаний (9,1%). Лидерами по нехватке «мягких» навыков являются выпускники-медики

Рис. 1. Оценки дефицитности «жестких» и «мягких» навыков по группам специальностей (%)



(12,5%) и педагоги (12,4%). На другом полюсе находятся респонденты, получившие образование в области искусства и культуры: только 9,5% из них указали на нехватку «мягких» навыков. В целом значимый разрыв в дефиците «жестких» и «мягких» навыков наблюдается у выпускников сельскохозяйственных и инженерно-технических специальностей, которые чувствуют в первую очередь недостаток профессиональных знаний. Выпускникам по гуманитарным и общественным наукам (за исключением экономических и юридических), напротив, не хватает прежде всего «мягких» навыков.

3.2. Сочетание дефицитных навыков

В среднем выпускники назвали дефицитными 2,3 навыка. 40,8% респондентов отметили как недостаточно развитый только один навык, 42,1% — два-три навыка. Только 8,7% выпускников отнесли к дефицитным 5–7 навыков.

Для группировки выпускников на основании особенностей сочетания отдельных дефицитных навыков использована иерархическая кластеризация методом Варда. В результате выделены девять групп выпускников. Распределение выпускников по кластерам и характеристики входящих в них навыков представлены в табл. 2.

В восьми из девяти выделенных кластеров достаточно явно превалирует один вид навыков — «жесткие» или «мягкие», что говорит об определенной «специализации» дефицита навыков. Нехватка «жестких» навыков доминирует в трех кластерах (2, 5 и 7), на долю которых приходится почти треть опрошенных (31,3%). Половина (51,6%) выпускников из кластера 2 отметила нехватку продвинутых компьютерных навыков, более трети — знания иностранных языков и навыков работы с оборудованием и технологиями. Респонденты из кластера 5 в первую очередь испытывают дефицит базовых знаний — теоретических (50,5%) и компьютерных (57,7%). Треть респондентов (32,3%) также отметили недостаток профессиональных (технических) навыков. Кластер 7, по сути, представляет собой группу, построенную на нехватке единственного навыка: абсолютно все выпускники, вошедшие в него, испытывают недостаток профессиональных (технических) навыков и практически не называют в качестве дефицитных какие-либо другие умения.

Дефицит «мягких» навыков преобладает в четырех кластерах: 1-м, 6-м, 8-м и 9-м. В состав этих кластеров входят 44,5% выпускников. В кластер 1 вошли респонденты, для которых характерна нехватка нескольких поведенческих навыков, а именно умения брать на себя ответственность (38,3%), способности работать в условиях многозадачности (35,0%), самоконтроля и самоорганизации (27,8%) и стрессоустойчивости (23,6%). Этот кластер самый

Таблица 2. Распределение дефицитных навыков по кластерам*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Численность кластера, человек	2386	1475	1369	969	861	813	696	594	521
Доля в выборке, %	24,6	15,2	14,1	10,0	8,9	8,4	7,2	6,1	5,4
Средний уровень дефицитности навыков в кластере, %	13,5	13,5	6,6	12,1	14,5	11,1	6,0	17,2	13,5
Средний уровень дефицитности «жестких» навыков в кластере, %	8,1	22,2	1,2	16,0	25,9	6,0	13,5	10,9	8,2
Средний уровень дефицитности «мягких» навыков в кластере, %	19,0	7,6	1,5	10,1	6,7	16,2	0,6	23,9	18,6
«Жесткие» навыки									
Профессиональные (технические) навыки	16,3	18,0	3,8	39,4	32,3	20,2	100	36,2	21,9
Навыки использования профессиональной документации	15,1	21,8	3,0	69,5	25,9	17,6	0	27,3	16,5
Технологическая грамотность	3,5	36,2	0,9	2,5	11,5	1,2	0	5,1	1,7
Базовые компьютерные навыки	3,1	3,7	0,8	3,8	57,7	0,7	0	4,7	7,1
Продвинутое компьютерные навыки	4,4	51,6	0,1	6,9	17,4	3,9	7,8	4,7	1,5
Базовые теоретические знания	3,1	2,5	0,2	2,2	50,5	0,9	0	3,2	10,9
Знание иностранных языков	2,9	36,9	0,8	0,9	9,9	0,2	0	3,2	1,9
Навыки работы с информацией	16,8	7,1	0,2	3,1	2,1	3,4	0	3,2	4,2
«Мягкие» навыки									
Стрессоустойчивость	23,6	14,4	4,7	7,8	15,7	99,8	0	22,4	20,0
Умение брать на себя ответственность	38,3	10,0	1,6	9,8	8,5	9,8	0	31,8	30,5
Многозадачность	35,0	15,1	2,3	9,7	15,1	13,7	6,2	12,1	20,0
Коммуникативные навыки	9,8	8,6	1,8	56,3	9,8	20,0	0	20,4	4,8
Навыки поиска новых идей	11,6	15,8	0,1	11,0	3,1	3,4	0	14,6	99,4
Умение работать в команде	6,7	2,6	1,4	2,1	5,2	7,4	0	92,6	5,4
Самоконтроль, самоорганизация	27,8	3,7	1,4	1,9	4,2	2,3	0	12,3	1,2
Дисциплинированность	14,2	0,9	0,4	0,8	1,0	1,8	0	23,1	1,9
Инициативность и способность к предпринимательству	15,6	3,7	0,7	0,6	1,2	2,0	0	2,2	1,2
Способность к обучению	7,5	1,0	0,2	0,5	3,3	1,2	0	7,6	1,3
Иное	1,4	2,9	100	0,6	1,4	0,4	0	0,5	4,2

* Кластеры пронумерованы в соответствии с убыванием их численности.

Полужирным курсивом выделены значения, соответствующие наиболее представленным навыкам в кластере.

большой по численности: в него входит четверть опрошенных. В отличие от кластера 1 кластеры 6, 8 и 9 сформированы вокруг доминирования кого-то одного «мягкого» навыка, который оценивается выпускниками как дефицитный. 99,8% выпускников из кластера 6 назвали недостаточно развитой стрессоустойчивость, 92,6% опрошенных из кластера 8 отметили нехватку умения работать в команде, 99,4% из кластера 9 считают, что им недостает навыка поиска новых идей и решений.

Кластер 4 оказался смешанным: вошедшие в него выпускники практически в равной мере заявили о нехватке и «жестких», и «мягких» навыков. Почти 70% из них назвали дефицитным навык использования профессиональной документации, 56,3% — коммуникативные навыки, 39,4% — профессиональные (технические) навыки. Наконец, формирующим признаком кластера 3 является дефицит «иных» навыков, и такой ответ дали 100% вошедших в него респондентов. Этот кластер — третий по численности (14,1%), однако его содержательная интерпретация затруднена.

3.3. Детерминанты дефицита навыков

Результаты регрессионного анализа, проведенного для определения детерминант дефицита «жестких» навыков, представлены в табл. 3, «мягких» навыков — в табл. 4⁶.

О недостатке базовых знаний — теоретических и иностранного языка — чаще говорят юноши. Девушки же чаще оценивают как дефицитные компьютерные (базовые и продвинутые) навыки. Очное обучение по сравнению с заочным снижает вероятность оценки базовых теоретических и компьютерных знаний как недостаточных. Специальность по диплому практически не оказывает влияния на оценку дефицита базовых теоретических знаний и компьютерных навыков.

Выделяются два «жестких» навыка, показатели дефицитности которых значимо различаются в группах выпускников разных специальностей. Первый — профессиональные (технические) навыки. Об их дефицитности с большей вероятностью говорят выпускники, получившие высшее образование в области инженерного дела, здравоохранения, сельского хозяйства, экономики и управления, юриспруденции и педагогики. Не замечают их недостатка выпускники общественных и гуманитарных специальностей. Второй навык — это использование профессиональной документации. Его дефицит также признали выпускники практически всех направлений подготовки, за исключением гумани-

⁶ Чтобы не перегружать текст, в статье приведены таблицы с включением переменной «специальность по диплому». Представлены регрессионные оценки для семи (из десяти) «мягких» навыков, которые были выбраны не менее чем 6% респондентов. С учетом пропущенных значений количество наблюдений — 9641.

тариев. О недостатке технических и технологических знаний и компетенций с большей вероятностью говорят выпускники, работающие в промышленности, строительстве, транспорте и связи.

Таблица 3. Детерминанты оценки «жестких» навыков как дефицитных (оценки бинарных логит-регрессий)

	Базовые теоретические знания	Знание иностранного языка	Профессиональные навыки	Навыки использования профессиональной документации	Технологическая грамотность	Базовые компьютерные навыки	Продвинутые компьютерные навыки	Навыки работы с информацией
Мужчины (база – женщины)	0,170* (0,096)	0,213** (0,090)	-0,106* (0,055)	-0,065 (0,060)	-0,035 (0,089)	-0,193** (0,094)	-0,237*** (0,075)	0,112 (0,098)
Возраст окончания вуза	-0,001 (0,009)	0,006 (0,009)	0,009 (0,006)	-0,014** (0,006)	0,003 (0,009)	0,011 (0,008)	0,003 (0,007)	0,002 (0,009)
<i>Форма обучения (база – заочное)</i>								
Очное	-0,632*** (0,129)	0,042 (0,127)	-0,050 (0,079)	0,058 (0,087)	-0,220* (0,124)	-0,593*** (0,123)	-0,010 (0,106)	-0,065 (0,135)
Очно-заочное	-0,084 (0,188)	0,135 (0,189)	0,184 (0,120)	0,037 (0,135)	-0,105 (0,193)	-0,336* (0,194)	-0,067 (0,166)	-0,342 (0,235)
<i>Направление подготовки (база – искусство и культура)</i>								
Математические и естественные науки	-0,215 (0,368)	-0,103 (0,310)	0,121 (0,205)	0,510** (0,253)	0,094 (0,315)	0,265 (0,327)	0,143 (0,268)	-0,147 (0,333)
Инженерное дело	0,022 (0,308)	0,095 (0,259)	0,286** (0,176)	0,732*** (0,223)	0,014 (0,280)	-0,053 (0,285)	0,251 (0,228)	-0,139 (0,282)
Здравоохранение	0,172 (0,377)	-0,221 (0,333)	0,573*** (0,209)	0,707*** (0,257)	0,129 (0,344)	0,381 (0,347)	-0,069 (0,295)	-0,019 (0,351)
Сельскохозяйственные науки	0,193 (0,377)	-0,308 (0,367)	0,406* (0,225)	0,819*** (0,272)	0,301 (0,337)	0,206 (0,369)	0,509* (0,299)	-0,315 (0,383)
Экономика и управление	0,031 (0,302)	-0,131 (0,254)	0,337** (0,172)	0,785*** (0,219)	-0,177 (0,278)	0,189 (0,275)	0,388* (0,222)	-0,074 (0,274)
Юриспруденция	-0,024 (0,318)	-0,110 (0,272)	0,423** (0,182)	0,841*** (0,228)	-0,474 (0,300)	-0,005 (0,293)	0,089 (0,238)	-0,189 (0,295)
Прочие науки об обществе	-0,176 (0,341)	0,203 (0,276)	0,207 (0,279)	0,416 (0,241)	-0,483 (0,326)	0,028 (0,311)	0,298 (0,248)	0,030 (0,303)
Педагогические науки	0,036 (0,319)	-0,200 (0,280)	0,406** (0,185)	0,884*** (0,231)	-0,213 (0,307)	0,417 (0,291)	0,063 (0,246)	-0,074 (0,297)
Гуманитарные науки	-0,164 (0,360)	-0,364 (0,313)	0,109 (0,203)	0,322 (0,255)	-0,510 (0,364)	-0,388 (0,357)	0,118 (0,270)	-0,077 (0,325)
Первая работа по специальности (база – не по специальности)	-0,363*** (0,112)	0,217** (0,109)	-0,051 (0,065)	0,249*** (0,073)	0,343*** (0,109)	0,317*** (0,112)	0,235** (0,092)	0,323** (0,125)
<i>Квалификационно-должностная группа на первой работе (база – служащие)</i>								
Руководители	-0,414 (0,275)	-0,375 (0,262)	0,326** (0,167)	-0,098 (0,172)	0,430 (0,295)	-0,119 (0,233)	-0,104 (0,202)	0,141 (0,300)
Специалисты высшего уровня квалификации	-0,352* (0,200)	-0,281 (0,189)	0,211* (0,127)	-0,163 (0,128)	0,403* (0,244)	-0,432** (0,179)	-0,104 (0,149)	0,054 (0,236)

Окончание табл. 3

	Базовые теоретические знания	Знание иностранного языка	Профессиональные навыки	Навыки использования профессиональной документации	Технологическая грамотность	Базовые компьютерные навыки	Продвинутое компьютерные навыки	Навыки работы с информацией
Специалисты среднего уровня квалификации	-0,117 (0,219)	-0,101 (0,208)	0,237* (0,139)	-0,161 (0,143)	0,108 (0,269)	-0,485** (0,207)	-0,391** (0,173)	-0,056 (0,263)
Работники сферы обслуживания	-0,408* (0,235)	-0,505** (0,232)	0,044 (0,149)	-0,427*** (0,156)	0,361 (0,278)	-0,514** (0,221)	-0,894*** (0,199)	-0,081 (0,283)
Квалифицированные рабочие, включая операторов, сборщиков, водителей	-0,264 (0,243)	-0,502** (0,246)	0,184 (0,154)	-0,795*** (0,174)	0,613** (0,268)	-0,322 (0,238)	-0,730*** (0,211)	0,184 (0,286)
Неквалифицированные рабочие и работники сельского хозяйства	-0,664** (0,334)	-0,419 (0,315)	-0,340* (0,207)	-0,920*** (0,237)	-0,025 (0,359)	-0,574* (0,337)	-0,875*** (0,310)	0,361 (0,338)
Важность навыка (база – не важен)	0,438*** (0,094)	0,437*** (0,162)	0,090*** (0,049)	0,336*** (0,054)	1,074*** (0,093)	0,255** (0,085)	0,910*** (0,087)	1,155*** (0,111)
R ²	0,134	0,119	0,121	0,140	0,177	0,137	0,161	0,138

Примечание: *p < 0,1; **p < 0,05; ***p < 0,01.

Таблица 4. Детерминанты оценки «мягких» навыков как дефицитных (оценки бинарных логит-регрессий)

	Коммуникативные навыки	Умение работать в команде	Навыки поиска новых идей	Умение брать на себя ответственность	Самоорганизация	Многозадачность	Стрессоустойчивость
Мужчины (база – женщины)	0,115* (0,069)	0,010 (0,082)	-0,045 (0,072)	-0,061 (0,064)	0,273** (0,081)	-0,004 (0,064)	-0,142** (0,059)
Возраст окончания вуза	-0,017** (0,008)	-0,015* (0,009)	0,004 (0,007)	-0,022*** (0,007)	-0,021** (0,009)	-0,001 (0,007)	-0,005 (0,006)
<i>Форма обучения (база – заочное)</i>							
Очное	0,029 (0,101)	-0,26 (0,119)	0,246** (0,103)	0,064 (0,093)	0,113 (0,106)	0,160* (0,094)	0,393*** (0,086)
Очно-заочное	0,037 (0,157)	0,125 (0,181)	0,033 (0,166)	0,203 (0,140)	0,058 (0,188)	0,254* (0,140)	0,277** (0,132)
<i>Направление подготовки (база – искусство и культура)</i>							
Математические и естественные науки	0,267 (0,275)	0,122 (0,291)	0,469* (0,254)	0,221 (0,246)	0,345 (0,307)	-0,143 (0,252)	-0,012 (0,216)
Инженерное дело	0,161 (0,242)	0,101 (0,252)	0,312 (0,223)	0,396* (0,213)	-0,025 (0,277)	0,262 (0,210)	0,100 (0,184)
Здравоохранение	0,205 (0,288)	0,115 (0,310)	0,549** (0,272)	0,696*** (0,248)	0,111 (0,325)	0,275 (0,250)	0,212 (0,219)

Окончание табл. 4

	Коммуни- кативные навыки	Умение работать в команде	Навыки поиска новых идей	Умение брать на себя ответ- ственность	Самоорга- низация	Многоза- дачность	Стрессо- устойчи- вость
Сельскохозяйственные науки	0,255 (0,308)	0,006 (0,334)	0,724** (0,280)	0,106 (0,280)	-0,246 (0,374)	0,213 (0,273)	0,115 (0,244)
Экономика и управление	0,446* (0,236)	0,037 (0,247)	0,439** (0,237)	0,441** (0,209)	0,143 (0,271)	0,260 (0,206)	0,078 (0,180)
Юриспруденция	0,462* (0,246)	-0,238 (0,268)	0,327 (0,233)	0,486** (0,219)	0,055 (0,286)	0,235 (0,217)	0,255 (190)
Прочие науки об обществе	0,137 (0,260)	0,257 (0,269)	0,445* (0,237)	0,560** (0,225)	0,355 (0,292)	0,025 (0,230)	0,191 (0,196)
Педагогические науки	0,266 (0,253)	0,388 (0,263)	0,406* (0,228)	0,325 (0,224)	0,463 (0,287)	0,257 (0,222)	0,350* (0,191)
Гуманитарные науки	-0,215 (0,288)	0,013 (0,292)	0,370 (0,246)	0,200 (0,244)	0,608** (0,299)	0,507** (0,234)	0,228 (0,206)
Первая работа по специаль- ности (база – не по специаль- ности)	0,274*** (0,086)	0,060 (0,097)	0,209** (0,088)	0,120 (0,077)	-0,040 (0,098)	0,336*** (0,079)	-0,009 (0,070)
<i>Квалификационно-должностная группа на первой работе (база – служащие)</i>							
Руководители	0,104 (0,203)	0,620** (0,267)	0,207 (0,214)	0,322* (0,189)	0,277 (0,275)	-0,171 (0,196)	0,217** (0,178)
Специалисты высшего уровня квалификации	-0,094 (0,154)	0,420* (0,215)	0,001 (0,169)	0,018 (0,147)	0,270 (0,212)	-0,036 (0,142)	-0,076 (0,131)
Специалисты среднего уровня квалификации	-0,067 (0,172)	0,479 (0,231)	-0,046 (0,188)	0,004 (0,162)	0,320 (0,229)	-0,160 (0,160)	-0,062 (0,145)
Работники сферы обслужи- вания	-0,042 (0,181)	0,459 (0,243)	-0,032 (0,199)	0,003 (0,171)	0,139 (0,239)	-0,188 (0,170)	0,174 (0,150)
Квалифицированные рабочие, включая операторов, сборщи- ков, водителей	-0,525** (0,212)	0,481* (0,250)	0,099 (0,206)	0,043 (0,180)	0,323 (0,251)	-0,264 (0,182)	-0,144 (0,169)
Неквалифицированные рабо- чие и работники сельского хо- зяйства	-0,147 (0,255)	0,615** (0,300)	-0,270 (0,282)	-0,465* (0,247)	0,605** (0,290)	0,063 (0,228)	0,134 (0,205)
Важность навыка (база – не важен)	0,479*** (0,064)	0,296*** (0,070)	0,644*** (0,075)	0,206*** (0,057)	0,058 (0,080)	0,369*** (0,062)	0,024 (0,054)
R^2	0,029	0,014	0,034	0,020	0,013	0,020	0,023

Примечание: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Работа по специальности увеличивает вероятность оценки большинства «жестких» навыков как дефицитных. Только в отношении недостатка базовых теоретических знаний этот фактор действует противоположным образом: снижает шансы оценки их как недостаточных.

Занятость на относительно низких позициях квалификацион-но-должностной иерархии, а именно в качестве работника сферы

обслуживания и торговли, квалифицированного или неквалифицированного рабочего, снижает вероятность оценки большинства «жестких» навыков как дефицитных. Сказанное относится к оценке базовых теоретических знаний и знаний иностранного языка, навыкам работы с базовыми и особенно с продвинутыми компьютерными программами, а также к умению использовать профессиональную документацию. С другой стороны, работа руководителем и специалистом, т.е. на позициях, требующих именно высшего образования, увеличивает вероятность восприятия профессиональных (технических) знаний как недостаточных.

Наконец, существует фактор, который действует в отношении всех «жестких» навыков. Это признание навыка важным для удовлетворительного выполнения обязанностей. Субъективная значимость навыка увеличивает вероятность оценки его как дефицитного.

Значимыми для оценки дефицита большинства «мягких» навыков оказались два фактора: возраст и признание навыка важным для выполнения трудовых обязанностей (табл. 4). С возрастом вероятность восприятия «мягких» навыков (коммуникативных, умения работать в команде, умения брать на себя ответственность, навыка самоорганизации) как недостаточных снижается. Как и в отношении «жестких» навыков, субъективная оценка значимости «мягкого» навыка увеличивает вероятность его восприятия как недостаточного. Этот фактор действует в отношении коммуникативных навыков, умения работать в команде и брать на себя ответственность, навыка поиска новых идей и способности работать в условиях многозадачности.

Дефицит коммуникативных навыков более вероятен для юношей, а также для выпускников, работающих по специальности. Недостаток умения работать в команде с большей вероятностью отмечают выпускники, занимающие позиции руководителей и специалистов, и те, кто работает квалифицированными и неквалифицированными рабочими. Недостаток навыков поиска новых идей чаще испытывают выпускники-очники, а также респонденты, получившие математическое и естественнонаучное, медицинское, экономическое и педагогическое образование. О нехватке самоорганизации больше склонны говорить юноши и неквалифицированные рабочие.

Дефицит умения брать на себя ответственность с большей вероятностью наблюдается у выпускников, получивших инженерно-техническое, медицинское, экономическое, юридическое образование. Работающие в государственном управлении менее склонны отмечать у себя недостаток этого качества.

Юноши с меньшей вероятностью испытывают проблемы со стрессоустойчивостью по сравнению с девушками. О недостатке этого качества чаще говорят выпускники, получившие очное

или очно-заочное образование, а также работающие в торговле и общественном питании, финансах и страховании, образовании и здравоохранении, т.е. в сферах занятости, предполагающих довольно многочисленные непосредственные контакты с потребителями услуг.

4. Заключение Сформулируем основные результаты, полученные в процессе анализа представлений выпускников о дефицитных навыках.

1. В начале трудовой карьеры выпускники практически в равной мере испытывают нехватку «жестких» и «мягких» навыков. Среди наиболее часто упоминаемых дефицитных компетенций оказались как «жесткие» (технические навыки и навык использования профессиональной документации), так и «мягкие» навыки (стрессоустойчивость, умение брать на себя ответственность и работать в условиях многозадачности). Однако среди выпускников существует дифференциация и «специализация» в оценке навыков как недостающих. Одни испытывают главным образом дефицит «жестких» навыков, другие — преимущественно «мягких».

2. О недостатке профессиональных навыков и знаний чаще других говорят выпускники, работающие в «технологичных» отраслях — в промышленности, строительстве, транспорте и связи, где для достижения успеха необходимо знание конкретных правил и положений, приемов, методов, технологий. Наличие высшего инженерно-технического, медицинского, юридического, а также экономического и педагогического образования повышает вероятность оценки «жестких» навыков как дефицитных. Перечисленные направления подготовки представлены во многих вузах, ими охвачена большая доля учащейся молодежи, следствием чего является неоднородное качество обучения. Очевидно, что такая дифференциация может увеличивать риски получения некачественного образования, что повышает вероятности дефицитности навыков и их соответствующей оценки.

3. Работа по специальности увеличивает вероятность оценки большинства «жестких» навыков как дефицитных. На первый взгляд этот результат выглядит достаточно неожиданным и даже отчасти парадоксальным. Логично было бы ожидать, что, напротив, недостаток профессиональных знаний почувствуют выпускники, работающие не по специальности и, соответственно, не получившие необходимых компетенций в процессе обучения. Однако, возможно, именно работающие по специальности выпускники способны точнее идентифицировать и определить недостаток профессиональных навыков. Вместе с тем, по нашему мнению, тот факт, что работающие по специальности выпускники чаще говорят о недостатке «жестких» навыков, следует расценивать как сигнал для системы высшего образования. Его нельзя оставлять без внимания: он заставляет критически задуматься

о том, насколько оптимальными являются программы обучения с точки зрения содержания и соотношения в них общих и специальных (профессиональных) компетенций.

4. Чем старше выпускник, тем с меньшей вероятностью он оценивает многие свои «мягкие» навыки (коммуникативные, умение работать в команде, брать на себя ответственность, навык самоорганизации) как недостаточные. Это вполне объяснимо, ведь «мягкие» навыки, по сути, нередко представляют собой определенные личностные качества или формируются и развиваются на их основе. По нашему мнению, недостаток «мягких» навыков в большей мере, чем недостаток «жестких», связан с индивидуально-психологическими характеристиками выпускника. Безусловно, высказанное предположение нуждается в дальнейшем изучении и проверке.

5. Универсальным фактором, значимым для оценки и «жестких», и «мягких» навыков как дефицитных, является признание знаний и умений важными для удовлетворительного выполнения трудовых обязанностей. Субъективная оценка навыка как значимого повышает вероятность его восприятия как недостаточного. Возможно, существует и обратная зависимость, т.е. осознание дефицита навыка может увеличивать воспринимаемую степень его важности для качественного выполнения работы. В связи с этим возникает проблема эндогенности, вызванная одновременным взаимовлиянием зависимой переменной и регрессора.

Проведенный анализ позволил практически впервые получить информацию о представлениях недавних выпускников вузов о разрыве между имеющимися у них знаниями и навыками и теми, что необходимы для успешного выполнения трудовых обязанностей. За рамками статьи остались вопросы, которые требуют дальнейшего изучения. Как соотносятся объективные и субъективные оценки дефицита навыков? Каким образом преодолевается дефицит навыков у недавних выпускников? Какова роль в этом внутрифирменного обучения и самообразования? Каковы монетарные и немонетарные эффекты дефицита навыков? Какова связь между дефицитом навыков, в первую очередь «мягких», и индивидуально-психологическими характеристиками выпускников? Поиск ответов на эти вопросы определяет возможные направления дальнейших исследований.

Изучение дефицита навыков имеет не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку создает возможности сократить разрывы между навыками работников и выполняемыми ими задачами. При этом речь не идет о полном преодолении такого рода несоответствий, которые, очевидно, неизбежны на разных этапах трудовой карьеры, особенно на ее старте. Более того, исследования показали, что некоторый недостаток навыков «на входе» даже более продуктивен для работника, чем полное со-

ответствие требованиям работодателя [Van der Velden, Verhaest, 2017]. Этот недостаток создает стимулы для развития и совершенствования навыков, таких стимулов лишены сотрудники с избыточной квалификацией, к совершенствованию оказываются не мотивированы работники с полным соответствием навыков требованиям рабочего места. При этом преодоление «избыточного» недостатка навыков у недавних выпускников не может и не должно быть сведено только к мерам в области предложения, т.е. к совершенствованию образования. Мы согласны, что «значительная ответственность за развитие навыков, устранение и профилактику возможных несоответствий лежит на стороне спроса — на экономике, в которой должны создаваться рабочие места, максимально задействующие навыки населения, и на компаниях, которые создают условия для повышения квалификации сотрудников» [Мальцева, 2021. С. 123]. Таким образом, полученные результаты могут быть интересны как с точки зрения актуализации и корректировки содержания обучения в вузах, так и в качестве стимула к разработке программ работы с молодыми специалистами в компаниях: программ адаптации, внутрифирменного обучения, карьерного и профессионального развития.

Благодарности Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2022-325).

Приложение Таблица П1. Основные социально-демографические характеристики опрошенных выпускников*

	Все	Очники	Заочники
Мужчины	41,8	42,6	39,7
Средний возраст, лет	27,6	25,6	32,4
Очная форма обучения	71,4		
Обучение на бюджетной основе	45,4	54,8	22,0
<i>Направления подготовки</i>			
Математика и естественные науки	4,1	4,6	2,8
Инженерное дело, технологии и технические науки	24,3	25,2	21,9
Здравоохранение и медицинские науки	5,5	7,0	1,7
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	2,5	2,4	2,7
Экономика и управление	26,6	25,2	30,0
Юриспруденция	12,0	9,9	17,2
Науки об обществе (прочие)	6,4	7,0	5,0
Образование и педагогические науки	11,5	10,6	13,6
Гуманитарные науки	4,1	4,7	2,6
Искусство и культура	2,5	2,6	2,4

Окончание табл. П1

	Все	Очники	Заочники
Оборона и безопасность	0,1	0,6	...
Первая работа по специальности	70,7	72,0	67,2
Первая работа на позиции руководителей и специалистов высшего уровня квалификации	63,2	65,5	57,5

* В процентах, если не указано другое.

Таблица П2. **Список и классификация навыков***

«Жесткие» навыки	
1	Профессиональные (технические) навыки
2	Навыки использования профессиональной документации
3	Технологическая грамотность (навыки работы с технологиями/оборудованием)
4	Компьютерные навыки для работы с базовыми программами (<i>базовые компьютерные навыки</i>)
5	Продвинутое компьютерные навыки для работы со специализированными программами (<i>продвинутое компьютерные навыки</i>)
6	Базовые теоретические знания
7	Знание иностранных языков
8	Навыки поиска, обобщения и интерпретации информации (<i>навыки работы с информацией</i>)
«Мягкие» навыки	
1	Стрессоустойчивость
2	Умение брать на себя ответственность, принимать решения
3	Способность работать в режиме многозадачности
4	Навыки коммуникации, ведения переговоров, разрешения конфликтов (<i>коммуникативные навыки</i>)
5	Навыки поиска новых идей, приемов работы
6	Способность к сотрудничеству, умение работать в команде
7	Самоконтроль, самоорганизация
8	Соблюдение трудовой дисциплины, правил организации (<i>дисциплинированность</i>)
9	Инициативность и способность к предпринимательству
10	Способность к обучению

* В скобках курсивом приведено краткое название навыка, используемое в тексте.

Литература

1. Бондаренко Н. (2009) Характер текущего и ожидаемого дефицита профессиональных навыков и качеств работников на российском рынке труда. *Вестник общественного мнения: данные, анализ, дискуссии*, № 2, сс. 34–46.
2. Бостон Консалтинг Групп (2019) *Массовая уникальность. Глобальный вызов в борьбе за таланты*. Доступно по ссылке: <https://rosatom-academy.ru/upload/Отчет%20Массовая%20уникальность.pdf> (дата обращения: 01.07.2024).
3. Бостон Консалтинг Групп (2017) *Россия 2025: от кадров к талантам*. Доступно по ссылке: <https://vbudushee.ru/library/rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam/> (дата обращения: 01.07.2024).

4. Варшавская Е.Я. (2021) Избыточная квалификация российских работников: масштабы, детерминанты, последствия. *Социологические исследования*, № 11, сс. 37–48. <https://doi.org/10.31857/S013216250016075-5>
5. Волгин А.Д., Гимпельсон В.Е. (2022) Спрос на навыки: анализ на основе онлайн-данных о вакансиях. *Экономический журнал ВШЭ*, т. 26, № 3, сс. 343–374. <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2022-26-3-343-374>
6. Всемирный банк (2015) *Развитие навыков для инновационного роста в России*. М.: Алекс.
7. Гимпельсон В.Е., Зудина А.А., Капелюшников Р.И. (2020) Некогнитивные компоненты человеческого капитала: что говорят российские данные. *Вопросы экономики*, № 11, сс. 5–31. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2020-11>
8. Зудина А.А. (2023) Человеческий капитал неформальных работников в России: о чем говорят некогнитивные навыки. *Мир России: Социология, этнология*, т. 32, № 1, сс. 37–60. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-37-60>
9. Зудина А.А. (2022) Некогнитивные навыки молодежи NEET в России. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 154–183. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-154-183>
10. Мальцева В.А. (2021) Что не так с концепцией готовности выпускников вуза к работе? *Экономическая социология*, т. 22, № 2, сс. 109–138. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
11. Мальцева В.А. (2019) Концепция *skill mismatch* и проблема оценки несоответствия когнитивных навыков в межстрановых исследованиях. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 43–76. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-43-76>
12. Рожкова К. (2019) Отдача от некогнитивных характеристик на российском рынке труда. *Вопросы экономики*, № 11, сс. 81–107. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2019-11-81-107>
13. Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Травкин П.В. (2022) *Востребованные навыки студентов российских вузов*. М.: НИУ ВШЭ.
14. Рудаков В. (2018) *Навыки и компетенции, приобретаемые студентами во время обучения в вузе: соответствие потребностям рынка труда*. М.: НИУ ВШЭ.
15. Сорокин П.С., Гасс П.В., Мальцева В.А. (2020) *Общие и специфические навыки: фокус международной экспертной повестки в сфере человеческого капитала*. М.: НИУ ВШЭ.
16. Сорокин П.С., Мальцева В.А., Гасс П.В. (2022) Профессиональные навыки и их оценка в новых институциональных условиях: дискуссии, проблемы и перспективы. *Journal of Institutional Studies / Журнал институциональных исследований*, т. 14, № 3, сс. 59–73. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2022.14.3.059-073>
17. Barnow B.S., Trutko J., Schede Piatak J. (2013) *Occupational Labor Shortages: Concepts, Causes, Consequences, and Cures*. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
18. Brunello G., Wruuck P. (2021) Skill Shortages and Skill Mismatch: A Review of the Literature. *Journal of Economic Surveys*, vol. 35, no 4, pp. 1145–1167. <https://doi.org/10.1111/joes.12424>
19. Cedefop (2018) *Insights into Skill Shortages and Skill Mismatch. Learning from Cedefop's European Skills and Jobs Survey*. Luxembourg: Publications Office. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/307>
20. Cedefop (2010) *The Skill Matching Challenge: Analysing Skill Mismatch and Policy Implications*. Luxembourg: Publications Office. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3056>

21. Eurofound and Cedefop (2020) *European Company Survey 2019. Workplace Practices Unlocking Employee Potential*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
22. Eurostat (2016) *Statistical Approaches to the Measurement of Skills. Eurostat Statistical Working Papers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2785/652037>
23. Kautz T., Heckman J.J., Diris R., ter Weel B., Borghans L. (2014) *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. IZA Discussion Paper no 8696*. Bonn: Institute for the Study of Labor.
24. Luksyte A., Spitzmueller C. (2011) Overqualified Women: What Can Be Done about This Potentially Bad Situation? *Industrial and Organizational Psychology*, vol. 4, no 2, pp. 256–259. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2011.01338.x>
25. McGuinness S., Ortiz L. (2016) Skill Gaps in the Workplace: Measurement, Determinants and Impacts. *Industrial Relations Journal*, vol. 47, no 3, pp. 253–278. <https://doi.org/10.1111/irj.12136>
26. McGuinness S., Pouliakis K., Redmond P. (2018) Skill Mismatch: Concepts, Measurement and Policy Approaches. *Journal of Economic Surveys*, vol. 32, no 4, pp. 985–1005. <https://doi.org/10.1111/joes.12254>
27. McKee-Ryan F.M., Virick M., Prussia G.E., Harvey J., Lilly J.D. (2009) Life after the Layoff: Getting a Job Worth Keeping. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 30, no 4, pp. 561–580. <https://doi.org/10.1002/job.566>
28. OECD (2022) *Skills for Jobs 2022. Mapping Skill Requirements in Occupations Based on Job Postings Data*. Paris: OECD. <https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/press.php>
29. OECD (2017) *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264277878-en>
30. Quintini G. (2011) *Right for the Job: Over-Qualified or Under-Skilled? OECD Social Employment and Migration Working Papers no 120*. Paris: OECD.
31. Shah C., Burke G. (2003) *Skill Shortages: Concepts, Measurement and Implications. CEET Working Paper no 52*. Melbourne, Australia: Centre for the Economics of Education and Training.
32. Tsirkas K., Chytiri A.-P., Bouranta N. (2020) The Gap in Soft Skills Perceptions: A Dyadic Analysis. *Education + Training*, vol. 62, no 4, pp. 357–377. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2019-0060>
33. Van der Velden R., Bijlsma I. (2019) Effective Skill: A New Theoretical Perspective on the Relation between Skills, Skill Use, Mismatches, and Wages. *Oxford Economic Papers*, vol. 71, no 1, pp. 145–165. <http://dx.doi.org/10.1093/oeq/gpy028>
34. Van der Velden R., Verhaest D. (2017) Are Skill Deficits Always Bad? Toward a Learning Perspective on Skill Mismatches. *Skill Mismatch in Labor Markets (Research in Labor Economics, vol. 45)*, Leeds: Emerald Publishing Limited, pp. 305–343. <https://doi.org/10.1108/S0147-912120170000045009>
35. Veneri C. (1999) Can Occupational Labour Shortages Be Identified Using Available Data? *Monthly Labor Review*, vol. 122, no 3, pp. 15–21.
36. World Bank (2019) *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC: The World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1328-3>

References

- Barnow B.S., Trutko J., Schede Piatak J. (2013) *Occupational Labor Shortages: Concepts, Causes, Consequences, and Cures*. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Bondarenko N. (2009) The Nature of Existing and Expected Deficit of Professional Skills at the Russian Labor Market. *The Russian Public Opinion Herald. Data. Analysis. Discussions*, no 2, pp. 34–46 (In Russian).

- Brunello G., Wruuck P. (2021) Skill Shortages and Skill Mismatch: A Review of the Literature. *Journal of Economic Surveys*, vol. 35, no 4, pp. 1145–1167. <https://doi.org/10.1111/joes.12424>
- Cedefop (2018) *Insights into Skill Shortages and Skill Mismatch. Learning from Cedefop's European Skills and Jobs Survey*. Luxembourg: Publications Office. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/307>
- Cedefop (2010) *The Skill Matching Challenge: Analysing Skill Mismatch and Policy Implications*. Luxembourg: Publications Office. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3056>
- Eurofound and Cedefop (2020) *European Company Survey 2019. Workplace Practices Unlocking Employee Potential*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2016) *Statistical Approaches to the Measurement of Skills. Eurostat Statistical Working Papers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2785/652037>
- Gimpelson V.E., Zudina A.A., Kapeliushnikov R.I. (2020) Non-Cognitive Components of Human Capital: Evidence from Russian Data. *Voprosy Ekonomiki*, no 11, pp. 5–31 (In Russian). <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2020-11>
- Kautz T., Heckman J.J., Diris R., ter Weel B., Borghans L. (2014) *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. IZA Discussion Paper no 8696*. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Luksyte A., Spitzmueller C. (2011) Overqualified Women: What Can Be Done about This Potentially Bad Situation? *Industrial and Organizational Psychology*, vol. 4, no 2, pp. 256–259. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2011.01338.x>
- Maltseva V.A. (2021) What Is Wrong with the Concept of Job Readiness in Higher Education? *Journal of Economic Sociology*, vol. 22, no 2, pp. 109–138 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
- Maltseva V.A. (2019) The Concept of Skills Mismatch and the Problem of Measuring Cognitive Skills Mismatch in Cross-National Studies. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 43–76 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-43-76>
- McGuinness S., Ortiz L. (2016) Skill Gaps in the Workplace: Measurement, Determinants and Impacts. *Industrial Relations Journal*, vol. 47, no 3, pp. 253–278. <https://doi.org/10.1111/irj.12136>
- McGuinness S., Pouliakis K., Redmond P. (2018) Skill Mismatch: Concepts, Measurement and Policy Approaches. *Journal of Economic Surveys*, vol. 32, no 4, pp. 985–1005. <https://doi.org/10.1111/joes.12254>
- McKee-Ryan F.M., Virick M., Prussia G.E., Harvey J., Lilly J.D. (2009) Life after the Layoff: Getting a Job Worth Keeping. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 30, no 4, pp. 561–580. <https://doi.org/10.1002/job.566>
- OECD (2022) *Skills for Jobs 2022. Mapping Skill Requirements in Occupations Based on Job Postings Data*. Paris: OECD. <https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/press.php>
- OECD (2017) *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264277878-en>
- Quintini G. (2011) *Right for the Job: Over-Qualified or Under-Skilled? OECD Social Employment and Migration Working Papers no 120*. Paris: OECD.
- Rozhkova K.V. (2019) The Return to Noncognitive Characteristics in the Russian Labor Market. *Voprosy Ekonomiki*, no 11, pp. 81–107 (In Russian). <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2019-11-81-107>
- Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu., Travkin P.V. (2022) *In-Demand Skills of Russian University Students*. Moscow: HSE University.
- Rudakov V. (2018) *Skills and Competencies Acquired by Students during Their Higher Education: Matching the Needs of the Labor Market*. Moscow: HSE University.
- Shah C., Burke G. (2003) *Skill Shortages: Concepts, Measurement and Implications. CEET Working Paper no 52*. Melbourne, Australia: Centre for the Economics of Education and Training.

- Sorokin P.S., Maltseva V.A, Gass P.V. (2022) Specific Skills and Its Assessment in a New Institutional Context: Discussions, Challenges and Prospects. *Journal of Institutional Studies*, vol. 14, no 3, pp. 59–73 (In Russian). <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2022.14.3.059-073>
- Sorokin P.S., Gass P.V., Maltseva V.A. (2020) *General and Specific Skills: Focus of the International Expert Agenda in the Field of Human Capital*. Moscow: HSE University (In Russian).
- The Boston Consulting Group (2019) *Mass Uniqueness. A Global Challenge in the Battle for Talent* (In Russian). Available at: <https://rosatom-academy.ru/upload/Отчет%20Массовая%20уникальность.pdf> (accessed 1 July 2024).
- The Boston Consulting Group (2017) *Russia 2025: From Human Resources to Talent* (In Russian). Available at: <https://vbudushee.ru/library/rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam/> (accessed 1 July 2024).
- Tsirkas K., Chytiri A.-P., Bouranta N. (2020) The Gap in Soft Skills Perceptions: A Dyadic Analysis. *Education + Training*, vol. 62, no 4, pp. 357–377. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2019-0060>
- Van der Velden R., Bijlsma I. (2019) Effective Skill: A New Theoretical Perspective on the Relation between Skills, Skill Use, Mismatches, and Wages. *Oxford Economic Papers*, vol. 71, no 1, pp. 145–165. <http://dx.doi.org/10.1093/oenp/gpy028>
- Van der Velden R., Verhaest D. (2017) Are Skill Deficits Always Bad? Toward a Learning Perspective on Skill Mismatches. *Skill Mismatch in Labor Markets (Research in Labor Economics, vol. 45)*, Leeds: Emerald Publishing Limited, pp. 305–343. <https://doi.org/10.1108/S0147-912120170000045009>
- Varshavskaya E. (2021) Overqualification of Russian Employees: Scale, Determinants, Consequences. *Sotsiologicheskie issledovaniya / Sociological Studies*, no 11, pp. 37–48 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013216250016075-5>
- Veneri C. (1999) Can Occupational Labour Shortages Be Identified Using Available Data? *Monthly Labor Review*, vol. 122, no 3, pp. 15–21.
- Volgin A.D., Gimpelson V.E. (2022) Demand for Skills: Analysis Using Online Vacancy Data. *HSE Economic Journal*, vol. 26, no 3, pp. 343–374 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2022-26-3-343-374>
- World Bank (2019) *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC: The World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1328-3>
- World Bank (2015) *Developing Skills for Innovative Growth in Russia*. Moscow: Alex (In Russian).
- Zudina A.A. (2023) The Human Capital of Russian Informal Workers: A Non-Cognitive Skills Perspective. *Universe of Russia. Sociology, Ethnology*, vol. 32, no 1, pp. 37–60 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-37-60>
- Zudina A.A. (2022) Non-Cognitive Skills of NEET Youth in Russia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 154–183 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-154-183>

Основания профессионального выбора научно-педагогических работников в контексте альтернатив трудоустройства

Галина Ефимова

Статья поступила
в редакцию
в августе 2023 г.

Ефимова Галина Зиновьевна — кандидат социологических наук, профессор кафедры общей и экономической социологии, Тюменский государственный университет; докторант Уральского федерального университета. Адрес: 625003 Тюмень, ул. Володарского, 6. E-mail: G.Z.Efimova@utmn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4826-2259>

Аннотация

В статье рассмотрены ключевые мотивы выбора научно-педагогическими работниками академической профессии и трудоустройства в университет в условиях широкого выбора вариантов трудоустройства, ограниченного выбора и в случае отсутствия альтернативы. Выявлен спектр мотивов первичного выбора и последующей смены места работы, актуальных для разных групп научно-педагогических работников — без опыта работы, имеющих опыт трудоустройства вне академической сферы, ротации внутри нее или выхода за пределы университетской среды. Эмпирическую основу исследования составили материалы 145 интервью с научно-педагогическими работниками семи ведущих университетов России.

К основным академическим мотивам выбора карьеры научно-педагогического работника отнесены: стремление к передаче знаний, научный интерес, желание стать частью академического сообщества, интеллектуальный вызов академической среды, стремление к личному и профессиональному развитию, академическая мобильность. Неакадемические мотивы подразделяются в зависимости от наличия у работника выбора мест трудоустройства. Работники, не ограничивающие выбор академической сферой, предпочли университет из-за гибкого графика работы и продолжительного отпуска, социального престижа, государственной поддержки, университетской атмосферы, социальных гарантий, финансовой стабильности, отсрочки от армии. Научно-педагогические работники, ориентированные только на трудоустройство в академической сфере, выбирали университет по причине наличия в нем ведущей научной школы, престижа и статуса университетской среды, ресурсов вуза. Информанты, изначально выбравшие конкретный университет в качестве работодателя, отмечали в качестве мотивов комфортные отношения в коллективе, личные и семейные обстоятельства, налаженное взаимодействие с научным руководителем, принадлежность к университетской династии.

Результаты исследования могут использоваться университетскими менеджерами для устойчивого управления персоналом в вузе, наращивания человеческого капитала научно-педагогических работников. Они могут способствовать привлечению и удержанию академических талантов, снижению текучести кадров в конкретном учебном заведении и сфере российского высшего образования в целом.

- Ключевые слова** профессиональное самоопределение, мотивы выбора профессии, профессиональный выбор, академическая карьера, научно-педагогические работники, академический персонал, университет, профессионализация, социология высшего образования
- Для цитирования** Ефимова Г.З. (2024) Основания профессионального выбора научно-педагогических работников в контексте альтернатив трудоустройства. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 60–99. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17716>

The Reasons for Choosing a Career as an Academic Staff in Comparison to Other Employment Alternatives

Galina Efimova

Galina Z. Efimova — Candidate of Sciences in Sociology, Professor, Department of General and Economic Sociology, University of Tyumen, Doctoral Student of the Ural Federal University. Address: 6 Volodarsky St., 625003 Tyumen, Russian Federation. E-mail: G.Z.Efimova@utmn.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4826-2259>

Abstract The article explores the main reasons why scientific and pedagogical professionals choose an academic career and university employment, given the wide range of job opportunities, limited choices, and lack of alternatives. It reveals the range of motivations for both the initial choice of a career and subsequent changes in employment, which are significant for various groups of academic professionals — those with no work experience, those who have worked outside the academic field, those who rotate within the field, and those who leave the university environment.

The empirical basis for the study is based on interviews with 145 researchers and teachers from seven leading Russian universities. The main academic motivations for choosing a career as a scientific and pedagogical professional include: the desire to share knowledge, scientific curiosity, the desire to be part of the academic community, the intellectual challenges of the academic environment, and a desire for personal and professional growth. Non-academic motivations vary depending on whether a person has access to a variety of employment options. Those who do not restrict their options to the academic sector may choose the university because of its flexible work hours, long vacation periods, social status, government support, collegial atmosphere, social security, financial stability, and deferment from military service. Scientific and educational professionals who are committed to working in academia choose the university due to the presence of a prominent research school, the prestige and standing of the academic setting, and the resources available at the university. The informants, who initially chose a particular university as their employer, noted comfortable relationships in the team as one of the motives for their decision. They also mentioned personal and family circumstances and established interaction with their supervisor as important factors in their choice. Additionally, they felt a sense of belonging to the university's dynasty, which played a role in their decision-making process.

The results of this study can be useful for university managers in their efforts to manage personnel sustainably. By understanding the motives behind the choices of their employees, managers can create a more effective system for attracting and retaining academic talent. This can help reduce staff turnover and improve the overall quality of education in Russian higher education institutions.

- Keywords** professional self-determination, motives for choosing a career, professional choice, academic career, research and teaching staff, academic staff, university, professionalization, sociology of higher education
- For citing** Efimova G.Z. (2024) The Reasons for Choosing a Career as an Academic Staff in Comparison to Other Employment Alternatives. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 60–99 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17716>

Актуальность изучения оснований профессионального выбора научно-педагогических работников (НПР) обусловлена критической значимостью проблемы воспроизводства научно-педагогических кадров в отечественных вузах. Эксперты в сфере социологии высшего образования отмечают кризис научных школ [Козлова, 2014], отсутствие сформированных профориентационных практик на начальных ступенях высшего образования и недостаточную эффективность института аспирантуры [Сероштан и др., 2022]. Вместе с тем фиксируются некоторые институциональные и организационные напряжения, существующие в академическом секторе и создающие определенные трудности при вхождении в профессию и последующем карьерном продвижении в ней: высокие барьеры входа в академическую профессию [Ефимова, 2021a] и неустойчивость занятости НПР [Файман, 2019].

Мониторинговые исследования системы высшего образования свидетельствуют о том, что научно-педагогические работники, занимающие ведущие научно-исследовательские позиции, вносят большой вклад в обеспечение лидерства вуза [Зборовский, 2024; Амбарова, Зборовский, 2022]. Одним из важнейших условий развития академического сектора является создание эффективной и устойчивой системы привлечения молодых ученых и содействие их последующему закреплению.

В России предпринимаются комплексные меры по формированию условий для выстраивания научной карьеры, способных конкурировать с предложениями ведущих международных университетов и организаций из неакадемической сферы, по созданию позитивного образа вузовского преподавателя и ученого как необходимой предпосылки для поддержания преемственности поколений в системе науки и высшего образования. С 2021 г. в России действует программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», один из ориентиров которой — развитие научного потенциала вузов. На достижение этой цели направлен комплекс мер Министерства науки и высшего образования России, в частности увеличение количества бюджетных мест в аспирантуре, внедрение новых инструментов поддержки ученых, в том числе молодых, законодательное закрепление статуса ученого. Возникновению у молодежи интереса к академической ка-

рьере способствуют мероприятия Десятилетия науки и технологий (2022–2031 гг.)¹.

Для воспроизводства научно-педагогического сообщества необходимо мотивировать университетскую молодежь к образовательной и научно-исследовательской деятельности: лишь «10% студентов на младших курсах хотят стать учеными, а становятся ими менее 1% выпускников вузов»². Министр науки и высшего образования РФ В. Фальков, комментируя запуск программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», отметил, что, для того чтобы побудить молодежь к выбору научной карьеры, нужно приобщать студентов к науке уже с первого курса³.

Профессиональное самоопределение тех, кто станет ученым, начинается еще в старшей школе и продолжается в студенческие годы. Перед поступлением в аспирантуру будущий НПР вновь соотносит свои профессиональные цели с ценностными приоритетами. Еще одна «сверка часов» происходит после защиты диссертации, когда принимается решение о закреплении в академическом секторе. Трудоустройство в университет не всегда становится отправной точкой профессионального пути. Некоторые НПР перешли в университет, имея трудовой стаж в неакадемическом секторе [Ефимова, 2021b]. Им есть с чем сравнить работу в университете, опираясь на опыт и оценочные суждения относительно рабочего процесса в неакадемических учреждениях — в госсекторе, коммерческих организациях.

Рассматривая спектр трудовых мотивов работника, важно различать альтернативу трудоустройства, имеющуюся при выборе профессии. Был ли у него выбор между академической карьерой и трудоустройством в неакадемическом секторе? Если такой выбор имелся, то на основании каких критериев решение принято в пользу научно-педагогической деятельности в целом и в конкретном университете в частности?

Практическая значимость изучения факторов профессиональной мотивации НПР обусловлена, во-первых, возможностью на основании полученных данных сформировать эффективную систему привлечения и закрепления в академическом секторе талантливой молодежи, а также перспективных ученых и преподавателей из числа конкурентоспособных работников старших

¹ Указ Президента РФ от 25.04.2022 № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий»: <http://government.ru/rugovclassification/902/events/> (дата обращения: 29.07.2024).

² Научный руководитель ВШЭ предложил создать систему привлечения и закрепления в науке талантливой молодежи: <https://www.hse.ru/news/science/510279564.html> (дата обращения: 29.07.2024).

³ <https://priority2030.ru/news/media/falkov-znakomstvo-s-naukoj-na-pervom-kurse-daet-studentam-vremya-dlya-vybora-aspirantury> (дата обращения: 29.07.2024).

возрастов, поддерживая преемственность поколений. Во-вторых, прикладным результатом определения детерминант выбора научно-педагогическими работниками академической карьеры⁴ может стать разработка и совершенствование корпоративных программ профессионального развития персонала, повышения их конкурентоспособности и совершенствования систем мотивации. Понимание профессиональных мотивов, основанных на ценностях, потребностях и трудовых ожиданиях работников, способствует созданию благоприятной рабочей среды, улучшению качества труда и коммуникации в коллективе — а значит, повышению результативности образовательной, научной и иной деятельности университета. В-третьих, изучение мотивов трудоустройства конкретного НПР в университет помогает планированию его карьеры и позволяет представителям университетского менеджмента определить оптимальные для него варианты карьерного роста и развития, соответствующие его интересам и дающие возможность максимально реализовать его потенциал.

Комплексный анализ мотивов трудоустройства в академическую систему поможет университетам адаптировать стратегию управления персоналом к актуальным предпочтениям и ценностям работников, относящихся к разным социально-демографическим группам.

Структура статьи определяется исследовательскими задачами: 1) выявить ключевые мотивы первичного выбора научно-педагогическими работниками университета в качестве места работы и соотнести их с имевшимися у них вариантами трудоустройства; 2) проанализировать спектр мотивов вторичного выбора академической карьеры научно-педагогическими работниками, имеющими трудовой опыт за пределами академической сферы.

В статье мы последовательно рассмотрим основания выбора академической карьеры в начале трудового пути, в том числе на самом первом этапе, когда происходит поступление в аспирантуру и социализация в научном сообществе с последующим принятием решения — остаться в сфере науки и высшего образования, постепенно выстраивая академическую карьеру, или перейти в неакадемический сектор. Основываясь на эмпирических данных, представим спектр мотивов выбора научно-педагогическим работником академической карьеры: академические и неакадемические, материальные и нематериальные. Мотивы классифицированы исходя из наличия у информантов широкого или ограниченного выбора вариантов будущего рабочего места либо

⁴ В фокусе внимания данного исследования находятся НПР, совмещающие преподавание (транслирование знаний) с научно-исследовательской деятельностью (производство знаний). Под академической карьерой мы понимаем работу в сфере высшего образования в должностях научно-педагогических работников.

отсутствия прочих трудовых перспектив, т.е. ситуации, когда работник не рассматривал иные варианты, помимо университета, и он представлялся оптимальным или же единственно возможным вариантом трудоустройства. Подобной классификации в научной литературе нам встретить не удалось, ее создание мы считаем одним из аспектов новизны данного исследования. Наряду с мотивами первичного выбора академической карьеры в начале трудового пути рассмотрены мотивы ее вторичного выбора у НПП, имеющих опыт работы за пределами академической сферы.

1. Факторы профессионального выбора

Процесс выбора профессии состоит из ряда взаимосвязанных решений, основанных на комплексе факторов, значимых для конкретного индивида. Профессиональное самоопределение — это всегда процесс, характеризующийся высокой степенью неопределенности [Климов, 2000]. Оптимальным считается самостоятельный выбор профессии, который совершается зрелой личностью и основан на сформированной субъектности, осознанности и принятии на себя ответственности за результаты сделанного выбора [Леонтьев, Шелобанова, 2001].

Отечественные и зарубежные исследователи предпринимали попытки систематизировать и классифицировать концепции и ключевые факторы профессионального выбора [Кравченко, 2020; Волегов, 2016]. В научной литературе представлен ряд методик для оценки мотивов профессионального выбора [Гриншпун, 1994; Шейн, 2002; Павлютенков, 1980; Holland, 1959; 1973].

Значимым фактором, влияющим на принятие решения о будущей профессии, является специфика исторического этапа: геополитические, социально-экономические и иные обстоятельства, наличие глубоких общественных трансформаций. Актуальные условия формируют общность социального опыта поколений, предопределяя их социальные и профессиональные биографии. Условия среды детерминируют спектр внутренних факторов — потребности, интересы, способности, ценностные ориентации личности, оказывающие влияние на профессиональное самоопределение. Сфокусируемся на основаниях выбора академической профессии и университета как работодателя.

1.1. Академические и неакадемические факторы трудоустройства в университет

Воспроизводство научно-педагогических кадров и развитие их человеческого капитала — предмет многолетнего интереса отечественных и зарубежных исследователей в сфере социологии, педагогики, менеджмента и других наук. Выбор академической профессии — результат воздействия на человека комплекса социально-экономических факторов и формирования его личных мотивов. Основываясь на анализе отечественных и зарубежных научных

источников, разделим профессиональные мотивы научно-педагогического работника на академические и неакадемические.

Традиционно считается, что профессию университетского преподавателя выбирают по академическим мотивам, связанным с гуманистическими и альтруистическими целями: передавать знания студентам, проводить научные исследования, генерировать новые знания и проч. К академическим мотивам относят: когнитивные (интерес к научным исследованиям, преподаванию и процессу познания, возможность работы в интеллектуальной среде), социальные (сделать научную карьеру, получить научную степень, достичь профессионального роста), экономические (повышение заработной платы и получение ресурсов для проведения исследований), ценностные (развитие образования и науки) [Churchill, Sanders, 2007; Leonard, Becker, Coate, 2005].

Значимое влияние на выбор профессионального пути НПР и университета в качестве работодателя могут оказывать такие академические причины, как увлеченность академической средой и восхищение конкретными преподавателями, которое реализовалось в желании развивать академическую карьеру, влияние родителей и близкого окружения, профессиональные возможности и статус профессии преподавателя вуза, перспектива получения ученой степени.

Неакадемические профессиональные мотивы значимы при принятии решения о выборе карьеры. Это могут быть как «выталкивающие» мотивы (легитимная возможность получить отсрочку от службы в армии) и «случайности» (по инерции), так и «притягивающие» (осознанное личное развитие, приобретение конкурентных преимуществ на рынке труда). К числу неакадемических мотивов относят: улучшение финансовых условий благодаря наличию ученой степени (и перспективы ее «монетизации» в академической и неакадемической сфере) и улучшение жилищных условий (в том числе посредством получения государственных жилищных сертификатов нуждающимся молодыми учеными), повышение статуса для развития карьеры вне академической сферы, принадлежность к университетской династии, социальный престиж ученых и преподавателей, неудовлетворенность текущей работой, личные причины [Churchill, Sanders, 2007]. Некоторые элементы неакадемической мотивации менее социально одобряемы, и НПР предпочитают не упоминать их в качестве доминирующих при выборе академической сферы и конкретного места работы.

К неакадемическим факторам, привлекающим в профессию молодых ученых, удерживающим в ней и мотивирующим к развитию карьеры, относятся чувство сообщества, хорошие отношения с коллегами [Сивак, Юдкевич, 2013; Teichler, Arimoto, Cummings, 2013], социальные связи с профессорами и доцентами [Pezzone, Sterzi, Lissoni, 2009; Heffernan, 2021]. К данной категории мотивов

выбора академической карьеры относят получение высокой квалификации, престиж ученой степени, наличие благоприятных условий для занятия научной деятельностью (материально-техническая оснащённость лаборатории, достойная оплата труда, работа с высокопрофессиональными коллегами и доступность внешних грантов) [Janger, Nowotny, 2013], стремление улучшить материальное положение (исходя из предположения, что работник с ученой степенью имеет более высокую заработную плату и может достаточно долго продолжать педагогическую и научно-исследовательскую деятельность) [Crome et al., 2019]. Фактором выбора академической карьеры может стать также стремление получить дополнительные преимущества, способствующие конкурентоспособности при последующем выходе на неакадемический рынок труда [Brailsford, 2010. P. 25] и сформировать социальный капитал [Czapran, Habrmanová, 2013].

Основываясь на анализе представленных в литературе академических и неакадемических карьерных мотивов НПР, можно выделить полярные категории сотрудников: «прирожденные ученые» и «случайные ученые». Существенная доля НПР в современных университетах в той или иной мере сочетает черты обозначенных «идеальных типов», которые в чистом виде встречаются редко. «Прирожденные ученые» заинтересованы в научно-исследовательской и преподавательской деятельности, характеризуются высокой трудовой вовлеченностью в академический процесс и жизнь университета, стремятся к академическому развитию и совершенствованию компетенций, посвящают существенную часть жизни научным исследованиям, не стремясь искать подработки вне академического сектора. Для них доминирующими могут быть академические мотивы. «Случайные ученые» вовлечены в академическую среду ситуативно, пока к тому располагают внешние обстоятельства, например пока продолжается обучение в аспирантуре и они не вышли из призывного возраста или действует трудовой договор по выполнению работ в рамках гранта. Для таких работников нередко характерна низкая вовлеченность в трудовой процесс, совмещение работы в вузе с дополнительным заработком. Нельзя исключать вероятность их перехода на постоянную работу в неакадемическую сферу. Для данной категории работников высокую значимость могут иметь неакадемические факторы выбора профессии.

1.2. Мотивы выбора аспирантуры как первой ступени академической карьеры

Работу в сфере высшего образования выбирают преимущественно те, кто изначально предпочел академию: был аспирантом, защитил кандидатскую диссертацию, прошел по традиционным этапам академической карьеры [Ефимова, 2022]. Классическую академическую карьеру практически невозможно построить без

получения ученой степени кандидата наук, путь к которой в большинстве случаев лежит через аспирантуру. Она становится «финальной историей, когда происходит не самоопределение, а закрепление»⁵ молодежи в науке. Большинство аспирантов (68%) после защиты диссертации планируют продолжить карьеру в академической сфере — в вузах и научных организациях⁶, и есть основания прогнозировать повышение этой доли. Обычно они занимают должности от лаборантов до ассистентов.

Исследователи выделяют мотивы поступления в аспирантуру как частного случая выбора академической карьеры: развитие навыков научной деятельности (91%), желание развить исследовательские и преподавательские компетенции (65%) [Терентьев, Рыбаков, Бедный, 2020. С. 53]. Академическая мотивация, определяющая поступление в аспирантуру, предполагает интерес к исследовательской карьере.

Среди неакадемических мотивов для аспирантов важны возможность развития карьеры вне академической сферы (госслужба, коммерческий сектор), стремление продолжить обучение по профессии, нежелание покидать университетскую среду, заинтересованность возможностью получения социальных льгот (стипендия, общежитие) [Бекова и др., 2017. С. 13–14]. К этой группе мотивов относят также желание получить ученую степень из-за ее престижа и потенциальных социально-экономических выгод, в том числе улучшения материального положения; ожидание, что обучение в аспирантуре повысит уровень профессионализма, поможет в развитии карьеры в академической сфере и вне ее, что ученая степень станет «входным билетом» на карьерную лестницу и катализатором продвижения по ней [Spaulding, Rockinson-Szapkiw, 2012].

Особую роль в построении карьерной траектории ученого играет личность научного руководителя, способного заметить его талант и мотивировать к началу или продолжению исследовательской деятельности [Швецова, Симонова, Давыдова, 2020]. Значимым основанием профессионального выбора становится фактор межличностного взаимодействия в рамках социальных практик наставничества, реализуемых между студентом или аспирантом и научным руководителем [Амбарова, 2023]. Благодаря наставнику происходит включение молодежи в жизненный мир академического сообщества и знакомство с его повседневностью. «Жизненный мир» трактуется как способ сопряжения жизни индивида с жизнью его окружения [Дивисенко, 2014]. Выбор наставника —

⁵ <https://priority2030.ru/news/media/falkov-znakomstvo-s-naukoj-na-per-vom-kurse-daet-studentam-vremya-dlya-vybora-aspirantury> (дата обращения: 29.07.2024).

⁶ Нефедова А.И. Карьерные планы и пути аспирантов: <https://issek.hse.ru/news/833286338.html> (дата обращения: 29.07.2024).

один из факторов успешной защиты диссертации, поскольку он отражается на качестве диссертационной работы и на процедуре защиты [Швецова, Симонова, Давыдова, 2020]. Авторитет научного руководителя и его принадлежность к научной школе влияют на выбор студентами направления профессиональной деятельности и на принятие решения о продолжении обучения в аспирантуре.

Мотивация к поступлению в аспирантуру детерминирует успех или неудачу в завершении обучения и защите кандидатской диссертации [Litalien, Guay, 2015]. Аспиранты и докторанты с доминирующими академическими мотивами позитивно воспринимают свой образовательный опыт, лучше справляются со стрессом, вызванным образовательной нагрузкой и интенсивной работой над диссертацией [Shin et al., 2018].

Отечественные исследователи [Терентьев, Рыбаков, Бедный, 2020. С. 47], опираясь на теорию самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана [Deci, Ryan, 2012], выделяют три типа мотивации поступления в аспирантуру: внутреннюю, внешнюю и амотивацию. Аспиранты с доминирующей внутренней мотивацией, испытывающие интерес к науке и удовольствие от исследовательской деятельности, воспринимают академический труд как самоценность. Внутренняя мотивация приводит аспирантов к наиболее высоким образовательным результатам [Litalien, Guay, 2015]. Академически успешными обычно бывают аспиранты с высоким уровнем автономности, не ориентированные на внешний контроль. Недавние исследования, проведенные в российских университетах, показали, что среди аспирантов снижается распространенность мотивов, связанных с интересом к науке и преподаванию, со стремлением провести собственное научное исследование, и в результате возникает угроза устойчивому развитию аспирантуры [Терентьев, Рыбаков, Бедный, 2020]. Сотрудники, у которых преобладает внешняя мотивация — стремление к похвале, награде или желание избежать наказания, воспринимают работу в университете как средство достижения утилитарных целей.

Т. Джил и У. Хоуп выделили мотивационные профили обучения в аспирантуре: традиционный (вступление в научные круги), продвинутый вход (профессиональное развитие), непрерывное развитие (профессиональное продвижение, повышение квалификации), переход (вход в новую карьеру), и самореализация (самосовершенствование) [Gill, Horpe, 2019. P. 31].

Деятельность НПП предполагает творчество в работе, высокую гибкость и адаптивность в условиях постоянно меняющейся среды и необходимость профессионального и личностного роста на протяжении всего карьерного пути. Университет предъявляет высокие требования к профессиональной и личностной компетентности НПП, к личной эффективности, самоорганизации и

конкуренентоспособности. Вполне ожидаемо основной мотив выбора молодежью научной деятельности связан с субъективным восприятием профессии и чертами характера [Швецова, Симонова, Давыдова, 2020].

На старте научной карьеры существенное влияние на принятие решений у молодежи оказывает семья. Исследование эволюции наиболее значимых факторов карьерного старта в науке в 1970–1980-е, 1980–1990-е и 1990–2000-е годы позволило проследить сдвиг от согласованности и независимости принимаемых решений к росту поддержки семьи в кризисных условиях, ее реконструирующей функции в отношении сферы научной деятельности: если в 1970–1980-е успешность научного старта зависела от поддержки социальных структур и семьи, то в 1990–2000-е, в нестабильных и кризисных условиях, семья стала основной опорой для молодых ученых, поддерживающей их убежденность в социальной ценности занятия наукой и смягчающей последствия общественных потрясений [Попова, 2021]. Влияние на принятие решений по поводу развития академической карьеры и получения ученой степени друзей, коллег, членов семьи молодых ученых выявлено и в зарубежных исследованиях [Brailsford, 2010. P. 25].

Таким образом, мотивы выбора аспирантуры как первой степени академической карьеры, могут быть разными, наиболее влиятельные из них составляют две группы: материальные и нематериальные мотивы к построению академической карьеры. Принимая решение о поступлении в аспирантуру и продолжении карьеры в академической среде, молодому ученому важно осознавать комплекс условий, определяющих его интерес к построению академической карьеры.

1.3. «Вкус к науке» и «вкус к зарплате и карьере»: материальные и нематериальные мотивы к построению академической карьеры

В научной литературе представлена еще одна дихотомия факторов старта и последующего развития академической карьеры. С. Штерн выдвинул идею о наличии у ученых «вкуса к науке» в противовес «вкусу к зарплате и карьере» [Stern, 2004]. Люди, не имеющие «вкуса к науке», скорее всего предпочтут занятость в промышленности, в то время как люди с высоким «вкусом к науке» с большей вероятностью станут академическими учеными [Arts, Veugelers, 2020]. У работников, имеющих «вкус к науке», среди факторов выбора академической карьеры доминируют личная мотивация, осознанное призвание к научно-исследовательской деятельности, самореализация через образовательную и научную работу [Ibid.]. «Вкус к науке» коррелирует с нематериальными мотивами, готовностью к интеллектуальному вызову («радость головоломки»), независимостью, желанием принести пользу обществу посредством распространения приобретенных знаний, создавать значимые изобретения [Merton,

1973; Katz, 2004], и именно эти качества выступают движущей силой производительности в академической среде [Arts, Veugelers, 2020]. При рассмотрении мотивов ученых к построению карьеры в академических кругах исследователи подчеркивают приоритет нематериальных мотивов, значимость для них свободы реализовывать исследовательские проекты, которые они считают интеллектуально сложными, находящимися на границе неизведанного, даже если их деятельность не приносит немедленной экономической отдачи [Dasgupta, David, 1994]. Анализ первоначальных мотивов для выбора академической карьеры и получения ученой степени [Moortgat, van Mellaert, 2011] показывает, что «вкус к науке» служит предиктором высокой производительности работников [Sauer mann, Cohen, 2010].

Отечественные исследователи, изучающие факторы, которые определяют выбор профессии научно-педагогическими работниками, рассматривают две обобщенные модели: приход в профессию по призванию и «карьерный» выбор профессии. Под призванием имеется в виду склонность, внутреннее влечение человека к какой-либо профессии и убежденность, что он обладает необходимыми для этого способностями. Традиционно выделяется ряд профессий — врачи, педагоги, актеры, ученые, для которых призвание считается необходимым. При «карьерном» выборе профессии ее привлекательность определяется не спецификой труда, а престижем, условиями труда, размером заработной платы и проч. [Абрамова, 2017].

Мотивами выбора академической карьеры могут быть привлекательные стороны работы в университетской среде: возможность личного и профессионального развития, перспективы получения высокого социального статуса и продолжительной научной карьеры, расширение спектра социальных связей [Сизых, 2014. С. 100], а также гибкий график, включенность в академические сети [Таракановская, 2019], социальный престиж профессии университетского преподавателя и исследователя [Ефимова, Грибовский, Сорокин, 2022]. Эмпирически выявлена связь мотивов, по которым сотрудники пришли в университет, с их готовностью прилагать значительные усилия для решения профессиональных задач и с производительностью трудовой деятельности [Lacetera, Zirulia, 2012].

На основании проведенного обзора источников нам видится существенное пересечение, но не тотальное сходство между нематериальной и академической мотивацией, а также между материальной и неакадемической мотивацией выбора академической траектории у НПР.

Сложившиеся в научной литературе подходы к классификации мотивов выбора академической карьеры научно-педагогическими работниками не противоречат друг другу и могут быть

синтезированы. Например, одни авторы подчеркивают важность интеллектуальных мотивов — желания заниматься научными исследованиями и расширять свои знания, в то время как другие акцентируют внимание на социальных мотивах: на стремлении к социальному признанию и уважению коллег. Эти подходы могут быть объединены и гармонично дополняют друг друга, образуя комплексное представление о мотивах выбора академической карьеры.

Поэтому разные подходы к классификации мотивов НПР важно рассматривать в совокупности и учитывать их взаимодействие при проведении исследований и анализе данных. Комбинирование разных классификаций позволяет получить полное представление о факторах, влияющих на решение молодого ученого планомерно выстраивать карьеру в академическом секторе, определяющих выбор профессии научно-педагогического работника и способствующих последующему профессиональному развитию.

2. Методология исследования

Эмпирической основой исследования служат материалы полуструктурированных интервью с научно-педагогическими сотрудниками ($N = 145$) из семи университетов, расположенных в шести регионах России: Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ) ($N = 22$), Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого ($N = 21$), Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (ИТМО) ($N = 20$), Тюменского государственного университета ($N = 23$), Национального исследовательского Томского государственного университета ($N = 20$), Дальневосточного федерального университета ($N = 22$), Балтийского федерального университета ($N = 17$). Опрос проводился с 2019 по 2021 г. в формате личных интервью с респондентами. Отдельные интервью проведены онлайн из-за пандемии COVID-19.

Распределение информантов по полу, возрасту, областям науки: 61 женщина, 84 мужчины; 48 информантов в возрасте до 35 лет; 46 человек в возрасте 36–50 лет; 42 респондента в возрасте 51–70 лет и 9 человек старше 70 лет. Представители гуманитарных наук — 33 человека, социальных — 35, естественных — 35, технических — 32, иных научных отраслей — 10. Для всех информантов университет — основное место занятости на полный рабочий день.

3. Ограничения исследования

Проведенное исследование имеет два незначительных ограничения. Во-первых, в выборку включены информанты из ведущих вузов России, которые существенно отличаются от вузов без специ-

ального статуса. Отличия касаются получения дополнительного финансирования исследовательской деятельности, материально-технического обеспечения и проч. Следовательно, эти вузы дают сотрудникам больше возможностей для профессионального развития и являются центрами притяжения талантов. Действие этого ограничения частично нивелируется за счет того, что в выборку вошли представители разных возрастных когорт, в том числе НПР, для которых нынешний вуз не является первым местом работы либо он не относился к категории ведущих вузов в то время, когда информант пришел в него работать, и нынешний высокий статус университета не мог повлиять на изначальные карьерные мотивы информанта.

Во-вторых, информанты различаются продолжительностью научно-педагогического стажа: одни только недавно делали выбор в пользу академической карьеры, а другие — десятки лет назад. Эти НПР совершали карьерный выбор в разных социально-экономических и политических условиях: в период расцвета СССР, его последующего распада, в первые десятилетия новой России и в современный период. Нельзя исключать, что информанты, много лет проработавшие в академической среде, с течением времени могли неосознанно «подменить» исходные мотивы выбора академической профессии. Данное ограничение может быть снято увеличением числа НПР, включенных в выборочную совокупность на последующих этапах исследования.

4. Результаты

В данном исследовании мы фокусируемся на мотивах профессионального выбора и намеренно не рассматриваем предпочтения, сформировавшиеся на последующих этапах карьерного пути и влияющие на процесс внутриакадемической ротации. Важный аспект изучения — сравнение оснований выбора академической сферы у работников без трудового опыта и у имеющих опыт работы в неакадемической сфере (коммерческий сектор, государственные структуры, промышленность) и желающих развивать академическую карьеру.

Любая карьерная стратегия НПР берет начало в общей исходной точке — это принятое решение о трудоустройстве в высшее учебное заведение. При изучении факторов выбора академической траектории необходимо различать обстоятельства, в которых принималось решение: рассматривал ли работник широкий спектр вариантов трудоустройства, не ограничивая выбор академической сферой и не исключая возможности работать в промышленности, в реальном секторе экономики; или однозначно отдавал приоритет академической сфере и делал выбор среди многих университетов; или решение было безальтернативным: «только этот университет». Спектр альтернатив связан с уровнем

собственной объективной или субъективно осознаваемой конкурентоспособности работника и областью его профессиональных интересов.

Примерно две трети респондентов сообщили в интервью, что выбирали варианты трудоустройства только в системе высшего образования. Они отдали приоритет академической сфере и не рассматривали возможности работы в реальном секторе, поскольку воспринимали университетскую среду как средоточие позитивных условий, характеризующих оптимальное место работы. Отчасти такому восприятию способствовали лояльность сфере высшего образования, сформированная еще в студенчестве, и идеализированные представления о научно-педагогической деятельности. Встречались и иные мотивы (табл. 1).

Вхождение в академическую профессию не у всех информантов происходило в первые годы после окончания университета. Примерно каждый девятый информант включился в научно-педагогическое сообщество, уже имея опыт трудовой деятельности вне образовательной и научно-исследовательской сферы. Желание сменить место работы могло быть вызвано неудовлетворенностью профессиональным и/или карьерным положением и имеющимися перспективами (выталкивающая мотивация) либо более высокой оценкой приоритетных характеристик иных рабочих мест (притягивающая мотивация). Притягивающая мотивация характеризуется особенностями рабочего места, которые сотрудник воспринимает как позитивные. Соответственно, выбор строится не на избегании худшего, а на стремлении к лучшим условиям труда. В серии интервью принимали участие информанты разного возраста: как правило, чем старше сотрудник, тем больше опыта он имел в отношении смены рабочих мест. Некоторые из них формулировали мотивы, побудившие к смене места работы, как выталкивающие.

Таблица 1. Основные академические и неакадемические мотивы выбора академической карьеры научно-педагогическим работником

	Выбор		
	Широкий	Ограниченный	Отсутствует
Академические мотивы			
Стремление к просвещению и передаче знаний студентам	✓	✓	✓
Интерес к научным исследованиям и стремление внести вклад в науку	✓	✓	✓
Университетская атмосфера и работа с разными людьми	✓	✓	✓
Личное и профессиональное развитие в академической среде	✓	✓	✓

Окончание табл. 1

	Выбор		
	Широкий	Ограниченный	Отсутствует
Академическая мобильность	✓	✓	✓
Неакадемические мотивы			
Социальный престиж сферы высшего образования и статуса НПР	✓	×	×
Государственная поддержка университетов и молодых ученых	✓	×	×
Социальные гарантии и стабильность трудоустройства	✓	×	×
Финансовая стабильность	✓	×	×
Отсрочка от армии (для аспирантов)	✓	×	×
Гибкий график работы	✓	×	×
Продолжительный отпуск	✓	×	×
Сформированный человеческий капитал университета	×	✓	×
Наличие инфраструктуры и материально-технических ресурсов в университете для образовательной и/или научно-исследовательской деятельности, перспектив профессионального и карьерного роста	×	✓	×
Наличие ведущей научной школы	×	✓	×
Возможность создать собственную научную школу	×	✓	×
Бренд, престиж и статус конкретного университета	×	✓	×
Знакомый научный коллектив и комфортные отношения	×	×	✓
Выстроенное взаимодействие с научным руководителем	×	×	✓
Принадлежность к университетской династии	×	×	✓
Иные мотивы (восхищение зданием университета, транспортная доступность и проч.)	×	×	✓

4.1. Академические профессиональные мотивы НПР
 4.1.1. Стремление к просвещению и передаче знаний студентам

Одна из причин выбора профессии университетского преподавателя — желание делиться знаниями и опытом с подрастающим поколением, содействовать личностному и профессиональному развитию студентов. Преподаватели имеют возможность влиять на будущих специалистов, формируя взгляды и ценности, помогая развивать критическое мышление, социальные и профессиональные компетенции, готовность к работе в меняющейся реальности.

Приятно видеть, как студенты растут и развиваются благодаря моим усилиям и стараниям коллег. Это источник глубокой радости и морального удовлетворения. Работаем не зря (женщина, 45 лет, доцент).

Этот мотив обычно проявляется у профессионалов, имеющих стаж работы на производстве и многократно сталкивавшихся с серьезными пробелами в знаниях выпускников конкретной специальности или направления подготовки. Речь идет не о единичных случаях, а о распространенных фактах неосведомленности молодых работников о ключевых аспектах деятельности. В качестве мотива перехода на работу в сферу высшего образования информанты называли желание внести корректировки в образовательный процесс и повысить осведомленность студентов — будущих профессионалов об актуальных потребностях производства.

Хотелось попробовать себя в преподавании и передать студентам опыт работы на производстве. В практике сталкивалась с тем, что люди, работающие в области пожарной безопасности, не имеют образования в сфере строительства. Когда консультировали строительные компании, видели нехватку компетенций в пожарной безопасности. На экспертизе строительного проекта выясняется, что не учтен противопожарный лифт. Переделывают, а это затраты времени и финансов (женщина, 40 лет, ведущий научный сотрудник).

4.1.2. Интерес к научным исследованиям и стремление внести вклад в науку

НПР выбирают работу в университете, чтобы иметь возможность проводить научные исследования, создавать новые знания, вовлекая в этот процесс студентов, передавая им прикладные навыки в своей предметной области.

Мое призвание — наука. Вижу себя исключительно творцом новых знаний, в одиночку или с коллективом. Привлекаю к научному поиску молодых ученых. Их пытливые, не скованные стереотипами умы дают оригинальную обратную связь! Обоюдная польза: развивается наука и студенты растут профессионально (мужчина, 35 лет, заведующий лабораторией).

Университеты предоставляют НПР академическую свободу, позволяя заниматься изучением научных тем, которые им интересны.

Еще до трудоустройства в университет я понимала: здесь есть свобода — никто не станет ограничивать меня в выборе научной темы (женщина, 40 лет, доцент).

Работа преподавателя — самоотверженная творческая деятельность, когда сам определяешь исследовательские задачи и формируешь коллаборации (женщина, 55 лет, заведующая кафедрой).

4.1.3. Университетская атмосфера

Среди информантов были преподаватели, которые выбрали профессию НПР, чтобы быть частью академического сообщества, общаться с высокопрофессиональными коллегами, участвовать в конференциях, вносить вклад в развитие науки.

Для меня главная ценность в университете — люди и академическое сообщество, которое они образуют. Это синергия творческого потенциала людей из разных научных сфер, областей, городов и стран. Нигде больше нет такой жизни и энергии, как в академическом сообществе (женщина, 45 лет, заведующая кафедрой).

Некоторые информанты почувствовали интерес к работе в вузе уже во время студенчества, когда преподаватели кафедры или научные руководители дипломной работы привлекали их к выполнению задач по грантам или инициативным научным проектам. Для них этот мотив звучал не как «стать частью академического сообщества», а как «остаться его частью». После окончания университета они не захотели отрываться от комфортной для них интеллектуальной среды.

В сферу высшего образования информантов привлекала университетская атмосфера творческой свободы и научного поиска, возможность общаться с яркими личностями, узнавать новое и передавать знания студентам и аспирантам.

Изначально в университет меня привлекли свобода выбора тематики научной работы, плавающий рабочий график и творческие люди. Это манило больше, чем работа в крупной промышленной компании (мужчина, 59 лет, директор института).

4.1.4. Личное и профессиональное развитие в академической среде

Университет предлагает работникам интеллектуальные вызовы, которые способствуют постоянному развитию. Меняющееся общество и динамика представлений в конкретной предметной области побуждают преподавателей постоянно совершенствовать личные и профессиональные компетенции. Участвуя в программах академического развития, они повышают квалификацию и осваивают новые компетенции, остаются в курсе современных тенденций в профессиональной области и смежных с ней направлениях, передают студентам актуальные знания. Высшие учебные

заведения привлекают НПР уникальной творческой атмосферой («университеты — важные ядра креативности» [Флорида, 2007. С. 317]), модернизирующейся и стимулирующей к развитию учебной средой. Профессиональному и личностному росту НПР способствует коммуникация с коллегами из академического сектора и за его пределами.

Выбирая место работы, я понимала, что в университете буду включена в системы повышения квалификаций, которые дают личностное и профессиональное развитие, позволяют оставаться конкурентоспособной и не застревать на одном карьерном этапе. Не все организации настолько направлены на развитие сотрудников (женщина, 39 лет, профессор).

Работа в сфере высшего образования дает возможность НПР удовлетворять потребность в самореализации.

Для меня университет — привлекательный работодатель. Рассматривала его как питательную среду для образовательных, научных и общественных проектов. В университетах передовая культура изменений и развитая культура сообществ (женщина, 35 лет, доцент).

Информанты, ориентированные на самореализацию, готовы сменить несколько вузов в поисках оптимального варианта трудоустройства.

Стремление получить перспективы профессионального и карьерного развития в сфере высшего образования — актуальный мотив при выборе университета как места работы.

В корпорации не видел перспектив карьерного и профессионального развития. В вузе получил возможность проявить себя в науке и построить карьеру (мужчина, 54 года, директор института).

Сравнивая работу в университете с занятостью в неакадемической сфере, информанты делали аргументированный выбор в пользу высшей школы, руководствуясь стремлением к интересной работе и самореализации и высоко оценивая динамизм трудовой деятельности в вузе.

Во время обучения в аспирантуре захотел остаться в университетской среде и преподавать: здесь нет однообразия. В вузе можно развиваться, и это интереснее, чем рутинная офисная работа» (мужчина, 42 года, доцент).

4.1.5. Академическая мобильность Университетские преподаватели участвуют в научных конференциях и проходят стажировки в российских и зарубежных университетах. Академическая мобильность преподавателя позволяет расширить профессиональные знания, обменяться опытом и установить научные связи с коллегами. В результате повышается конкурентоспособность университета.

До университета работал в бизнесе и промышленности. Нигде, помимо университета, не встречал настолько насыщенной и продуктивной академической мобильности! Поездки на конференции, стажировки, проведение лекций и семинаров в других вузах — познакомишься с интересными людьми, обменяешься опытом и получаешь доступ к необходимым ресурсам (мужчина, 55 лет, профессор).

Кроме академических мотивов выбор университетского сектора и профессии НПП обусловлен широким спектром неакадемических причин.

4.2. Неакадемические профессиональные мотивы НПП

Неакадемические мотивы мы рассматриваем отдельно для ситуаций, когда информанты принимают решение о работе в вузе в условиях широкого выбора вариантов трудоустройства, когда альтернативы трудоустройства ограничены и когда у них нет вариантов выбора иного места трудоустройства, кроме как на должность НПП в конкретный университет. Такие ограничения могут быть как объективными, так и субъективно осознаваемыми.

4.2.1. Неакадемические мотивы предпочтения академического сектора в условиях широкого выбора вариантов трудоустройства

Рассмотрим неакадемические мотивы информантов, имевших широкий выбор потенциальных мест работы и отдавших предпочтение системе высшего образования. Это решение могло быть временным — на период обучения в аспирантуре, но часто становилось выбором на продолжительную трудовую перспективу.

4.2.1.1. Социальный престиж сферы высшего образования и статуса научно-педагогического работника

Социальный престиж — ключевая причина выбора университета в качестве места работы для информантов, ориентированных вместе с прочими факторами на возможность реализации конкретных идей и инициатив. Преподаватели имеют сравнительно высокий социальный статус и уважение в обществе, что мотивирует к выбору университета как места работы.

Еще до трудоустройства в университет я видел отношение к преподавателям как к полезным людям! Сейчас я доцент и

ощущаю уважение студентов и даже соседей (мужчина, 47 лет, доцент).

4.2.1.2. Государственная поддержка университетов и молодых ученых

Поддержка университетской науки на федеральном и региональном уровне — существенный стимул для привлечения и закрепления молодежи в вузах.

В 2008 году, когда я оканчивал вуз, возросло внимание к молодым ученым. Начался рост зарплат, и университеты стали привлекательным вариантом трудоустройства. В 2009 году министерство объявило программу «Научно-педагогические кадры инновационной России», в ней предполагались аспирантские гранты. В 2010 году объявлена программа «Молодой преподаватель» и аспиранты могли получить позицию. Из двадцати одnogруппников шестеро остались в университете. Это показатель эффективности господдержки. Среди выпускников 2007 года в вузе не остался никто (мужчина, 37 лет, заведующий лабораторией).

Участие университетов в крупных федеральных проектах развития осталось значимым для информантов фактором и во втором десятилетии XXI в. В период проведения данного исследования в вузах России реализовывался проект «5-100», который стал привлекательным для высококвалифицированных НПР. Участие в федеральном проекте позволило университетам укрепить кадровый состав, повысить материальную обеспеченность и качество образовательного процесса, расширить масштабы научных исследований.

Благодаря программе «5-100» уровень университета ощути-мо вырос, стала развиваться академическая свобода, о которой все слышали, но не все видели (мужчина, 39 лет, заведующий кафедрой).

В современных реалиях показателем высокой ресурсности, репутации, образовательного и научно-исследовательского потенциала университета стало участие в федеральной программе «Приоритет-2030», ориентированной на закрепление молодежи на научно-педагогических позициях.

4.2.1.3. Социальные гарантии и стабильность трудоустройства

Высокую значимость при выборе места работы имеют стабильность университета как работодателя и объем предоставляемых им социальных гарантий в сравнении с коммерческим сектором. Как государственная организация, университет предлагает ста-

бильную и предсказуемую карьеру, «белую» заработную плату, социальные льготы и возможности продвижения по службе и профессионального развития.

Работала экономистом, устала от загруженности и перешла в университет из-за социальных и трудовых гарантий, которые он дает. Университет — госучреждение, откуда спокойно уходишь в декрет и возвращаешься обратно. Не такая большая занятость, можно уделять время ребенку и семье (женщина, 42 года, заведующая лабораторией).

Указанные преимущества приоритетны для информантов даже при условии более низкого уровня оплаты труда в вузе по сравнению с иными рассматриваемыми или альтернативными местами работы, например с коммерческим сектором.

4.2.1.4. Финансовая стабильность

Преподаватели часто имеют достойный уровень оплаты труда по сравнению со средними показателями по региону и возможности повышения дохода с ростом профессиональных показателей. Информанты адекватно воспринимали низкий уровень заработка на стартовых академических позициях, рассматривая в качестве компенсации прочие преимущества работы в академической сфере.

В начале карьеры у меня была невысокая зарплата. Появлялись хорошо оплачиваемые неакадемические альтернативы, но я понимал и ценил, что вуз дает стабильность оплаты труда (мужчина, 40 лет, доцент).

Первые карьерные ступени с невысокими доходами воспринимаются информантами как временное состояние, которое можно использовать для формирования человеческого капитала и академического развития с последующим стремительным профессиональным и карьерным ростом и пропорциональным повышением оплаты труда.

4.2.1.5. Отсрочка от армии для аспирантов

Законодательно предусмотренная для аспирантов отсрочка от службы в армии для юношей — один из факторов начала академической карьеры.

После окончания университета решил поступить в аспирантуру, потому что не хотел идти в армию. Понимал, что потом будет возможность остаться в академической сфере (мужчина, 35 лет, доцент).

Стремление получить отсрочку от службы в армии информанты упоминали неохотно, так как считают его социально неодобряемым, и пытались «камуфлировать» иными, более социально приемлемыми основаниями выбора.

4.2.1.6. Гибкий график работы

При выборе университета как места работы для части информантов из изучаемой группы НПР важным фактором был относительно свободный график преподавателя, предоставляющий возможность сформировать индивидуальное расписание, соотнеся его с личными и семейными планами. НПР имеют возможность организовывать научно-исследовательскую работу в удобное для них время. Имея свободу при выстраивании рабочего графика для выполнения методических и научно-исследовательских задач, преподаватель получает возможность заниматься и собственными делами. Особую ценность гибкий график имеет для НПР, имеющих обязательства перед собственной или родительской семьей, например для женщин с детьми или лиц, осуществляющих уход за родственниками.

Отдала приоритет академической карьере, хотя имела возможность перейти в банковскую сферу. Для меня как матери так комфортнее — я сыновьями занималась (женщина, 60 лет, заведующая кафедрой).

У меня был маленький ребёнок, я обучалась в аспирантуре. Хотелось гибкого графика и соскучилась по академической среде, поэтому пришла на работу в университет (женщина, 42 года, заведующая лабораторией).

В моей мотивации работы в вузе больше личного. После окончания университета в другом городе приехала сюда к родителям (женщина, 55 лет, заведующая кафедрой).

...в университетах гибкий график, нет необходимости присутствовать с утра и до вечера, и могла больше времени выделять на уход за пожилыми родителями (женщина, 53 года, профессор).

4.2.1.7. Продолжительный отпуск

Указывая продолжительный отпуск в ряду факторов, обусловивших выбор вуза как места работы, информанты объясняют, в чем состоят его преимущества для НПР. Длительный отпуск преподавателей университета — важный инструмент поддержки и развития академической карьеры, повышения качества образования и

научных исследований. Он позволяет преподавателям университета найти время на повышение квалификации и научные исследования, завершить научные тексты и подготовить черновики новых, подумать о тематике заявок на гранты. Но главное — продолжительный отпуск позволяет преподавателям восстановить силы, что способствует предотвращению профессионального выгорания и эмоционального истощения.

В университетах преподаватели имеют возможность отдыхать почти два месяца, и именно летом. Работая преподавателем, использую отпуск для генерирования идей, чтения книг, создания черновиков научных текстов, заявок на гранты и прочих креативных задач. В течение учебного года мало времени на научное творчество и размышления (мужчина, 29 лет, доцент).

4.2.2. Неакадемические мотивы предпочтения академического сектора в условиях ограниченного выбора вариантов трудоустройства

Определившись с решением работать в академической среде, будущий НПР встает перед выбором конкретного высшего учебного заведения.

4.2.2.1. Сформированный человеческий капитал университета

На начальных этапах карьерного пути, т.е. до защиты кандидатской диссертации и несколько лет после нее, мотивацией выбора конкретного университета для НПР может стать возможность влиться в профессиональный научно-исследовательский коллектив или работать с конкретным ученым, имеющим высокий статус в научном сообществе. На последующих этапах карьерного пути, а именно около десяти лет после защиты кандидатской диссертации, до защиты докторской и сразу после нее, университет воспринимается как ресурсная площадка для формирования собственного научного коллектива. Членов такого коллектива набирают из числа НПР университета, приглашают из других организаций сотрудников, с которыми ученый, собирающий свою команду, не работал прежде, и привлекают представителей научной группы, успешно функционировавшей под его руководством.

Помимо возможностей участия в научно-исследовательской деятельности и перспектив карьерного роста для многих информантов высокую ценность представляет возможность работать с конкретным ученым, обладающим серьезным опытом и заслугами в данной научной отрасли.

Для меня преимущество выбора университета для трудоустройства — возможность работать под руководством Д.В. Когда меня пригласили к ним на работу, ни минуты не раздумывала (женщина, 35 лет, доцент).

4.2.2.2. Наличие инфраструктуры и материально-технических ресурсов в университете

Для эффективной реализации образовательной и/или научно-исследовательской деятельности в современном университете необходима материально-техническая база, перспективы профессионального и карьерного роста предполагают создание новых подразделений, сложное техническое оснащение.

Притягивающей мотивацией, способствующей выбору конкретного университета в качестве желаемого места работы, является создание в нем новых структурных подразделений и их современное техническое оснащение.

Когда поступил учиться в университет, в нем как раз создавались новые лаборатории, и к моему окончанию вуза они начали полномасштабно работать. Уходить не было причин. Сложно найти настолько перспективное место, где есть все возможности и современное оборудование (мужчина, 45 лет, доцент).

Отдельных информантов привлекли в университет возможности для проведения научных исследований и перспективы профессионального и карьерного роста. Впоследствии эти работники стали «амбассадорами» вуза, приглашая в него высококлассных профессионалов.

В университете начал работать по совместительству и спустя пару лет перешел полностью. Меня пригласил А.Б. Он знает, как делать науку международного уровня, и предложил возглавить лабораторию по новому научному направлению. Меня устроили условия и перспективы (мужчина, 40 лет, заведующий лабораторией).

Возникает синергетический эффект: талантливые исследователи и преподаватели воспринимают конкретный университет как ресурсную площадку для реализации инициатив, укрепляя статус университета.

4.2.2.3. Наличие ведущей научной школы

Следствием наличия в университете богатого человеческого капитала и современной материально-технической базы может стать создание ведущей научной школы. При выборе места трудоустройства ценность для информантов представляли университеты со сформированными научными школами: их наличие позволяло включиться в работу научного коллектива и реализовать свои идеи совместно с профессионалами.

Изначально выбирая место работы, сравнивал с другими вузами и обратил внимание на высокий рейтинг этого университета и сильную научную школу (мужчина, 53 года, заведующий кафедрой).

Для НПР значима работа с единомышленниками. В их высказываниях лейтмотивом звучало стремление стать частью сильного коллектива и приобщиться к «атмосфере успеха».

Университет — не только преподавание, но и исследовательская деятельность. Весомый аргумент трудоустройства в вуз — коллектив профессионалов. Перспективные заказчики обращаются к нам, мы востребованы (мужчина, 43 года, доцент).

Высокопрофессиональные университетские коллективы притягивают молодых ученых, позволяя им прикоснуться к «большой науке» и обеспечивают преемственность в академическом секторе.

После получения диплома посчастливилось войти в состав ведущей научной школы, устроившись в лабораторию с интересной тематикой исследований и замечательным коллективом (мужчина, 69 лет, профессор).

В университете работает научная группа академика И.Н., моего научного руководителя, и я хотела к ним и никуда больше (женщина, 32 года, доцент)

4.2.2.4. Возможность создать собственную научную школу

Отдельные высокоресурсные информанты воспринимают сферу высшего образования как возможность воплощения научных амбиций через создание исследовательского направления и научной школы. Данная мотивация может способствовать возвращению в Россию эмигрировавших исследователей.

За рубежом моя зарплата была значительно больше, там я работал в составе сильной научной группы, претендующей на научную премию, но это — работа на лидера. Он бы и получил премию. Мне хотелось создать свою научную школу. Мотивация возвращения в Россию — желание возглавить исследовательское направление (мужчина, 38 лет, заведующий лабораторией).

4.2.2.5. Бренд, престиж и статус конкретного университета

Для трети информантов мотивацией выбора конкретного университета стали его престиж и статус. Бренд университета, сформированный благодаря усилиям управленческой команды и коллектива, вызывает синергетический эффект: становится «магнитом» для привлечения как отдельных высококлассных профессионалов, так и уже сложившихся исследовательских команд.

Этот вуз был и остается авторитетным, у него сильное руководство, он включен в федеральные проекты. Я намеренно искал такой университет, чтобы прийти со своей командой. Здесь

есть площадка, где можно использовать накопленный потенциал (мужчина, 39 лет, заведующий лабораторией).

4.2.3. Неакадемические мотивы выбора академического сектора в условиях отсутствия альтернативы трудоустройства

Информанты из данной категории не рассматривали иные варианты трудоустройства, кроме как в конкретный университет на должность НПР. Проанализируем ключевые мотивы, способствовавшие их выбору.

4.2.3.1. Знакомый научный коллектив и комфортные отношения

Работа в знакомом коллективе — мотив, наиболее значимый для работников, продолжающих трудовую деятельность в том же университете, который они окончили, для так называемых инбридов. Обучаясь в университете, они сформировали представление о коллективе кафедры или научной лаборатории, к работе которой привлекались, и выстроили взаимоотношения с будущими коллегами.

Пока учился, помогал научному руководителю по техническим моментам гранта. Выстроились позитивные отношения, хотелось продолжать работать именно здесь (мужчина, 25 лет, научный сотрудник).

Респонденты, оставшиеся работать в университете после его окончания, нередко подменяли мотивацию выбора университета как работодателя мотивацией выбора учебного заведения при поступлении. Фактически выбор университета сделан ими дважды: в начале как места получения образования и позже как места работы.

Я закончил этот вуз, знал, какие в нем научные направления, знаком с преподавателями (мужчина, 31 год, доцент).

Для некоторых инбридов приоритетной ценностью стали личные качества коллег, а во время обучения — преподавателей, и нежелание покидать комфортную среду.

Первоначальная мотивация — остаться работать там, где училась. Привыкла, нравился коллектив кафедры и хотелось продолжать работать с этими людьми, ничего не меняя (женщина, 44 года, доцент).

4.2.3.2. Выстроенное взаимодействие с научным руководителем

Научный руководитель — значимая ролевая модель для аспирантов и молодых ученых, он мотивирует их к достижению высоких результатов в педагогической и научно-исследовательской деятельности, вдохновляет и помогает раскрывать потенциал. Вос-

хищение конкретными личностями и их научными идеями может стать мотивом выбора конкретного университета как места работы. Из всего коллектива университета информанты выделяли своего научного руководителя, отмечая его высокий профессиональный уровень, обнаруживая привязанность к наставнику как к личности и патерналистский стиль отношений с ним.

Когда определялась с местом работы, решающую роль сыграла эмоциональная связь с научным руководителем, под чьим руководством защитила дипломы бакалавра и магистра. Видела себя в качестве ее ученицы и до сих пор у нее учусь (женщина, 35 лет, профессор).

В том, что я остался работать в университете, исключительная заслуга моего научного руководителя (мужчина, 29 лет, научный сотрудник).

Высказывания информантов свидетельствуют о том, что их мотивация выбора рабочего места не основывалась исключительно на ценностном отношении к профессии, а базировалась на эмоциональном порыве, нежелании покидать комфортную среду, знакомую с периода обучения. Вместе с тем значимым мотивом могли стать личные обязательства перед научным руководителем.

Моя основная причина остаться в университете после его окончания — на кафедре возлагали надежды, что я буду преемником и продолжателем научной школы, и я дал слово (мужчина, 50 лет, проректор).

4.2.3.3. Принадлежность к университетской династии

Сильный мотив выбора конкретного образовательного учреждения — положительный имидж, сформированный несколькими поколениями семьи (университетские династии). Для отдельных информантов выбор университета как места работы — это «выбор без выбора».

Почти вся семья училась здесь. Дед — физик, бабушка — радиофизик, родители — кибернетики. С детства люблю университет. После окончания осталась в нем работать (женщина, 29 лет, доцент).

Династийность трактуется информантами как преимущество, помогающее в работе.

Этот вуз оканчивали родители, отец работал преподавателем. Я учился в этом же вузе и теперь в нем работаю. Получается,

многих сотрудников знаю давно и сейчас легко с ними работать (мужчина, 45 лет, директор института).

В университетскую среду могли вовлечь не только родители, но и другие члены семьи — муж или жена, брат, сестра и даже дети.

Сыновья выбрали этот вуз для обучения, и я тоже пришла сюда преподавать (женщина, 50 лет, профессор).

*4.2.3.4. Иные
неакадемические
мотивы*

В качестве единичного случая мотива для выбора места работы в нашей выборке встретилось восхищение архитектурой здания университета.

У главного здания университета красивая парадная лестница. Представил, как по ней ходили академики. Меня восхитила идея, что и я буду ходить по этой лестнице на работу (мужчина, 75 лет, профессор).

При выборе университета для информантов имела значение его транспортная доступность.

Рассматривала те места, куда будет удобно ездить. Сыграла роль близость к дому. Мне важно, сколько часов сэкономлю на дороге. До университета добираюсь за семь минут. Ехать в другой университет — более часа. Ценю время и израсходую его на повышение квалификации (женщина, 43 года, доцент).

Выбор конкретного университета объясняется любовью к городу.

После окончания вуза не хотелось никуда уезжать. Считала, что мой город весьма неплох, а ехать за границу настроя не было (женщина, 71 год, заведующая кафедрой).

На выбор вуза влияла и безысходность: в небольшом городе выбор ограничен университетом, где есть соответствующая специализации конкретного ученого кафедра. При желании работник расширяет выбор и пытается пройти конкурс на научно-педагогическую должность в другом городе, регионе или за рубежом.

Этот университет единственный в городе имел кафедру по специальности. Иначе пришлось бы переезжать в Москву или за границу (мужчина, 40 лет, доцент).

Редки ситуации, когда информант затруднился назвать мотивацию выбора университета в качестве места работы, ссылаясь на случайность или везение, определившие выбор, или на движение по инерции, вслед за принятым кем-то решением. Они встречались только у представителей старшего поколения.

В восьмидесятые годы, идя по проспекту, увидела вывеску «Институт», зашла узнать, есть ли вакансии. Никто из знакомых не понимал, как устроилась на работу в вуз. Раньше возможно было только по блату (женщина, 65 лет, профессор).

5. Обсуждение результатов и заключение

Собранные эмпирические данные в отношении мотивов НПР к выбору места работы дают основания говорить о наличии некоторых трендов в совершении такого выбора, обусловленных социально-политическими условиями на момент принятия решения о трудовом выборе, а также социально-демографическими (пол) и профессиональными характеристиками информантов (область науки).

На принятие информантами карьерного решения в пользу академической сферы значимое влияние оказывают актуальные социально-экономические условия и социально-политические факторы. НПР, принявшие решение в пользу работы в вузе в период расцвета СССР, в качестве ключевых детерминант своего выбора указали высокую социальную значимость высшего образования и науки, выделение государственного финансирования на эти сферы, способствовавшего формированию высокого престижа университетских преподавателей и ученых, которые считались элитой общества. В этот период работа в университете обеспечивала стабильность и уверенность в завтрашнем дне. Данный вывод согласуется с результатами исследований ряда отечественных ученых [Лаптев, Писарева, Тряпицына, 2013; Сенашенко, 2017]. Преподаватели и ученые имели возможность продвижения по карьерной лестнице, получали социальные льготы и стабильное материальное стимулирование и имели возможность повлиять на его рост: «Присвоение кандидатской степени удваивало зарплату, докторской — удваивало повторно» [Бестужев-Лада, Наместникова, 2001. С. 270]. Для информантов, принимавших решение работать в вузе в этот период, были значимы как академические, так и неакадемические мотивы.

В период распада СССР и в первое десятилетие после него образование оставалось важным социальным институтом, работа в университете по-прежнему предоставляла социальные гарантии и возможность внести вклад в развитие общества, но финансирование науки и высшего образования существенно сократилось. В результате ухудшилось оснащение вузов и материальное

обеспечение работников, снизился престиж академической сферы, что сказалось на притоке молодых ученых в университет. У информантов, принимавших карьерное решение в период с середины 1980-х годов по первое десятилетие XXI в., на первый план выходили академические мотивы. М.В. Жданова [2004] доминантами выбора профессии ученого в России начала XXI в. называет ценностные ориентации личности, общественную и государственную заинтересованность в таком виде профессиональной деятельности. Подавляющее большинство информантов, пришедших в университеты в этот период, отмечали отсутствие альтернатив трудоустройства.

Для информантов, принимавших решение строить академическую карьеру в период с конца первого десятилетия XXI в. по настоящее время, значимость приобрели неакадемические факторы. Сказалось влияние федеральных программ поддержки высшего образования и научно-исследовательской сферы, таких как «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», проект «5-100», программа «Приоритет-2030», целью которых было, в частности, увеличение численности молодых ученых и содействие закреплению российской молодежи в сфере науки и высшего образования. Благодаря системным действиям решается проблема привлечения и удержания в вузах научной молодежи и улучшения перспектив ее профессионального и карьерного роста [Зборовский, Амбарова, 2022]. Об этом свидетельствуют и результаты других отечественных исследований [Дежина, Ефимова, 2022; Герцик, Московкин, 2021].

Для женщин — научно-педагогических работников характерен выбор академической карьеры по мотивам социальных гарантий и стабильности трудоустройства, гибкого графика и продолжительного отпуска. Значимость для них таких мотивов объясняется необходимостью совмещать трудовую деятельность с выполнением семейных обязанностей: по данным социологических опросов, женщины значительно сильнее мужчин вовлечены в решение бытовых вопросов, в воспитание и уход за детьми. Мужчины чаще совершают выбор академического сектора по мотивам уровня оплаты труда, в том числе вследствие реализованных мер поддержки учреждений высшего образования и молодых ученых, а также по мотивам социального престижа сферы высшего образования и профессии НПР.

Для представителей естественнонаучных направлений более существенное значение, по сравнению с представителями иных наук, имеет наличие в университете инфраструктуры и материально-технических ресурсов для образовательной и научно-исследовательской деятельности, обеспечивающих перспективы карьерного роста.

Наши выводы в целом согласуются с оценками других ученых. Новизна представленного аналитического материала заключается в рассмотрении спектра карьерных мотивов НПР через призму имевшихся у них альтернатив трудоустройства — объективных или субъективно осознаваемых. В отечественной и зарубежной научной литературе мы не встретили примеров аналогичной исследовательской фокусировки.

Проведенное исследование носит разведывательный характер. Использованный нами метод полужформализованного интервью позволил выявить ключевые основания выбора научно-педагогическими работниками вуза как места работы и соотнести их с имеющимися альтернативами трудоустройства. Перспективы исследования состоят в эмпирической проверке выявленных трендов при помощи количественных методов, включая анкетирование.

Перспективным направлением дальнейших исследований может стать проверка гипотез о траекториях и темпах карьерного развития НПР: 1) научно-педагогические работники, рассматривающие в качестве возможных для себя широкий спектр вариантов трудоустройства, ориентированы преимущественно прагматически и обладают высоким потенциалом выхода за пределы академического сектора при сокращении его ресурсной привлекательности; 2) работники, ограничивающие варианты трудоустройства академической сферой, ориентированы на совершенствование профессионализма и при достижении карьерного или профессионального «потолка» в одном университете могут стремиться к переходу в более перспективный вуз для продолжения академического развития; 3) для сотрудников, не имеющих альтернатив трудоустройства, приоритетны налаженная межличностная коммуникация и благоприятные отношения в коллективе, поэтому они нацелены на выстраивание карьеры в конкретном университете и имеют низкий потенциал ротации в академическом секторе.

В целом определение ключевых карьерных мотивов позволит выделить факторы, наиболее значимые для выбора академической профессии, и сформировать стратегии, благодаря которым университеты могут привлечь и удержать талантливых специалистов, способствуя их академическому развитию.

Использование информации о мотивах выбора научно-педагогическими работниками академической карьеры для принятия конкретных управленческих решений по подбору персонала и его академическому развитию повысит эффективность и качество образования, позволит обозначить вызовы и риски. На основании сведений о карьерных мотивах возможна разработка решений для необходимых изменений на корпоративном, региональном или на общенациональном уровне.

Благодарности Исследование проведено при поддержке РФФ (грант № 19-18-00485).

Автор выражает благодарность руководителю гранта А.Н. Сорокину, декану Санкт-Петербургской школы социальных наук (НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург) и М.В. Грибовскому, профессору Томского государственного университета, за совместное с автором статьи проведение серии интервью; П.А. Амбаровой, профессору Уральского федерального университета, за ценные рекомендации, позволившие улучшить текст публикации; сотрудникам исследуемых университетов, принявшим участие в социологическом исследовании.

Автор благодарит анонимных рецензентов и сотрудников редакции журнала «Вопросы образования» за профессиональный подход и конструктивные замечания, способствовавшие совершенствованию научного материала.

Приложение На основании детального анализа мотивов выбора научно-педагогическими работниками академической карьеры сформулируем предложения по эффективному привлечению в университеты и последующему закреплению в них перспективных молодых ученых, а также конкурентоспособных и высокоресурсных научно-педагогических работников старших возрастных групп.

Федеральным и региональным органам исполнительной власти

Привлечению и закреплению перспективных научно-педагогических кадров может способствовать формирование высокого социального престижа профессии университетского преподавателя и исследователя; достойное финансирование сферы высшего образования и науки, обеспечение социальных гарантий и карьерных перспектив, регулярное, подробное и доступное информирование студентов и аспирантов о преимуществах работы в университете.

Представителям университетского менеджмента

На уровне университета необходимо реализовать корпоративные программы, направленные на обеспечение преемственности поколений научно-педагогических работников в университете, в том числе посредством привлечения на эти должности заинтересованной молодежи. По мнению участников нашего исследования, наиболее эффективный способ привлечения в университет молодых ученых — это постепенное формирование у студентов устойчивого интереса к преподавательской и научно-исследовательской работе; создание в университете благоприятной, в

меру конкурентной и материально привлекательной среды, которая сделает комфортной работу разновозрастного научно-педагогического коллектива и обеспечит преемственность поколений.

Университетским управлениям по работе с персоналом

В кадровой работе важно обратить внимание на молодых преподавателей и ученых, для которых можно организовать обучающие программы, которые помогут им определить приоритеты в их карьерной траектории в соответствии со стратегией развития университета. Сконцентрировавшись на решении индивидуально для него определенных задач, молодой преподаватель сможет в период до пяти лет сформировать «портфель» достижений и, планомерно выстраивая карьерную стратегию, успешно конкурировать на рынке труда.

Получив представление о разнообразии карьерных мотивов, характерных для разных групп НПР, работодатели смогут создать условия для наиболее полной реализации потенциала сотрудников, повышения их трудовой мотивации, трудовой удовлетворенности и вовлеченности в деятельность университета.

Литература

1. Абрамова С.Б. (2017) Факторы, определяющие выбор профессии ученого. *Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки*, т. 12, № 3, сс. 71–81.
2. Амбарова П.А. (2023) Целостность, структурность и функциональность повседневных практик научного наставничества как предмет микросоциологического анализа. *Социологический журнал*, № 4, сс. 77–99. <https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.4.4>
3. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. (2022) Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы. *Высшее образование в России*, т. 31, № 1, сс. 59–71. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71>
4. Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А. (2017) *Портрет современного российского аспиранта*. М.: НИУ ВШЭ.
5. Бестужев-Лада И.В., Наместникова Г.А. (2001) *Социальное прогнозирование. Курс лекций*. М.: Педагогическое общество России.
6. Волегов В.С. (2016) Подходы к определению пространства профессионального самоопределения. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*, № 1, сс. 53–60.
7. Герцик Ю.Г., Московкин В.М. (2021) Повышение конкурентоспособности российских вузов и роль государственных программ в развитии высшего образования. *Экономика науки*, т. 7, № 1, сс. 39–50. <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2021-7-1-39-50>
8. Гриншпун С.С. (1994) Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе. *Школа и производство*, № 6, сс. 11–12.
9. Дежина И.Г., Ефимова Г.З. (2022) Риски Проекта «5-100»: оценки научно-педагогических работников различных поколений. *Высшее образование в России*, т. 31, № 3, сс. 28–39. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39>

10. Дивисенко К.С. (2014) Социальные исследования жизненного мира. *Социологический журнал*, № 1, сс. 6–21. <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.1.479>
11. Ефимова Г.З. (2022) Карьерный путь преподавателей высшей школы. *Социологическая наука и социальная практика*, т. 10, № 1, сс. 24–40. <https://doi.org/10.19181/snsp.2022.10.1.8859>
12. Ефимова Г.З. (2021a) Барьеры на пути построения академической карьеры преподавателями высшей школы. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 25, № 4, сс. 55–74. <https://doi.org/10.15826/umpra.2021.04.036>
13. Ефимова Г.З. (2021b) Типология карьерных траекторий и мотивации их выбора преподавателями высших учебных заведений. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 25, № 3, сс. 56–69. <https://doi.org/10.15826/umpra.2021.03.027>
14. Ефимова Г.З., Грибовский М.В., Сорокин А.Н. (2022) Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 117–139. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-117-139>
15. Жданова М.Г. (2004) Социальные основания выбора профессии ученого. *Гуманитарные науки в Сибири*, № 1, сс. 74–78.
16. Зборовский Г.Е. (2024) Типология научно-педагогических работников: социологический подход. *Журнал социологии и социальной антропологии*, т. 27, № 1, сс. 162–191. <https://doi.org/10.31119/jssa.2024.27.1.8>
17. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. (2022) Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития. *Образование и наука*, т. 24, № 5, сс. 147–180. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-5-147-180>
18. Климов Е.А. (2000) *Психология профессионального самоопределения*. М.: Академический проспект.
19. Кравченко А.И. (2020) Выбор профессии: концептуальные фреймы и эмпирические тренды. *Социология*, № 4, сс. 22–51.
20. Козлова Л.А. (2014) «Научная школа» в научной политике и социальном исследовании. *Вестник Института социологии*, № 3 (10), сс. 45–65.
21. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. (2013) Ученая степень в России: реальность и перспективы. *Высшее образование в России*, № 4, сс. 26–37.
22. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. (2001) Профессиональное самоопределение как построение образцов возможного будущего. *Вопросы психологии*, № 1, сс. 57–66.
23. Павлютенков Е.М. (1980) *Формирование мотивов выбора профессии*. Киев: Радянська школа.
24. Попова И.П. (2021) Формирование карьерного старта в науке: влияние семьи и социального контекста. *Социологические исследования*, № 12, сс. 101–112. <https://doi.org/10.31857/S013216250017245-2>
25. Сенашенко В.С. (2017) О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий. *Высшее образование в России*, № 2, сс. 36–44.
26. Сероштан М.В., Артамонова К.А., Акимова Г.З., Бережная Е.В., Сероштан Е.В. (2022) Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов. *Высшее образование в России*, т. 31, № 5, сс. 46–66. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66>
27. Сивак Е.В., Юдкевич М.М. (2013) Академическая профессия в сравнительной перспективе: 1992–2012. *Форсайт*, т. 7, № 3, сс. 38–47. <https://doi.org/10.17323/1995-459X.2013.3.38.47>
28. Сизых А.Д. (2014) Анализ академической среды как места учебы и работы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 92–109. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-92-109>

29. Таракановская К.С. (2019) Дискурс баланса жизни и труда в академии. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 3, сс. 48–67. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.3.04>
30. Терентьев Е.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. (2020) Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 40–69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69>
31. Швецова А.В., Симонова А.А., Давыдова Н.Н. (2020). Воспроизводство кадрового потенциала науки в оценке молодых российских ученых: результаты прикладного исследования. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5, сс. 248–268. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.736>
32. Файман Н.С. (2019) Неустойчивость условий занятости научно-педагогических кадров как фактор формирования академического прекариата. *Народонаселение*, т. 22, № 4, сс. 103–114. <https://doi.org/10.19181/1561-7785-2019-00042>
33. Флорида Р. (2007) Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XXI.
34. Шейн Э.Х. (2002) *Организационная культура и лидерство*. СПб.: Питер.
35. Arts S., Veugelers R. (2020) Taste for Science, Academic Boundary Spanning, and Inventive Performance of Scientists and Engineers in Industry. *Industrial and Corporate Change*, vol. 29, iss. 4, pp. 917–933. <https://doi.org/10.1093/icc/dtaa013>
36. Brailsford I. (2010) Motives and Aspirations for Doctoral Study: Career, Personal, and Interpersonal Factors in the Decision to Embark on a History PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 5, no 1, pp. 15–27. <https://doi.org/10.28945/710>
37. Churchill H., Sanders T. (2007) *Getting Your PhD: An Insiders' Guide*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209229>
38. Crome E., Meyer L., Bosanquet A., Hughes L. (2019) Improving Engagement in an Early Career Academic Setting: Can Existing Models Guide Early Career Academic Support Strategies? *Higher Education Research & Development*, vol. 38, iss. 4, pp. 717–732. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576597>
39. Czapran T.B., Habrmanová B. (2013) Motivation of Research Degree Graduates for Academic Career — Comparative Research between Poland and Czech Republic. *Proceedings of the 7th International Days of Statistics and Economics (Prague, 2013, September 19–21)*, pp. 252–261. Available at: <https://msed.vse.cz/files/2013/180-Czapran-TomaszBronislaw-paper.pdf> (accessed 20 July 2024).
40. Dasgupta P., David P. (1994) Towards a New Economics of Science. *Research Policy*, vol. 23, no 5, pp. 487–521. [https://doi.org/10.1016/0048-7333\(94\)01002-1](https://doi.org/10.1016/0048-7333(94)01002-1)
41. Deci E.L., Ryan R.M. (2012) Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-determination Theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation* (ed. R.M. Ryan), New York, NY: Oxford University, pp. 85–107. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
42. Gill T., Hoppe U. (2009) The Business Professional Doctorate as an Informing Channel: A Survey and Analysis. *International Journal of Doctoral Studies*, no 4, pp. 27–57. <https://doi.org/10.28945/44>
43. Heffernan T. (2021) Academic Networks and Career Trajectory: 'There's No Career in Academia without Networks'. *Higher Education Research & Development*, vol. 40, iss. 5. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1799948>
44. Holland J.L. (1973) *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
45. Holland J.L. (1959) A Theory of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 6, no 1, pp. 35–45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>

46. Janger J., Nowotny K. (2013) *Career Choices in Academia. WWW for Europe Working Paper no 36*. Vienna: WWWforEurope. Available at: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/125690/1/WWWforEurope_WPS_no036_MS64.pdf (accessed 20 July 2024).
47. Katz R. (2004) Motivating Professionals in Organizations. *The Human Side of Managing Technological Innovation: A Collection of Readings* (ed. R. Katz), New York, NY: Oxford University, pp. 3–20.
48. Lacetera N., Zirulia L. (2012) Individual Preferences, Organization, and Competition in a Model of R&D Incentive Provision. *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 84, no 2, pp. 550–570. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2012.09.001>
49. Leonard D., Becker R., Coate K. (2005) To Prove Myself at the Highest Level: The Benefits of Doctoral Study. *Higher Education Research & Development*, vol. 24, no 2, pp. 135–149. <https://doi.org/10.1080/07294360500062904>
50. Litalien D., Guay F. (2015) Dropout Intentions in PhD Studies: A Comprehensive Model Based on Interpersonal Relationships and Motivational Resources. *Contemporary Educational Psychology*, no 41, pp. 218–231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
51. Merton R. (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago. <https://doi.org/10.1177/003803857300700114>
52. Moortgat P., van Mellaert G. (2011) *Onderzoek, ontwikkeling en innovatie in België studiereeks*. Brussels: Belgian Science Policy Office. Available at: http://www.belspo.be/belspo/organisation/publ/pub_ostc/ind/ind12_nl.pdf (accessed 20 July 2024).
53. Pezzoni M., Sterzi V., Lissoni F. (2009) *Career Progress in Centralized Academic Systems: An Analysis of French and Italian Physicists. Bocconi University Working Papers no 26*. Milano: Università Bocconi.
54. Sauer mann H., Cohen W. (2010) What Makes Them Tick? Employee Motives and Firm Innovation. *Management Science*, vol. 56, no 12, pp. 2134–2153. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1100.1241>
55. Shin J.C., Kim S.J., Kim E., Lim H. (2018) Doctoral Students' Satisfaction in a Research Focused Korean University: Socioenvironmental and Motivational Factors. *Asia Pacific Education Review*, vol. 19, no 2, pp. 159–168. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9528-7>
56. Spaulding L.S., Rockinson-Szapkiw A.J. (2012) Hearing Their Voices: Factors Doctoral Candidates Attribute to Their Persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 7, no 1, pp. 199–219. <https://doi.org/10.28945/1589>
57. Stern S. (2004) Do Scientists Pay to Be Scientists? *Management Science*, vol. 50, no 6, pp. 835–853. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1040.0241>
58. Teichler U., Arimoto A., Cummings W.K. (2013) The Academic Career. *The Changing Academic Profession. The Changing Academy — The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective, vol. 1*, Dordrecht: Springer, pp. 75–116. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6155-1_4

References

- Abramova S. B. (2017) Factors Determining Career Choice in Academic Professions. *Izvestia. Ural Federal University Journal. Series 3. Social and Political Sciences*, vol. 12, no 3, pp. 71–81 (In Russian).
- Ambarova P.A. (2023) Integrity, Structurality and Functionality of Everyday Practices of Scientific Mentoring as a Subject of Micro-Sociological Analysis. *Sotsiologicheskiy Zhurnal / Sociological Journal*, vol. 29, no 4, pp. 77–99 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.4.4>
- Ambarova P.A., Zborovsky G.E. (2022) Scientific and Pedagogical Community in Russian Universities in the Context of the Program “Priority 2030” Implementation: Problems and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in*

- Russia*, vol. 31, no 1, pp. 59–71 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71>
- Arts S., Veugelers R. (2020) Taste for Science, Academic Boundary Spanning, and Inventive Performance of Scientists and Engineers in Industry. *Industrial and Corporate Change*, vol. 29, iss. 4, pp. 917–933, <https://doi.org/10.1093/icc/dtaa013>
- Bekova S.K., Gruzdev I.A., Dzhafarova Z.I., Maloshonok N.G., Terentev E.A. (2017) *Portrait of a Modern Russian Graduate Student*. Moscow: HSE (In Russian).
- Bestuzhev-Lada I.V., Namestnikova G.A. (2001) *Social Forecasting. Course of Lectures*. Moscow: Pedagogical Society of Russia (In Russian).
- Brailsford I. (2010) Motives and Aspirations for Doctoral Study: Career, Personal, and Interpersonal Factors in the Decision to Embark on a History PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 5, no 1, pp. 15–27. <https://doi.org/10.28945/710>
- Churchill H., Sanders T. (2007). *Getting Your PhD: An Insiders' Guide*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209229>
- Crome E., Meyer L., Bosanquet A., Hughes L. (2019) Improving Engagement in an Early Career Academic Setting: Can Existing Models Guide Early Career Academic Support Strategies? *Higher Education Research & Development*, vol. 38, iss. 4, pp. 717–732. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576597>
- Czapran T.B., Habrmanová B. (2013) Motivation of Research Degree Graduates for Academic Career — Comparative Research between Poland and Czech Republic. Proceedings of the 7th International Days of Statistics and Economics (Prague, 2013, September 19–21), pp. 252–261. Available at: <https://msed.vse.cz/files/2013/180-Czapran-TomaszBronislaw-paper.pdf> (accessed 20 July 2024).
- Dasgupta P., David P. (1994) Towards a New Economics of Science. *Research Policy*, vol. 23, no 5, pp. 487–521. [https://doi.org/10.1016/0048-7333\(94\)01002-1](https://doi.org/10.1016/0048-7333(94)01002-1)
- Deci E.L., Ryan R.M. (2012) Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-determination Theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation* (ed. R.M. Ryan), New York, NY: Oxford University, pp. 85–107. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Dezhina I.G., Efimova G.Z. (2022) Risks of 5-100 Project: Perceptions of Academic Staff of Different Ages. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 31, no 3, pp. 28–39 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39>
- Divisenko K.S. (2014) The Lifeworld Researches in Social Sciences. *Sotsiologicheskii Zhurnal / Sociological Journal*, no 1, pp. 6–21 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.1.479>
- Efimova G.Z. (2022) Career Strategies for Higher Education Teachers. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika*, vol. 10, no 1, pp. 24–40 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/snsp.2022.10.1.8859>
- Efimova G. Z. (2021a) Barriers to Academic Career Development for University Teachers. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 25, no 4, pp. 55–74 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.04.036>
- Efimova G.Z. (2021b) Typology of Career Trajectories and Motivation of Their Choice by Teachers of Higher Education Institutions. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 25, no 3, pp. 56–69 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.03.027>
- Efimova G.Z., Gribovskiy M.V., Sorokin A.N. (2022) Social Prestige of a Scientific and Pedagogical Specialists in Russia and Europe: Paradoxes of Subjective Perception of the Profession. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 117–139 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-117-139>
- Faiman N.S. (2019) Instability of Terms of Employment of Scientific and Pedagogical Personnel as a Factor of Formation of the Academic Precariat. *Population*, vol. 22, no 4, pp. 103–114. <https://doi.org/10.19181/1561-7785-2019-00042>
- Florida R. (2007) Creative Class: People Who Change the Future. Moscow: Classics-XXI (In Russian).
- Gertsik Yu.G., Moskovkin V.M. (2021) Improving the Competitiveness of Russian Universities and the Role of State Programs in the Development of Higher Educa-

- tion. *The Economics of Science*, vol. 7, no 1, pp. 39–50 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2021-7-1-39-50>
- Gill T., Hoppe U. (2009) The Business Professional Doctorate as an Informing Channel: A Survey and Analysis. *International Journal of Doctoral Studies*, no 4, pp. 27–57. <https://doi.org/10.28945/44>
- Grinshpun S.S. (1994) Assessment of Students Personal and Business Potential in Career Guidance Work. *Shkola i proizvodstvo*, no 6, pp. 11–12 (In Russian).
- Heffernan T. (2021) Academic Networks and Career Trajectory: 'There's No Career in Academia without Networks'. *Higher Education Research & Development*, vol. 40, iss. 5. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1799948>
- Holland J.L. (1973) *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland J.L. (1959) A Theory of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 6, no 1, pp. 35–45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Janger J., Nowotny K. (2013) *Career Choices in Academia. WWW for Europe Working Paper no 36*. Vienna: WWWforEurope. Available at: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/125690/1/WWWforEurope_WPS_no036_MS64.pdf (accessed 20 July 2024).
- Katz R. (2004) Motivating Professionals in Organizations. *The Human Side of Managing Technological Innovation: A Collection of Readings* (ed. R. Katz), New York, NY: Oxford University, pp. 3–20.
- Klimov E.A. (2000) *Psychology of Professional Self-Determination*. Moscow: Akademicheskii prospect (In Russian).
- Kozlova L.A. (2014) "Scientific School" in Scientific Policy and Social Research. *Vestnik Instituta sotsiologii / Bulletin of the Institute of Sociology*, no 3 (10), pp. 45–65 (In Russian).
- Kravchenko A.I. (2020) Profession Choice: Conceptual Frames and Empirical Trends. *Sociology*, no 4, pp. 22–51 (In Russian).
- Lacetera N., Zirulia L. (2012) Individual Preferences, Organization, and Competition in a Model of R&D Incentive Provision. *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 84, no 2, pp. 550–570. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2012.09.001>
- LapteV V.V., Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. (2013) Scientific Degree in Russia: Reality and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 4, pp. 26–37.
- Leonard D., Becker R., Coate K. (2005) To Prove Myself at the Highest Level: The Benefits of Doctoral Study. *Higher Education Research & Development*, vol. 24, no 2, pp. 135–149. <https://doi.org/10.1080/07294360500062904>
- Leontiev D.A., Shelobanova E.V. (2001) Professional Self-Determination as Building of Images of a Possible Future. *Voprosy Psichologii*, no 1, pp. 57–66 (In Russian).
- Litalien D., Guay F. (2015) Dropout Intentions in PhD Studies: A Comprehensive Model Based on Interpersonal Relationships and Motivational Resources. *Contemporary Educational Psychology*, no 41, pp. 218–231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Merton R. (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago. <https://doi.org/10.1177/003803857300700114>
- Moortgat P., van Mellaert G. (2011) *Onderzoek, ontwikkeling en innovatie in België studiereeks*. Brussels: Belgian Science Policy Office. Available at: http://www.belspo.be/belspo/organisation/publ/pub_ostc/ind/ind12_nl.pdf (accessed 20 July 2024).
- Pavlyutenkov E.M. (1980) *Formation of Motives for Choosing a Profession*. Kiev: Radyanska shkola (In Russian).
- Pezzoni M., Sterzi V., Lissoni F. (2009) *Career Progress in Centralized Academic Systems: An Analysis of French and Italian Physicists*. Bocconi University Working Papers no 26. Milano: Università Bocconi.
- Popova I.P. (2021) Formation of a Career Start in Sciences: The Influence of Family and Social Context. *Sotsiologicheskie issledovaniya / Sociological Studies*, no 12, pp. 101–112 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013216250017245-2>

- Sauermann H., Cohen W. (2010) What Makes Them Tick? Employee Motives and Firm Innovation. *Management Science*, vol. 56, no 12, pp. 2134–2153. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1100.1241>
- Senashenko V.S. (2017) On the Prestige of the University Teacher Profession, Post-graduate Academic Degrees and Titles. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 2, pp. 36–44 (In Russian).
- Seroshtan M.V., Artamonova K.A., Akimova G.Z., Berezhnaya E.V., Seroshtan E.V. (2022) Doctoral Studies in the Context of Global Trends: Problems and Key Factors of Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 31, no 5, pp. 46–66 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66>
- Schein E.H. (2002) *Organizational Culture and Leadership*. Saint-Petersburg: Piter (In Russian).
- Shin J.C., Kim S.J., Kim E., Lim H. (2018) Doctoral Students' Satisfaction in a Research Focused Korean University: Socioenvironmental and Motivational Factors. *Asia Pacific Education Review*, vol. 19, no 2, pp. 159–168. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9528-7>
- Shvetsova A.V., Simonova A.A., Davydova N.N. (2020) Reproduction of Human Resource Potential in Science in the Assessments of Young Russian Scientists: Results of an Applied Study. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5, pp. 248–268 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.736>
- Sivak Y., Yudkevich M. (2013) Academic Profession in a Comparative Perspective: 1992–2012. *Foresight-Russia*, vol. 7, no 3, pp. 38–47 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1995-459X.2013.3.38.47>
- Sizykh A.D. (2014) Analysis of an Academic Environment as a Place of Studies and Work. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 92–109 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-92-109>
- Spaulding L.S., Rockinson-Szapkiw A.J. (2012) Hearing Their Voices: Factors Doctoral Candidates Attribute to Their Persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 7, no 1, pp. 199–219. <https://doi.org/10.28945/1589>
- Stern S. (2004) Do Scientists Pay to Be Scientists? *Management Science*, vol. 50, no 6, pp. 835–853. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1040.0241>
- Tarakanovskaya K.S. (2019) Discourse of Work-Life Balance in Academy. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3, pp. 48–67 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.3.04>
- Teichler U., Arimoto A., Cummings W.K. (2013) The Academic Career. *The Changing Academic Profession. The Changing Academy — The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective, vol 1*, Dordrecht: Springer, pp. 75–116. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6155-1_4
- Terentev E.A., Rybakov N.V., Bednyi B.I. (2020) “Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia”. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 40–69 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69>
- Volegov V.S. (2016) The Approaches to Definition of the Space of Professional Self-Determination. *PNRPU Sociology and Economics Bulletin*, no 1, pp. 53–60 (In Russian).
- Zborovsky G.E. (2024) Typology of Research and Pedagogical Staff: The Sociological Approach. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii / The Journal of Sociology and Social Anthropology*, vol. 27, no 1, pp. 162–191 (In Russian). <https://doi.org/10.31119/jssa.2024.27.1.8>
- Zborovsky G.E., Ambarova P.A. (2022) Scientific and Pedagogical Staff as a Social Community in the Changing Conditions of Academic Development. *The Education and Science Journal*, vol. 24, no 5, pp. 147–180 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-5-147-180>
- Zhdanova M.G. (2004) Social Grounds for Choosing a Scientist's Profession. *Humanitarian Sciences in Siberia*, no 1, pp. 74–78 (In Russian).

Внутренние системы оценки качества образования в документах российских университетов: обеспечение качества или его видимость

Надежда Княгинина, Евгений Пучков

Статья поступила в редакцию в мае 2023 г. **Княгинина Надежда Владимировна** — научный сотрудник Лаборатории образовательного права Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: nknyaginina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4895-9793> (контактное лицо для переписки)

Пучков Евгений Вадимович — аналитик Лаборатории образовательного права Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: epuchkov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1355-4032>

Аннотация Качество образования, при всем разнообразии подходов к его пониманию, обычно обеспечивается в двух контурах: внешнем и внутреннем. В российской системе образования во внешнем контуре реализуется контрольная модель обеспечения качества в виде государственной аккредитации. Внутренний контур может, но не обязан, создаваться в виде внутренних систем оценки качества образования (ВСОКО). Проведено исследование с целью определить, насколько ВСОКО распространены в российских университетах, как они выглядят и являются ли рабочими инструментами. Для этого сайты 697 университетов обследованы на наличие упоминаний о ВСОКО и проведен контент-анализ размещенных в открытом доступе локальных актов о ВСОКО 365 университетов. Обнаружено, что большинство (66%) гражданских университетов страны имеют акты о ВСОКО, однако описанные системы изоморфны, а содержащиеся в них процедуры неполны. Авторы приходят к выводу, что акты о ВСОКО принимаются университетами не для работы, а для того, чтобы показать внешнему контролеру, что система существует, как и требуется в контрольной модели обеспечения качества образования.

Ключевые слова качество образования, обеспечение качества, внутреннее обеспечение качества, качество высшего образования, государственная аккредитация, государственный контроль, внутренние системы оценки качества, системы менеджмента качества

Для цитирования Княгинина Н.В., Пучков Е.В. (2024) Внутренние системы оценки качества образования в документах российских университетов: обеспечение качества или его видимость? *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 100–135. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17221>

Internal Education Quality Assurance Systems in the Documents of Russian Universities: Quality Assurance or its Appearance?

Nadezhda Knyaginina, Evgenii Puchkov

Nadezhda V. Knyaginina — Research Fellow, Laboratory of Educational Law, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: nknyaginina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4895-9793> (corresponding author)

Evgenii V. Puchkov — Analyst, Laboratory of Educational Law, Institute of Education, HSE University. E-mail: epuchkov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1355-4032>

Abstract The quality of education, despite the variety of approaches to its understanding, is usually ensured in two contours: external and internal. The external contour is most familiar to the Russian education system, where a control model of quality assurance is implemented in the form of state accreditation. Internal contour may be voluntarily implemented through internal education quality assessment systems. The purpose of this study was to determine how common such systems are among Russian universities, what they look like and whether they represent working systems of quality assurance. For this purpose, the websites of 697 universities were examined for the presence of references to internal quality assurance systems, and a content analysis of publicly available local acts on internal quality assurance of 365 universities was carried out. As a result, it was found that the majority of civil universities in the country have acts, describing such systems (66%), but they are isomorphic, and the procedures contained in them are incomplete. This allows us to conclude that acts on internal quality assurance systems are adopted by universities not to achieve quality, but to show an external controller that such system is present, as required in the control model for ensuring the quality of education.

Keywords quality of education, quality assurance, internal quality assurance, quality of higher education, state accreditation, state control, internal quality assessment systems, quality management systems

For citing Knyaginina N.V., Puchkov E.V. (2024) Internal Education Quality Assurance Systems in the Documents of Russian Universities: Quality Assurance or its Appearance? *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 100–135 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17221>

1. Идея качества образования и ее распространение

Когда мы слышим: «В этом университете качественное образование», — о чем мы в первую очередь думаем? «Наверное, там хорошие студенты, профессиональные преподаватели, современная программа, сам университет известен, а его выпускники востребованы у работодателей...» Этот список можно продолжить: о нем хорошо отзываються студенты, кампус университета в отличном состоянии, в нем наилучшее соотношение цены и качества образовательных услуг — и далее на свой вкус. За таким разнообразием представлений о качестве скрывается абстрактное, скорее интуитивное понимание «хорошего образования».

Именно такое содержание вкладывали Л. Харви и Д. Грин в понятие «традиционное понимание качества образования» в ключевой статье *Defining Quality* [Harvey, Green, 1993]. Оно повсеместно применялось в мире до 1970-х годов. Тогда качество регулировалось бюрократически: университеты должны были соответствовать разнообразным установленным государством требованиям: в части приема, профессорского состава и проч. [Schwarz, Westerheijden, 2004]. Однако в 1970-х в управлении европейскими университетами произошли существенные изменения: высшее образование становилось все более массовым, управлять им централизованно было слишком затратно, и государства взяли курс на децентрализацию [Van Vught, Westerheijden, 1994]. Изменения в управлении происходили под влиянием идей неолиберальной экономики и ставших популярными моделей менеджмента качества, хорошо показавших себя в управлении другими отраслями, например промышленностью в Японии [Schwarz, Westerheijden, 2004]. Интуитивное понимание качества не подходило для новых управленческих задач, ориентированных на бизнес-процессы. Новое понимание качества различалось в разных странах в зависимости от того, как оно измерялось, оценивалось, обеспечивалось и гарантировалось, от того, каким был фокус государственной политики и в чем состояла специфика университетов страны [Harvey, Green, 1993]. Пионерами «нового качества» в Европе стали Великобритания, Нидерланды и Франция [Chu, Westerheijden, 2018]. В США работа с качеством образования началась чуть раньше, чем в Европе, и имела свои особенности: оценка была преимущественно внешней, построенной на системе аккредитации. Она возникла в начале XX в., а с середины 1960-х годов стала основным механизмом оценки качества [Ewell, 2007]. С тех пор концепция качества в западном мире продолжала развиваться и изменяться в зависимости от трендов образовательной политики. Большую роль в становлении концепции качества образования сыграло создание Европейского пространства высшего образования: от присоединившихся к этой инициативе стран требовалась унификация подходов к обеспечению качества [Gornitzka, Stensaker, 2014; Gvaramadze, 2008]. В этих целях созданы и продолжают свою работу ряд организаций, таких как Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (*European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA*), Европейский регистр гарантии качества образования (*European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR*). Министры образования европейских стран в 2005 г. для унификации подходов в национальной политике приняли Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования, обновленные в 2015 г. [EQUIP, 2016; European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.,

2015]. Постепенно новое понимание качества в образовательной политике вышло за пределы Европы и Северной Америки и распространилось как в странах, близких по духу к «пионерам», так и в других государствах: в Австралии, Аргентине, Чили, Гонконге, Новой Зеландии и др. [El-Khawas, 2007; Lindsay, 1994]. Распространению идей обеспечения качества не смогли помешать опасения, что унификация подходов создает угрозы автономии академического сообщества и может усилить бюрократизацию образовательного процесса [Kis, 2005]. По всей видимости, обеспечение качества высшего образования стало и остается ключевой идеей образовательной политики на долгие годы [Stensaker, 2007].

2. Системы обеспечения качества образования

Несмотря на широкое распространение идей обеспечения качества образования, единый или универсальный подход к его пониманию или управлению им сформирован не был [Newton, 2002]. Однако общие контуры систем обеспечения качества в разных странах достаточно схожи. Выделяются четыре элемента таких систем: независимый орган или организация, производящие оценку (государственный или негосударственный), процедура самооценки или внутренней оценки качества, внешняя экспертиза и публичный отчет о результатах [Van Vught, Westerheijden, 1994]. В зависимости от субъекта оценки она может быть внешней и внутренней. Внешняя оценка может осуществляться через процедуры аккредитации или аудит внутренних систем оценки качества [Губа, 2019].

Внутренняя оценка или самооценка проводится университетом самостоятельно по собственным правилам и показателям. Для этого университет принимает политику обеспечения качества, учитывающую стратегические цели, определяет и отстраивает процессы, которые позволят вести работу над повышением качества, привлекает к оценке заинтересованных внешних и внутренних участников, таких как студенты, сотрудники или работодатели, определяет оценочные процедуры и индикаторы [European Association for Quality Assurance in Higher Education et al., 2015]. В некоторых случаях системы внутренней оценки качества выстраиваются на основе концепции всеобщего управления качеством (*Total Quality Management, TQM*). Эта модель появилась в США в 1930-е годы и изначально использовалась для управления предприятиями, а с середины 1980-х годов начала применяться в американских университетах [Chaffee, Sherr, 1992]. Концепция всеобщего управления качеством построена на идеях постоянного улучшения качества, понимаемого как соответствие запросу потребителя, и настройки работы организации через улучшение администрирования и трудовых процессов. Системы TQM сертифицируются на основе стандартов Международной организации по стандартизации (*International Organization for Standardization,*

ISO), в России стандарты ISO утверждены через ГОСТ. Подход TQM реализуется на базе конкретных моделей управления, таких как «Шесть сигм» и модель Европейского фонда менеджмента качества (*European Foundation for Quality Management, EFQM*) [Campanelli, Citti, Meneghin, 2011; Sunder, Antony, 2018]. Отдельные идеи и элементы TQM находят отражение в Европейских стандартах и рекомендациях по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования [Manatos, Sarrico, Rosa, 2017]. У применения принципов TQM в образовании достаточно много противников: они считают, что эти принципы не учитывают специфику работы академии [Harvey, Williams, 2010].

Руководители университетов, участвовавших в опросе, который провела в 2010 г. Европейская ассоциация университетов, назвали самым важным изменением среди произошедших в университете за последние 10 лет улучшение внутренних процессов обеспечения качества (60% университетов поставили этот пункт на первое место) [Sursock, Smidt, 2010]. В следующем опросе 2015 г. только 1% респондентов указали, что в их университете нет ни политики обеспечения качества, ни системы его обеспечения, а 63% респондентов отметили, что присутствует и то и другое [Sursock, 2015]. Среди позитивных последствий введения внутренней оценки качества отмечаются повышение репутации университета и изменения в его институциональной структуре, результатом которых становится совершенствование управленческих процессов, переориентация на работу с качеством и принятие решений на основе данных проведенного оценивания [Brennan, Shah, 2000].

3. Контрольная модель обеспечения качества образования в России

В российской образовательной политике с 1990-х годов предпринимались попытки реализовать идеи неолиберальной экономики, в том числе в отношении качества образования, однако их полноценной реализации не случилось [Magun, 2011]. Неолиберальный дискурс не противоречил привычному советскому в том, что касалось сильной роли государства в образовании как в системе подготовки кадров для экономики страны — будь то человеческий капитал или рабочая сила для плановой экономики. Контрольная роль государства получила дополнительное обоснование, а полноценного развития рыночных механизмов в образовании не произошло [Smolentseva, 2017].

Сложившееся в России понимание качества образования и государственная политика его обеспечения не соответствуют современным идеям и подходам, лежащим в основе зарубежных систем обеспечения качества [Minina, 2017]. Фактически в стране сохраняется традиционная контрольная система обеспечения качества с дихотомией «качественного» и «некачественного» образования. До принятия Закона об образовании 1992 г., который

ввел в российскую систему образования механизм аккредитации, качество образования контролировала государственная инспекция, проводившая периодические проверки [Наводнов, Мотова, 2015]. Эта практика сохранилась и в текущей системе регулирования наряду с аккредитацией. Государственная аккредитация, в отличие от общественной, в том числе профессионально-общественной, сохранила за собой контрольную функцию.

Сейчас за государственную аккредитацию отвечает специальный орган — Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), созданная в 2004 г. Бывший заместитель руководителя Рособрнадзора Е. Геворкян в интервью 2005 г. называла плановые и внеплановые проверки, проводимые службой, работой «полиции качества» [Геворкян, 2005]. Контрольная функция составляет основу работы ведомства: контроль доминирует и при проведении Рособрнадзором государственной аккредитации. Ее результаты непосредственно влияют и на развитие университета: государственное финансирование предоставляется или не предоставляется в зависимости от результатов аккредитации, и на его статусность — выдается ли диплом государственного образца [Harvey, Askling, 2003]. Негосударственные виды аккредитации сопоставимых возможностей для развития университета в рамках контрольной модели не предоставляют. Рособрнадзор совместно с Министерством образования и науки проводил работу по «очищению высшего образования»: за пять лет число университетов было сокращено на треть [Губа и др., 2017].

В 2022 г. в системе государственной аккредитации образовательных организаций России произошли изменения. Административная реформа проводилась по методологии «регуляторной гильотины»¹: сокращалось количество требований, соблюдение которых контролируется государством [Кнутов и др., 2022]. Государственная аккредитация как мероприятие, формально не являющееся контрольным, но накладывающее на образовательные организации существенную бюрократическую нагрузку [Болотов, 2019; Янкевич, Княгинина, Воробьев, 2019], была полностью реформирована. На смену срочной аккредитации, состоящей из экспертных выездов и проверок оформления документов, пришел аккредитационный мониторинг по показателям, проводимый удаленно [Насонкин, Путило, 2022]. Использование этого механизма только началось, и судить о том, какое влияние он окажет на качество образования, пока трудно. Такая система может облег-

¹ «Регуляторная гильотина» — обозначение вида реформ в сфере государственного регулирования, введенное в оборот консалтинговой компанией *Jacobs, Cordova & Associates*. Суть таких реформ заключается в радикальном пересмотре и упрощении государственных требований, предъявляемых к тем или иным контролируемым субъектам: все акты, содержащие такие требования, отменяются, и принимаются новые, содержащие меньше требований.

чить проведение контроля для всех участников, но она не означает ослабления самой контрольной модели. Гипотетически она может даже усилиться. Е. Пономарева, ретроспективно оценивая аккредитационный мониторинг, формулирует предложения того, как он может более эффективно выявлять риск нарушения обязательных требований [Пономарева, Савина, Антоненко, 2023]. Что мешает регулятору использовать модифицированный инструмент в рамках той же контрольной модели даже активнее?

И прежняя система государственной аккредитации, и вновь введенный аккредитационный мониторинг представляют собой внешнюю оценку качества образования. Помимо аккредитаций к внешней оценке можно отнести ряд независимых процедур, например независимые экзамены [Каменева, Приходько, 2018]. Однако возможности влияния на университет у таких процедур, как и у профессионально-общественной и общественной аккредитации, намного меньше, чем у государственных контрольных мероприятий.

4. Внутренняя система оценки качества образования в российских университетах: правовое регулирование

Образовательные организации в России должны иметь внутреннюю систему оценки качества образования (ВСОКО) — таково требование Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) поколения 3++ (раздел «Требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся»). В рамках такой системы в университете должно оцениваться качество образовательной деятельности и подготовки по конкретной программе, а к оценке нужно привлекать работодателей и студентов. Внутренняя система оценки качества является почти обязательной: мы говорим «почти», потому что, во-первых, ФГОС не содержит прямого указания, что система должна быть создана (ее существование презюмируется), а во-вторых, каждый отдельный стандарт не может регулировать деятельность университета в целом: он распространяется только на определенное направление подготовки, например «Математика».

До 2018 г. государство в принципе не устанавливало для университетов обязательных требований иметь ВСОКО. Тем не менее отдельные попытки развить данное направление предпринимались с 2000 г., когда Минобрнауки России объявило конкурс «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов»². В 2002 г. в Концепции модернизации российского образования³ было закреплено, что до 2010 г. в российских вузах должны быть внедрены системы менеджмента качества.

² Приказ Министерства образования Российской Федерации от 22 марта 2000 г. № 839 «О проведении в 2000 г. конкурса “Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов”».

³ Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11 февраля 2002 г. № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.».

В 2018 г., когда начали применяться ФГОС 3++, Минобрнауки России подготовило и предоставило университетам методические рекомендации по построению системы ВСОКО⁴, в которых выделены три основных направления оценки качества внутри университета: оценка студентов, оценка преподавателей и оценка ресурсов. Для оценки качества предлагаются варианты процедур: аттестация, портфолио, конкурс педагогического мастерства и проч. Однако в рекомендациях не представлена системная работа с качеством: в общих чертах указано, что за оценочными процедурами должен следовать отчет и план действий.

Часть оценочных процедур рекомендуется проводить в рамках самообследования — те, которые в логике российского законодательства ориентированы на внешнего потребителя, имеют результатом отчет на сайте университета и не встроены в управленческие механизмы⁵. Для отчета раз в год проводится ревизия внутренней деятельности по набору показателей, после чего публикуются статистические результаты. В некотором смысле требование ежегодного самообследования было попыткой внедрить аналог подотчетности для образовательной организации⁶. Поскольку самообследование ориентировано на предоставление информации об университете внешнему потребителю, оно, на наш взгляд, не подходит в качестве инструмента для ВСОКО.

Методические рекомендации по построению ВСОКО не являются обязательными для университетов. В 2021 г. среди показателей аккредитационного мониторинга появилось наличие ВСОКО, за что университету начисляется 10 баллов (критерий «имеется / не имеется»)⁷. Отсутствие ВСОКО не является критическим для прохождения университетом мониторинга — его можно компенсировать баллами, набранными по другим направлениям. Как оценивать наличие ВСОКО и какой она должна быть, регулятор

⁴ Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 февраля 2018 г. № 05-436 «Методические рекомендации по организации и проведению в образовательных организациях высшего образования внутренней независимой оценки качества образования по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры».

⁵ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 декабря 2013 г. № 1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию»; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией».

⁶ Впервые введено Федеральным законом от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования».

⁷ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 ноября 2021 г. № 1094 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования».

не поясняет. Вполне возможно, для получения баллов будет достаточно принятого, но не используемого на практике локального акта о ВСОКО.

5. Исследовательские вопросы и обзор литературы

Несмотря на сохранение в России традиционной контрольной системы обеспечения качества образования и отсутствие в течение долгого периода требований со стороны государства к наличию внутренних систем оценки качества, отдельные университеты разрабатывали и внедряли такие системы по собственной инициативе [Воробьева, 2019; Разинкина, Раев, Калинина, 2019; Княгинина, 2022]. Масштабы распространения такой практики неизвестны — и это один из вопросов, на которые мы рассчитываем ответить в данном исследовании. Мы также стремимся понять, как устроены системы внутренней оценки качества в университетах России. Действующая контрольная модель может подталкивать университеты к тому, чтобы лишь имитировать наличие ВСОКО, опасаясь государственного вмешательства, например в виде наказания за нарушение требований ФГОС++. В этих условиях мы намерены оценить, являются ли системы ВСОКО в университетах России реальным рабочим инструментом или это «потемкинская деревня» в локальном нормотворчестве, призванная защитить университет от проверяющих или повысить его статус в глазах внешнего потребителя.

Системных исследований ВСОКО в высшем образовании в России ранее не проводилось. Большинство научных публикаций, посвященных ВСОКО, представляют собой краткое описание работы систем оценки качества в университете в целом [Белаш, Чиркова, 2018; Селезнева, Лобов, 2020; Торгаева, Украинцев, 2022; Чистова, Евсеева, 2021] или ее отдельных направлений, преимущественно оценки преподавателей [Барматина, Варакута, 2020; Жемерикина, Раев, Савка, 2019; Разинкина, Раев, Калинина, 2019]. Большинство данных статей основаны на анализе локальных актов университетов. Одна из монографий посвящена исследованию разных подходов к оценке качества высшего образования и подробному описанию кейса Санкт-Петербургского государственного экономического университета [Горбашко, Бонюшко, Семченко, 2019]. Механизм работы внутренней системы оценки качества образования вместе с оценкой результатов ее апробации удалось показать в работе, описывающей опыт Университета ИТМО [Тишкина и др., 2022]. Отношения преподавателей и администраторов к ВСОКО исследовались в 2008 г. на основе 24 полужформализованных интервью с сотрудниками политехнического и классического университетов. Установлено, что преподаватели вузов оценивают эту систему негативно и воспринимают ее как формальный властный механизм государственно-

го контроля качества, не влияющий на внутреннюю жизнь университета и его развитие [Форрат, 2009].

За рубежом проведено много исследований ВСОКО, но и там эти системы описываются преимущественно на базе отдельных кейсов [Harvey, Williams, 2010; Martin, 2018; Vandoninck et al., 2017; Orsingher, 2006]. Сравниваются между собой системы, выстроенные в одной стране [Bazargan, 2001; Borch, Sandvoll, Risør, 2022; Okae-Adjei, 2016; Shah, Nair, Wilson, 2011], или проводится сравнение между странами [Barbato et al., 2022; Bernhard, 2011; Nguyen, Pham, 2022; Sarakinioti, Philippou, 2020]. Среди 19 публикаций в ведущем журнале *Quality of Higher Education* за 1995–2008 гг., посвященных внутренней оценке качества образования, лишь три представляют собой теоретические работы, а шестнадцать описывают отдельные кейсы [Pratasavitskaya, Stensaker, 2010]. Исследований, в которых анализируются влияние ВСОКО и эффекты от внедрения таких систем, крайне мало [Harvey, Williams, 2010].

Системно внутреннюю оценку качества в университетах удалось исследовать в Португалии, где был проведен опрос о наличии ВСОКО в университете и ее восприятии сотрудниками [Cardoso et al., 2019]. Установлено, что отдельные элементы ВСОКО есть в большинстве португальских университетов (около 75% по мнению преподавателей, около 66% — по мнению административного персонала), однако сама работа над качеством образования воспринимается сотрудниками университетов не только как приводящая к улучшению деятельности вуза, но и как усиливающая бюрократическую нагрузку.

Международный институт планирования образования ЮНЕСКО совместно с Международной ассоциацией университетов провели исследование ВСОКО в университетах по всему миру. В анкетировании приняли участие 211 университетов из 94 стран. Выяснилось, что системы ВСОКО получили широкое распространение: 82% университетов формулируют свою политику в области качества образования, 90% организуют оценку курсов студентами и 85% — опросы студентов на предмет их удовлетворенности обучением [Martin, 2018].

Объективно оценить вклад ВСОКО в повышение качества образования до сих пор не удалось: не найден способ отделить его от влияния других факторов [Stensaker, 2007; Leiber, 2016]. Более того, формальное существование процедур и инструментов ВСОКО вовсе не означает их реальной имплементации в деятельность университета. Разрыв между наличием процедур и их применением ярко проявился в проведенном в 2010 г. в Италии исследовании результатов реформы обеспечения качества высшего образования. Составной частью этой реформы было обязательное требование наличия в университетах ВСОКО [Agasisti et al., 2019]. Авторы собрали информацию от членов комитетов по обеспечению

качества в 59 итальянских государственных университетах (практически полная выборка): состав, профессиональные характеристики, полномочия комитетов, внутреннее регулирование ВСОКО, отчетность и проч. Компоненты были кластеризованы на двух осях: экспертные/представительные (состав) и символические/проактивные (роль). В результате исследователи пришли к выводу, что реформа была реализована частично: в 40% вузов комитеты по обеспечению качества существуют номинально (для соответствия законодательству) и не оказывают практически никакого влияния на внутренние процессы управления вузом. При этом в экспертных интервью выявлены и эффективные практики построения ВСОКО от успешных университетов [Agasisti et al., 2019].

6. Методология и корпус данных

Для того чтобы определить, насколько распространены ВСОКО в российских университетах, как они выглядят и являются ли рабочими инструментами, мы обратились к документам (локальным актам), которые университеты размещают в открытом доступе на своих сайтах.

Мы исследовали сайты 692 университетов (без филиалов), представленных в Мониторинге эффективности организаций высшего образования Минобрнауки России⁸ в 2021 г.⁹ На основании списков вузов — участников мониторинга за предыдущие два года мы добавили в исследование университеты, которые имели лицензию и вели образовательную деятельность до августа 2021 г., но не попали в мониторинг, например по причине опоздания с подачей статистических данных. Те университеты, которые были в мониторинге, но на момент исследования не вели деятельность или потеряли лицензию, из анализа исключены. В итоге выборку составили 697 гражданских университетов.

Для количественного контент-анализа с сайтов университетов взяты локальные акты, регулирующие ВСОКО или систему менеджмента качества. В ходе анализа определялся вид ВСОКО (система менеджмента качества по типу ISO, ВСОКО или комбинированная), а также кодировались ее основные характеристики:

- 1) объект оценки (например, студенты);
- 2) субъект оценивания (кто оценивает: например, преподаватели);

⁸ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Главный информационно-вычислительный центр МТУ МИРЭА: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 24.12.2021).

⁹ В выборке отсутствуют университеты, находящиеся в ведении силовых ведомств, так как они не предоставляют данные в рамках мониторинга.

- 3) вид оценки (как оценивают: например, контроль остаточных знаний);
- 4) частота проведения оценки (как часто оценивают: например, ежегодно);
- 5) кураторы процедуры оценки (кто курирует: администрация вуза, подразделение по оценке качества и др.);
- 6) использование результатов (как используют: например, составляют отчет, обсуждают);
- 7) последующая публикация результатов (как публикуют: например, отчет публикуется на сайте).

Эти характеристики систем сформулированы на основании анализа российской и зарубежной литературы, Методических рекомендаций Минобрнауки России по построению ВСОКО, стандартов ISO, а также результатов предварительного поискового исследования — анализа соответствующих актов 50 российских университетов. При кодировке актов содержание характеристики можно было выбрать из предварительно сформированного по результатам анализа перечня или дополнить этот перечень новым вариантом. Количественный анализ результатов кодировки проводился с использованием библиотеки *pandas (python)*.

Для оценки работоспособности ВСОКО выведен специальный критерий: полнота оценочного мероприятия. Он основывается на правовом принципе формальной определенности: для того чтобы нормы применялись объективно, они должны быть сформулированы точно и ясно. Мы исходим из того, что лакуны в описании ВСОКО могут свидетельствовать о ее неработоспособности: правила не являются четко определенными — значит, им нельзя следовать. Если в мероприятии не указан объект оценки (например, студенты или преподаватели), то оно не существует. Полным признается оценочное мероприятие, обладающее оставшимися шестью характеристиками (кто оценивает, как оценивают, как часто оценивают, кто курирует эту оценку, как используют, как публикуют). Это полный жизненный цикл оценки: от запуска процедуры до применения ее результатов. Оценка признается неполной, если отсутствует хотя бы один из этих шести элементов. Критически неполной, т.е. непригодной для применения, считается оценка, в которой отсутствует хотя бы один элемент из триады «кто оценивает, как оценивают, как часто оценивают». «Кто» и «как» составляют описание действия, которое производится, «как часто» позволяет поместить действие на временную шкалу в управленческом цикле, придавая процедуре системный, а не эпизодический характер.

7. Допущения и ограничения исследования

Наш подход содержит ряд допущений и ограничений. Во-первых, университеты не обязаны размещать акты ВСОКО в открытом доступе, в отличие от многих других локальных актов. В своем поис-

ке мы ориентировались на упоминание системы на сайте, в других актах или на наличие специального раздела, посвященного ВСОКО. Если в этих источниках информация о ВСОКО присутствовала, мы отмечали, что у университета есть система, но документы о ней недоступны.

Во-вторых, если в университете внутренняя оценка качества не формализована в одном или нескольких связанных документах, а существует неформальная практика на базе оценочных процедур, закрепленных в разнообразных актах без систематизации, мы не засчитывали такую практику как ВСОКО.

Во-третьих, в локальных актах используются обобщающие языковые конструкции, которые ведут к допущениям при анализе: может быть указано, что оценка производится «ежегодно», куратор отвечает за «все» направления оценки, а отчеты о ВСОКО публикуются без конкретизации, по каким из аспектов качества образования проводилась оценка. В таких случаях мы учитывали данные характеристики как применимые только к тем процедурам оценки, у которых есть четко определенные объекты и методы.

В-четвертых, полученные результаты нуждаются в дополнительной верификации, поскольку исследуются документы, а не реальная работа системы и практическое применение данных анализа в управлении университетом. Дополнительные исследования (интервью, опросы или исследования кейсов) в будущем позволят частично восполнить данные пробелы.

8. Результаты исследования

8.1. ВСОКО в локальных актах российских университетов

В 461 университете из 697 обследованных обнаружены документы, системно описывающие внутреннюю оценку качества (66% выборки). Это положения о ВСОКО, о внутривузовской независимой оценке качества или документы системы менеджмента качества. В большинстве случаев акты ВСОКО расположены в открытом доступе: лишь у 67 университетов они закрыты или отсутствуют на сайте. Однако закрытые акты упоминаются в отчетах самообследования, на них ссылаются другие акты или разделы сайта университета, например регулирующие отдельную процедуру. Еще в 33 вузах в текстах документов отсутствует четкое описание объектов оценки (такая практика не соответствует указанному критерию существования ВСОКО), а описываются только процессы использования результатов — эти вузы также исключены из анализа. В итоге анализировались акты 361 университета.

На первый взгляд результаты внушают оптимизм: в отсутствие государственного давления две трети российских университетов приняли акты, которые должны обеспечивать внутреннюю работу над качеством. Это меньше, чем указали респонденты в опросе Европейской ассоциации университетов (полностью отсутствуют документы ВСОКО у 1% респондентов) [Sursock, 2015], несколько

меньше, чем показал международный опрос 2018 г., — 82% [Martin, 2018], и сопоставимо с данными из Португалии — от 66 до 75% [Cardoso et al., 2019]. Однако зарубежные результаты получены на основании опросов сотрудников, а не анализа документов, наличие которых само по себе еще не свидетельствует о том, что система реализуется на практике.

В государственных университетах акты, регулирующие ВСОКО, имеются намного чаще, чем в частных: в 75% случаев против 44%. Можно предположить, что наличие ВСОКО отражает степень контроля над университетом со стороны государства: государственные университеты принимают акты на основании указаний «сверху». С другой стороны, непонятно, почему частные университеты редко разрабатывают собственные системы для целей улучшения и развития. Возможно, дело в специфике частных университетов в России, возникших на волне массовизации высшего образования [Smolentseva, 2017]: немногие из них имеют репутацию поставщиков качественного образования [Губа и др., 2017].

Доли университетов, имеющих локальные акты о ВСОКО, различаются в группах вузов, относящихся к разным ведомствам. Однако сравнивать эти группы университетов между собой не совсем корректно. У разных государственных органов в ведении может быть разное количество университетов: например, у Росрыболовства их пять, а у Минобрнауки России — 215. То же касается университетов с особыми статусами и участников ряда государственных программ. На первый взгляд, статус федерального или национального исследовательского университета, а также участие в программе «Приоритет-2030» повышают вероятность того, что в университете будет ВСОКО. С другой стороны, эти программы принимались, а статусы присваивались в разное время, и многие университеты одновременно имеют особый статус и участвуют в нескольких программах. Поэтому связать наличие ВСОКО с данными характеристиками университета не представляется возможным. В табл. 1 отражено наличие формализованной ВСОКО в университетах, относящихся к разным ведомствам и имеющих особые статусы.

В большинстве случаев университеты принимают «классический» акт о ВСОКО. Обычно это Положение о внутренней системе оценки качества образования. Мы называем этот вариант классическим, так как по содержанию и стилистике такие акты сходны с Методическими рекомендациями Минобрнауки России по построению ВСОКО. Однако полноценное текстуальное сравнение мы не проводили, оно может быть предметом дальнейших исследований. Такой акт есть в 352 университетах, и они составляют 76,5% университетов с системами и половину всех головных гражданских университетов России. 229 университетов приняли акты на основе стандартов систем менеджмента качества ISO

Таблица 1. Наличие системы оценки качества образования и ее виды в университетах, относящихся к разным ведомствам и имеющих особые статусы (в скобках доля данной группы)

	Всего вузов	Всего вузов с системами	Есть система ВСОКО	Есть система ВСОКО-ISO
Всего	696	461 (66,23%)	352 (50,57%)	229 (32,90%)
Государственные вузы	493	370 (75,05%)	274 (55,57%)	204 (41,37%)
Частные вузы	203	91 (44,82%)	78 (38,42%)	25 (12,31%)
Росморречфлот	5	5 (100%)	3 (60,00%)	5 (100%)
Минздрав России	46	43 (93,47%)	32 (69,56%)	29 (63,04%)
Правительство России	7	4 (57,14%)	4 (57,14%)	0 (00,00%)
Росрыболовство	5	4 (80,00%)	2 (40,00%)	4 (60,00%)
Минобрнауки России	215	171 (79,53%)	117 (54,41%)	99 (46,04%)
Минпрос	33	26 (78,78%)	21 (63,63%)	12 (36,36%)
Росжелдор	8	6 (75,00%)	3 (37,50%)	4 (50,00%)
Минсельхоз России	54	37 (68,51%)	32 (59,25%)	21 (38,88%)
Иные федеральные ведомства	16	11 (68,75%)	8 (50,00%)	6 (37,50%)
Минкульт России	47	29 (61,70%)	25 (53,19%)	12 (25,53%)
Региональные и муниципальные вузы	43	26 (60,46%)	21 (48,83%)	10 (23,25%)
Минспорт России	14	8 (57,14%)	6 (42,85%)	2 (14,28%)
Вузы с особым статусом	2	2 (100,00%)	2 (100,00%)	0 (00,00%)
Федеральные вузы	10	9 (90,00%)	7 (70,00%)	4 (40,00%)
НИУ	29	26 (89,65%)	11 (37,93%)	20 (68,96%)
Участники «5-100»	21	16 (76,19%)	7 (33,33%)	12 (57,14%)
Опорные вузы	33	24 (72,72%)	12 (36,36%)	18 (54,54%)
Участники «Приоритет-2030»	105	86 (81,90%)	52 (49,52%)	50 (47,61%)

(на базе TQM). Их акты оформлены в соответствии с требованиями стандартов, содержат ссылки на них, зачастую сопровождаются сертификатами.

120 университетов имеют и акты на основе ВСОКО-ISO, и классическую ВСОКО. Одновременное наличие двух разных систем кажется избыточным: неясно, как две системы с разной логикой управления могут ужиться между собой. Системы ВСОКО-ISO направлены на регулирование процессов, классические системы ВСОКО, особенно в логике Методических рекомендаций Минобрнауки России, не воспринимают такой «процессный» подход. Для решения схожих задач нерационально иметь две параллельные структуры с принципиально разными подходами. Скорее всего, одна из систем или даже обе не реализуются на практике. Кроме того, именно к документам ВСОКО-ISO на сайтах универ-

ситетов обычно закрыт доступ (в 65 случаях из 67). Университеты в данном случае могут действовать как другие российские организации, которые относятся к введению систем менеджмента качества формально, воспринимают получение сертификата как имиджевое событие и не включают эти системы в управление на практике [Версан, 2009; Винарик, Долгопятова, 2011]. Акты могут быть опубликованы на сайте, но не использоваться. Это не значит, что ВСОКО-ISO не реализуется ни в одном из университетов. Опыт успешной работы таких систем в отдельных университетах описан в литературе и отражен в экспертных интервью [Воробьева, 2019; Княгинина, 2022].

В большинстве локальных актов университетов отсутствует описание архитектуры ВСОКО, вместо нее указаны только процедуры или приведено описание в общих чертах, которое не дает системного представления: например, «Качество образования обеспечивается ректором, проректором по учебной деятельности, отделом качества образования и другими сотрудниками университета». Количественный контент-анализ актов о ВСОКО позволил в общих чертах воссоздать архитектуру таких систем в университетах России на базе содержащихся в них процедур. Как будет показано далее, подавляющее большинство содержащихся в документах процедур являются неполными: не указан один из важных или даже критически важных элементов, например субъект оценивания.

8.2. Объект оценки

Анализ документов позволил выделить восемь основных объектов оценки: это студенты, сотрудники, ресурсы, образовательный процесс, удовлетворенность, выпускники, документы и кафедры. Часть объектов фигурирует в Методических рекомендациях Минобрнауки России по построению ВСОКО: качество подготовки обучающихся, качество работы сотрудников и качество ресурсного обеспечения образовательной деятельности. Другие объекты встречаются в стандартах ISO: качество организации образовательного процесса, качество работы с документами внутри организации и удовлетворенность — в первую очередь обучающихся, а также других стейкхолдеров и участников образовательного процесса. В отдельных случаях объекты оценки конкретизируются. Среди них появляются: кафедры, трудоустройство выпускников, результаты приемной кампании, сайт университета, финансовые показатели и проч. Частота включения основных объектов оценки во ВСОКО представлена в табл. 2.

Обычно университеты не указывают в актах все восемь обнаруженных объектов оценки, большинство ограничивается двумя или тремя объектами. Распределение рассматриваемых ВСОКО по количеству объектов оценивания представлено в табл. 3.

Таблица 2. Частота включения основных объектов оценки во ВСОКО по вузам (N = 361)

Объект оценивания	Количество вузов, использующих данный объект во ВСОКО	Доля вузов, использующих данный объект, в общем числе вузов, указавших объекты оценки, %
Студенты	338	93,63
Сотрудники	292	80,89
Ресурсы	203	56,23
Удовлетворенность	108	29,92
Образовательный процесс	106	29,36
Выпускники	94	26,04
Документы	63	17,45
Кафедры	30	8,81

Таблица 3. Распределение вузов по количеству объектов оценивания в системе (N = 361)

	Число вузов	Доля вузов, использующих такое количество объектов, в общем числе вузов, указавших объекты оценки, %
Один объект	28	7,75
Два объекта	54	14,96
Три объекта	124	34,35
Четыре объекта	86	23,82
Пять объектов	42	11,63
Шесть объектов	19	5,26
Семь объектов	6	1,66
Восемь объектов	2	0,55

Связи между тем, какой набор объектов оценки указывает университет в актах, и выбором модели — классической ВСОКО или ВСОКО-ISO — не обнаружено. Фокусирование оценивания на удовлетворенности, образовательном процессе и документах соответствует принципам TQM (клиенты и процессы), т.е. ВСОКО-ISO, но модели не различаются по частоте выбора именно этих объектов для оценки. Единственное выявленное различие между моделями состоит в том, что ВСОКО-ISO не использует оценку выпускников и кафедр. Отсутствие связи между выбором модели и составом объектов оценки может свидетельствовать о номинальном выборе системы и изоморфности систем. Частота использования основных объектов оценивания в разных типах ВСОКО представлена в табл. 4.

Таблица 4. Частота использования основных объектов оценивания в разных типах ВСОКО (N = 361)

Тип системы Объект оценки	ВСОКО	ВСОКО-ISO	ВСОКО + ВСОКО-ISO
Студенты	203	37	98
Сотрудники	180	27	85
Ресурсы	131	10	62
Удовлетворенность	48	22	38
Образовательный процесс	57	17	32
Выпускники	57	1	36
Документы	34	9	20
Кафедры	24	–	6

8.3. Процедуры оценки

В локальных актах университетов обычно прописываются процедуры, предназначенные для оценки тех или иных объектов. В табл. 5 показано, какие из 12 основных видов процедур используются для оценивания каждого из восьми объектов оценки.

Таблица 5. Способы оценивания, используемые для основных объектов оценки (N = 3129)

Процедуры/ Объекты	Студенты	Сотрудники	Ресурсы	Образовательный процесс	Удовлетворенность	Выпускники	Документы	Кафедры	Всего
Анкеты/опросы	88	198	60	50	97	85	6	–	584
Самообследование	41	33	191	67	29	3	53	4	421
Портфолио	234	179	–	4	–	–	–	–	417
Аттестация	321	70	–	12	–	–	–	1	404
Конкурсы/олимпиады	222	120	–	1	–	–	–	–	343
Входной контроль	247	7	–	3	–	–	–	7	264
Контроль остаточных знаний	221	18	–	3	–	–	–	2	244
Тесты ¹⁰	174	5	–	2	1	–	–	2	184

¹⁰ Тесты — отдельный вид процедур, при котором происходит оценка образовательных результатов студентов не в рамках реализации учебных курсов и дисциплин, а независимо с использованием собственных ресурсов организации или сторонних организаций, например внешних платформ.

Окончание табл. 5

Процедуры/ Объекты	Сту- денты	Сотруд- ники	Ресур- сы	Образо- ватель- ный процесс	Удов- летво- рен- ность	Вы- пуск- ники	Доку- мен- ты	Ка- федры	Всего
Мониторинг	13	28	11	21	1	12	16	4	106
Анализ доку- ментов	13	28	11	21	1	–	16		90
Посещение	15	33	1	6	–	–	1	4	60
Рейтингование	–	–	–	–	–	–	–	12	12
Всего	1589	719	274	188	128	100	92	36	3129

Половина (51%) всех процедур, зафиксированных в локальных актах университетов, используется для оценивания студентов: 1589 процедур. В большинстве случаев это оценочные процедуры, обычные для образовательного процесса: аттестации, входной контроль, контроль остаточных знаний и защита дипломных работ. Таким образом, в российских ВСОКО качество образования в первую очередь рассматривается как качество студентов — итогового «продукта» университета. Оригинальные процедуры для оценки такого «продукта» практически не вводятся, а для традиционно реализуемых в учебном процессе не указывается, как результаты такого оценивания применяются в дальнейшей работе системы обеспечения качества. В этом отношении российские системы оценки качества не уникальны. В ходе международного опроса установлено, что располагают информацией об успеваемости учащихся 87% университетов, но используют ее во внутренней оценке качества только 40% вузов [Martin, 2018]. Процедуры оценивания студентов — это тот тип процедур, которые относительно полно описываются в актах ВСОКО российских университетов: 81% полных и частично неполных процедур относятся именно к студентам (542 процедуры из 668). При этом даже в наиболее полных описаниях нет признаков использования данных процедур оценивания для комплексного обеспечения качества образования: это оценивание студентов в образовательном процессе.

Второе место по количеству процедур оценивания (719 процедур, 23%), упомянутых в локальных актах университетов, принадлежит сотрудникам как объекту оценки. В документах ВСОКО так же, как и для студентов, зафиксированы оценочные процедуры, которые традиционно используются для оценки сотрудников в рамках найма на работу, аттестации педагогов, заключения эффективного контракта, назначения стимулирующих выплат. Однако среди процедур оценки сотрудников лидируют опросы и анкетирование, в частности опросы «преподаватель глазами студента» или «студенческая оценка преподавания». В зарубежных университетах такого рода процедуры получили широкое распростране-

ние [Martin, 2018]. В научном сообществе они имеют своих сторонников и противников [Ching, 2018]. Показатель неполноты для данных процедур является экстремально высоким: только в 3% случаев их можно назвать полными. Очевидно, процедуры заявлены, но в деятельности университета они не реализуются или реализуются несистемно — эпизодически, без алгоритма.

Опросы и анкетирование также используются как инструмент оценки удовлетворенности обучением у студентов. На сайтах отдельных университетов иногда размещаются анкеты и ссылки на опросы об удовлетворенности. Кроме того, анкетирование применяется для оценки студентов и выпускников работодателями, для оценки образовательного процесса и ресурсов. Подробные алгоритмы работы обычно не представлены: не указывается, как университет будет обрабатывать и использовать результаты опросов и для решения каких задач они проводятся. Складывается впечатление, что, выбирая оценочные процедуры, авторы ВСОКО шли по пути наименьшего сопротивления: разработке комплексных механизмов и использованию диверсифицированных методы оценки предпочли проведение простого опроса. Студентам как субъектам оценки качества уделяется намного меньше внимания, чем как объектам в процедурах оценивания их образовательных результатов.

Оценка ресурсов в университете производится с помощью самообследования. Эта процедура упоминается как способ оценивания для всех объектов оценки. По результатам самообследования в силу закона обязательны составление отчета и его публикация. Однако логика самообследования принципиально отличается от логики ВСОКО: отчет составляется и публикуется для внешнего потребителя — будь то контролирующие органы или общественность, а не для внутренней работы по улучшению деятельности университета. Именно поэтому многие отчеты о самообследовании выглядят как сочетание рекламного буклета университета, содержащего описание его истории, мест в рейтингах и достижений, со статистической справкой о количестве аудиторий и программ. Парадоксальным образом мероприятие, в наибольшей степени не подходящее ВСОКО по духу, часто встречается в российских актах.

Кафедры — единственный из объектов оценки, для которого не нашлось уже имеющихся процедур, которые можно было бы указать во ВСОКО, не разрабатывая специальных инструментов оценивания. Кафедры упомянуты как объект оценивания в локальных актах 32 университетов. В 12 актах для них предлагается относительно необычная система оценивания: рейтингование. С учетом того что кафедры существуют не во всех университетах и законодательно рейтингование кафедр не требуется, такой тип оценки можно признать одним из немногих обнаруженных оригинальных

нальных решений ВСОКО. Однако описания этой процедуры неполны, как и описания многих других процедур: нигде не указывается, как именно университет будет использовать результаты рейтингования в своей деятельности.

8.4. Субъект оценивания

Субъекты оценивания (те, кто непосредственно проводит оценочные процедуры) так или иначе указаны в актах практически всех университетов, которые определили объект оценки (356 вузов). Для конкретных процедур субъекты прописаны в 62% случаев (1945 из 3129 процедур). Преимущественно это процедуры оценивания студентов в рамках образовательного процесса, и соответственно в качестве субъектов упоминаются различные комиссии (592 процедуры) и сами преподаватели (311 процедура). Однако эти же субъекты могут указываться и в процедурах оценки ресурсов, сотрудников и др. Алгоритмы создания комиссий или отбора преподавателей в большинстве случаев не раскрываются. Это не значит, что они не создаются или не назначаются в принципе: возможно, их формирование регулируется иными внутренними документами. Чаще всего субъект не указывается для процедур, далеких от образовательного процесса: его нет в анкетировании и опросах (315 процедур), в самообследовании (242 процедуры), в оценке портфолио (178 процедур) и в проведении конкурсов или олимпиад (118 процедур). Эти процедуры закрепляются (самообследование, оценка портфолио) или могут быть закреплены (конкурсы, анкетирование) в иных локальных актах. Однако отсутствие четкого указания на субъект оценивания в системном документе препятствует его пониманию и применению.

8.5. Куратор оценки

Кураторы оценивания — те, кто осуществляет общий контроль за проведением оценочных процедур, — приведены в актах 266 университетов (73% университетов, указавших объекты оценивания) и в 905 процедурах (29%). Кодирование характеристик кураторов зачастую оказывалось затруднительным. Даже в тех случаях, когда куратор указывался, например проректор по учебной деятельности или специальный отдел качества образования, его полномочия в отношении отдельных объектов оценки не конкретизировались. В некоторых актах указано, что этот субъект курирует все перечисленные направления: оценку студентов, сотрудников и проч. Возможно, его полномочия более подробно излагаются в других документах: уставе, правилах внутреннего трудового распорядка, положении о подразделении, должностной инструкции. Однако отсутствие определенности может свидетельствовать и о том, что отдельные процедуры не работают как система. Часто встречается также закрепление ответственности по уровням: на-

пример, на уровне кафедры куратором является ее руководитель, на уровне факультета — декан или его заместитель, а на уровне университета — проректор по учебной работе.

8.6. График оценки

Сведения о сроках проведения процедур встречаются в локальных актах университетов заметно реже, чем все до сих пор рассмотренные характеристики ВСОКО. Соответствующие положения обнаружены в актах 217 университетов (60% университетов, указавших объекты оценивания) и в 1160 процедурах (37%). Сроки или не указываются, или обозначаются как «ежегодная оценка» или «периодическая оценка». В отдельных случаях для таких мероприятий предусматривается подготовка плана-графика на год или указано, что мероприятие проводится в начале или в конце учебного года. Такой сценарий регулирования в отношении конкретных дат возможен, однако общий цикл работы, значимый для временной логики работы системы, также должен отражаться в документах. Обычно этого не происходит.

8.7. Публикация результатов

Наиболее редко в актах ВСОКО упоминаются способы и процессы публикации результатов: они присутствуют в актах 119 университетов (33% университетов, указавших объекты оценивания) и для 323 процедур (10%). 87 университетов публикуют результаты ВСОКО на сайте. Чаще всего это общий отчет по результатам работы системы за год. Некоторые университеты выбирают разные форматы публикации по отдельным видам процедур: например, результаты рейтингования или анкет и опросов публикуются на сайте, в то время как другие процедуры или работа всей системы в целом представлены только планами деятельности. Малое количество доступных полных отчетов о работе ВСОКО за год может свидетельствовать о том, что система является фиктивной или не охватывает весь университет. С другой стороны, отсутствие полных отчетов может объясняться общей информационной закрытостью организации, которая ограничивается обязательной по закону публикацией отчета о самообследовании.

8.8. Использование результатов

Ключевой идеей ВСОКО является использование полученных в ходе оценивания сведений как источника информации для принятия управленческих решений на системной основе. Оценочные процедуры проводятся в целях управления: избыточная информация, не используемая в управлении, не собирается и не обрабатывается, а управленческие решения принимаются на базе анализа результатов оценочных процедур. Таким образом обеспечивается доказательность решений, которую исследова-

тели расценивают как позитивное последствие внедрения ВСОКО [Brennan, Shah, 2000].

Раздел, содержащий положения об использовании результатов, встречается в большинстве актов университетов (352 университета, 96%) и в 1160 процедурах (37%). Обычно он излагается абстрактно: не указываются сроки подготовки отчетов и планов, не планируется мониторинг их исполнения, не оговариваются последствия неисполнения. Среди способов использования результатов ВСОКО чаще всего указывается подготовка отчета (63% случаев). В половине случаев (52%) предусмотрено, что на основании полученных результатов «вносятся изменения в работу». В локальных актах также записано, что результаты обсуждаются (28%) и используются при планировании деятельности (33%). Кадровые решения принимаются в 15% случаев, а бонусы и поощрения предусматриваются в 6%.

Стандартная схема использования результатов выглядит следующим образом: производится анализ результатов и составляется отчет, на его основе готовится план действий, который реализуется, результаты обсуждаются, и работа уходит на следующий цикл. В ряде случаев использование результатов ограничивается составлением отчета. Тогда деятельность ВСОКО исчерпывается оценкой — отчет публикуется и передается руководству, которое уже использует его по своему усмотрению. Формально документы удерживают логику внутренней оценки качества, но с учетом неполноты предшествующих процедур оценки представляется, что на практике указанная схема не реализуется. Если информация не собиралась и не анализировалась, не имеет значения тот факт, что для ее использования предписан тот или иной алгоритм.

8.9. Полнота процедур

Акты о ВСОКО в обследованных университетах не прошли проверку на полноту описанных процедур как необходимое условие работоспособности системы. Из 394 актов извлечены 3129 процедур. Из них полными можно считать только 99 процедур (3%), в которых присутствуют все шесть характеристик ВСОКО. Частично неполными являются 564 процедуры (18%): в них есть три основных элемента — «кто», «как», «как часто» оценивает. И 79% процедур приходится расценивать как критически неполные, поскольку в них отсутствует хотя бы один из трех основных элементов (табл. 6).

Не обнаружено связи количества полных, частично неполных и критически неполных процедур в локальном акте о ВСОКО ни с типом системы — классическое ВСОКО, ВСОКО-ISO или комбинация двух систем (табл. 7), ни со статусом университета: государственный или частный (табл. 8).

Таблица 6. **Распределение процедур по полноте (N = 3129)**

Полнота	Количество процедур	Доля от общего количества процедур, %
Полные (6 элементов)	99	3,16
Частично неполные (есть три критических элемента, нет одного-трех иных элементов)	564	18,02
Критически неполные (отсутствует один из трех основных элементов)	2466	78,81

Таблица 7. **Количество полных, частично неполных и критически неполных процедур в системах разного типа (N = 3129)**

Тип системы	Критически неполные	Частично неполные	Полные	Всего
ВСОКО-ISO	152 (78,76%)	36 (18,65%)	5 (2,59%)	193
ВСОКО	1524 (78,56%)	353 (18,20%)	63 (3,25%)	1940
ВСОКО и ВСОКО-ISO	790 (79,32%)	175 (17,57%)	31 (3,11%)	996

Таблица 8. **Количество полных, частично неполных и критически неполных процедур в актах о ВСОКО государственных или частных университетов (N = 3129)**

Статус вуза	Критически неполные	Частично неполные	Полные	Всего
Государственные	1965 (78,63%)	462 (18,49%)	72 (2,88%)	2499
Частные	501 (79,52%)	102 (16,19%)	27 (4,29%)	630

Высокая доля неполных и даже критически неполных процедур не означает, что акты ВСОКО в принципе не могут использоваться в управлении. Лакуны, которые в них присутствуют, гипотетически могут заполняться в ручном режиме: сроки устанавливаются по желанию руководителя, традиционно; ответственные лица назначаются внутренними актами или выполняют функции неформально. Однако в этом случае речь не идет о работе системы, существует только некая неформальная или полужформальная практика.

9. Выводы Если судить по наличию локальных актов о ВСОКО, самостоятельная работа с качеством образования ведется в большинстве российских университетов: 66% всех и 75% государственных университетов приняли соответствующие документы.

Однако в результате анализа обнаруживается крайне схожая архитектура, логика и набор процедур в этих документах — как в актах о классической ВСОКО, так и в ВСОКО-ISO, где существуют определенные стандарты.

Сходство данных параметров университетских ВСОКО может быть следствием принудительного изоморфизма: системы в разных организациях одинаково устроены вследствие внешнего дав-

ления, например требований законодательства [DiMaggio, Powell, 1983]. Изоморфизм такого типа наблюдался в сравнительном исследовании ВСОКО в больницах и университетах Германии [Klenk, Seyfried, 2016]. В немецких университетах системы оказались более разнообразными, и авторы объясняют обнаруженное различие не только более сильным государственным регулированием работы больниц, но и большей университетской автономией.

Проблема проанализированных нами ВСОКО состоит не столько в изоморфизме, сколько в непригодности процедур, описанных в документах, для применения на практике. Подавляющее число процедур критически неполные (79%) или частично неполные (18%). С учетом сложной системы локальных актов и необязательности опубликования некоторых из них можно предположить, что устройство ВСОКО полностью описывается на других, внутренних уровнях регулирования. Однако 3% полных процедур при общей схожести актов между собой, а также параллельное существование в некоторых университетских документах двух противоречащих друг другу систем (ВСОКО и ВСОКО-ISO) заставляет сомневаться в возможности существования таких описаний.

Мы склонны согласиться с Е. Мининой, которая доказывает существование контрольной модели обеспечения качества в российской образовательной системе [Minina, 2017]. Качество фигурирует в государственных контрольных процедурах в дихотомии «плохого» и «хорошего», не получая собственного содержания с фокусом на улучшении. Для контроля не имеет значения, ведет ли университет работу с качеством или ограничивается публикацией акта на сайте. Главное — чтобы не фиксировались нарушения формальных показателей.

В странах, академические традиции которых отличаются от стран — пионеров ВСОКО, внедрение систем контроля качества образования также сталкивается с рядом препятствий. Так, 40% итальянских университетов используют ВСОКО как церемониальный, а не как управленческий механизм [Agasisti et al., 2019]. В нашем случае университеты принимают акты ВСОКО для того, чтобы показать внешнему контролеру, что система присутствует. Работает она на практике или нет — этот вопрос не входит в зону интересов ни государства, ни самого университета. Проведенное нами исследование дает основания предполагать, что доля реально, а не церемониально работающих ВСОКО в России еще меньше, чем в Италии. Чтобы точно оценить количество университетов с реально работающей ВСОКО, недостаточно анализа документов (с учетом возможного существования неопубликованных актов и инструкций). Необходимо дополнить исследование данными интервью и опросов, а также анализом кейсов.

10. Обсуждение Проблемы, которые порождает преобладание «потемкинских» ВСОКО, выходят за рамки внутренней деятельности университета и его успешности. Контрольная модель, которая сохраняется в российской системе университетского образования, блокирует развитие работы над качеством — а значит, в формирование культуры качества как особой организационной культуры [Loukko-la, Zhang, 2010]. Среди факторов, которые замедляют или блокируют развитие такой культуры, исследователи отмечают иерархическую структуру управления, неучастие сотрудников и студентов в принятии организационных решений, отсутствие коммуникации и обмена передовым опытом, недостаток навыков лидерства в управлении и сосредоточенность на контроле [Bendermacher et al., 2017]. Такого рода проблемы могут присутствовать не только в образовании, но и в других отраслях, пронизанных контролем [Chileshe et al., 2005].

Контрольная модель также блокирует развитие здоровой подотчетности в образовании, частью которой является обеспечение качества. Для реализации такой подотчетности требуется принципиально другой подход: конструктивные, а не карательные механизмы, которые формируются совместно разными стейкхолдерами, а не единолично государством [Салми, 2009]. Вместо подотчетности в образовании, включающей работу ВСОКО, в России выстроена система контроля качества образования государством [Кучаков, Скугаревский, 2022]. Таким образом мы оказываемся в «ловушке недоверия» [Aghion et al., 2010]: государственное регулирование качества является одновременно и причиной, и следствием низкого уровня доверия к университетам со стороны общества, государства и других университетов. «Ловушка недоверия» заключается в растущем запросе на контроль и регулирование, который, если будет удовлетворен, вызывает только большее недоверие и замыкает нас в контрольной модели. Как мы видим из опыта зарубежных стран, идея обеспечения качества, вне зависимости от того, как его определять, дает возможность разорвать этот порочный круг.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Литература

1. Барматина И.В., Варакута А.А. (2020) Оценка качества образовательной деятельности вуза и подготовки студентов. *Вестник педагогических инноваций*, № 4, сс. 15–22.
2. Белаш О.Ю., Чиркова А. А. (2018) Показатели внутреннего мониторинга качества образования: различия в оценке студентами и преподавателями важности показателей. *Инженерное образование*, № 24, сс. 166–173.
3. Болотов В.А. (2019) Аккредитация вузов: порядки и беспорядки. *Образовательная политика*, № 1–2, сс. 64–66.

4. Версан В.Г. (2009) Кризис в стандартизации систем менеджмента: причины, пути выхода. *Стандарты и качество*, № 3, сс. 78–83.
5. Винарик В.А., Долгопятова Т.Г. (2011) Сертификация системы менеджмента качества в компаниях стран с переходными экономиками: эмпирический анализ. *Российский журнал менеджмента*, т. 9, № 1, сс. 29–56.
6. Воробьева А.А. (2019) Развитие внутренней системы менеджмента качества образовательной деятельности в вузе: процессно-критериальная технология. *Высшее образование сегодня*, № 11, сс. 2–10. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.19.11.P.02>
7. Геворкян Е.Н. (2005) Качество высшего образования: плановые и внеплановые проверки. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 226–234.
8. Горбашко Е.А., Бонюшко Н.А., Семченко А.А. (2019) *Развитие системы менеджмента качества организации в условиях цифровизации экономики*. СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет.
9. Губа К.С. (2019) Оценка качества высшего образования: Обзор международного опыта. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 23, № 3, сс. 94–107. <https://doi.org/10.15826/umpra.2019.03.022>
10. Губа К., Макеева А., Соколов М., Цивинская А. (2017) *Как работает Рособнадзор: Анализ открытых данных о контрольно-надзорной деятельности в сфере высшего образования*. СПб.: Европейский университет в Санкт-Петербурге. Доступно по ссылке: https://eusp.org/sites/default/files/archive/news/2018/docs/RON_EUSP_210218.pdf (дата обращения: 16.01.2024).
11. Жемерикина Ю.И., Раев К.В., Савка О.Г. (2019) Независимая оценка профессиональных компетенций как основная составляющая внутренней системы оценки качества высшего образования. *Человеческий капитал*, № 7, сс. 81–88. <https://doi.org/10.25629/HC.2019.07.09>
12. Каменева Е.А., Приходько Л.В. (2018) Система оценки качества высшего образования: анализ мировой и российской практики. *Менеджмент и бизнес-администрирование*, № 4, сс. 112–124.
13. Кнутов А.В., Плаксин С.М., Синятуллин Р.Х., Чаплинский А.В. (2022) «Регуляторная гильотина» в России и ее количественные результаты. *Право. Журнал Высшей школы экономики*, № 2, сс. 4–27. <https://doi.org/10.17323/2072-8166.2022.2.4.27>
14. Княгинина Н.В. (2022) *Внутренние системы оценки качества образования в российских университетах*. Томск: Томский государственный университет. Доступно по ссылке: <http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/VSOKO.pdf> (дата обращения: 16.01.2024).
15. Кучаков Р.К., Скугаревский Д.А. (2022) *Контроль и надзор в 2022 г. За пределами нормы*. СПб.: Европейский университет в Санкт-Петербурге. Доступно по ссылке: <https://inspections.enforce.spb.ru> (дата обращения: 16.01.2024).
16. Наводнов В.Г., Мотова Г.Н. (2015) Практика аккредитации в системе высшего образования России. *Высшее образование в России*, № 5, сс. 12–20.
17. Насонкин В.В., Путило Н.В. (2022) «Регуляторная гильотина» в сфере образования: Вопросы правового регулирования и практики реализации. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Право*, т. 13, № 2, сс. 309–326. <https://doi.org/10.21638/spbu14.2022.202>
18. Пономарева Е.А., Савина А.Д., Антоненко Н.С. (2023) Риск-ориентированное регулирование российских вузов: индикаторы риска и их использование для целей государственного контроля. *Высшее образование в России*, т. 32, № 2, сс. 43–60. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-43-60>
19. Разинкина Е.М., Раев К.В., Калинина О.В. (2019) Внутренняя система оценки качества образования: независимая оценка профессиональных компе-

- тенций педагогических работников. *Terra Linguistica*, т. 10, № 2, сс. 112–122. <https://doi.org/10.18721/JHSS.10210>
20. Салми Д. (2009) Растущее внимание к вопросам подотчетности: Прогресс или сомнительное благодеяние? *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 66–86. <https://vo.hse.ru/article/view/15241>
 21. Селезнева А.В., Лобов Н.В. (2020) Элементы внутренней системы оценки качества образовательных услуг вуза. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Машиностроение, материаловедение*, т. 22, № 2, сс. 90–98. <https://doi.org/10.15593/2224-9877/2020.2.11>
 22. Тишкина К.О., Елисеева О.В., Багаутдинова А.Ш., Шилова К.С., Ефремова А.А. (2022) Подход к управлению качеством образовательных программ на основе данных. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 26, № 3, сс. 112–119. <https://doi.org/10.15826/umpa.2022.03.025>
 23. Торгаева И.Н., Украинцев Д.В. (2022) Внутренняя система оценки качества образования военной образовательной организации высшего образования: теория и практика. *Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ*, № 1, сс. 23–29.
 24. Форрат Н.В. (2009) Проблема качества высшего образования: Мировые вызовы и их российские трансформации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 121–139. <https://vo.hse.ru/article/view/15257>
 25. Чистова И.А., Евсеева Н.В. (2021) О внутренней системе оценки качества образования вуза. *Молодые ученые – развитию Национальной технологической инициативы (ПОИСК)*, № 1, сс. 861–863.
 26. Янкевич С.В., Княгинина Н.В., Воробьев В.В. (2019) Государственная аккредитация университетов: конфликт заявленных и фактических целей. *Образовательная политика*, № 1–2, сс. 76–86.
 27. Agasisti T., Barbato G., Molin M.D., Turri M. (2019) Internal Quality Assurance in Universities: Does NPM Matter? *Studies in Higher Education*, vol. 44, no 6, pp. 960–977. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1405252>
 28. Aghion P., Algan Y., Cahuc P., Shleifer A. (2010) Regulation and Distrust. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 125, no 3, pp. 1015–1049. <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.3.1015>
 29. Barbato G., Bugaj J., Campbell D.F.J., Cerbino R., Ciesielski P., Feliks-Długosz A., Milani M., Pausits A. (2022) Performance Indicators in Higher Education Quality Management of Learning and Teaching: Lessons from a Benchmarking Exercise of Six European Universities. *Quality in Higher Education*, vol. 28, no 1, pp. 82–105. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1951456>
 30. Bazargan A. (2001) From Internal Evaluation to Quality Assurance in Higher Education: The Case of Medical Education in Iran. *Journal of Medical Education*, vol. 1, no 1, pp. 23–27. <https://doi.org/10.22037/jme.v1i1.973>
 31. Bendermacher G.W.G., oude Egbrink M.G.A., Wolfhagen I.H.A.P., Dolmans D.H.J.M. (2017) Unravelling Quality Culture in Higher Education: A Realist Review. *Higher Education*, vol. 73, no 1, pp. 39–60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
 32. Bernhard A. (2011) Quality Assurance on the Road: Finland and Austria in Comparison. *European Educational Research Journal*, vol. 10, no 4, pp. 583–594. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.4.583>
 33. Borch I., Sandvoll R., Risør T. (2022) Student Course Evaluation Documents: Constituting Evaluation Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 47, no 2, pp. 169–182. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1899130>
 34. Brennan J., Shah T. (2000) Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries. *Higher Education*, vol. 40, no 3, pp. 331–349. <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182>
 35. Campatelli G., Citti P., Meneghin A. (2011) Development of a Simplified Approach Based on the EFQM Model and Six Sigma for the Implementation of TQM Prin-

- principles in a University Administration. *Total Quality Management & Business Excellence*, vol. 22, no 7, pp. 691–704. <https://doi.org/10.1080/14783363.2011.585755>
36. Cardoso S., Rosa M.J., Videira P., Amaral A. (2019) Internal Quality Assurance: A New Culture or Added Bureaucracy? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 2, pp. 249–262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1494818>
37. Chaffee E.E., Sherr L.A. (1992) *Quality: Transforming Postsecondary Education. ASHE-ERIC Higher Education Report no 3*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351922.pdf> (accessed 2 April 2024).
38. Chileshe N., Watson P., Maslow D., Belokorov E. (2005) The Deployment of Total Quality Management (TQM): The Russian Experience. *Proceedings of the 21st Annual ARCOM Conference (London, 2005, September 7–9)*, pp. 201–214. Available at: https://www.arcom.ac.uk/-docs/proceedings/ar2005-0201-0214_Biggs_et_al.pdf (accessed 16 April 2024).
39. Ching G. (2018) A Literature Review on the Student Evaluation of Teaching: An Examination of the Search, Experience, and Credence Qualities of SET. *Higher Education Evaluation and Development*, vol. 12, no 2, pp. 63–84. <https://doi.org/10.1108/HEED-04-2018-0009>
40. Chu A., Westerheijden D.F. (2018) Between Quality and Control: What Can We Learn from Higher Education Quality Assurance Policy in the Netherlands. *Quality in Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 260–270. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1559513>
41. DiMaggio P.J., Powell W.W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, vol. 48, no 2, pp. 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
42. El-Khawas E. (2007) Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry. *International Handbook of Higher Education* (eds J.J.F. Forest, P.G. Altbach), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 23–37. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_3
43. EQUIP (2016) *Comparative Analysis of the ESG 2005 and ESG 2015*. Brussels: EQUIP. Available at https://www.eqar.eu/assets/uploads/2020/06/EQUIP_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf (accessed 16 January 2024).
44. European Association for Quality Assurance in Higher Education et al. (2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Available at: https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/ESG_2015.pdf (accessed 16 January 2024).
45. Ewell P. (2007) The ‘Quality Game’: External Review and Institutional Reaction over Three Decades in the United States. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (eds D.F. Westerheijden, B. Stensaker, M.J. Rosa), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 119–153. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_5
46. Gornitzka Å., Stensaker B. (2014) The Dynamics of European Regulatory Regimes in Higher Education — Challenged Prerogatives and Evolutionary Change. *Policy and Society*, vol. 33, no 3, pp. 177–188. <https://doi.org/10.1016/j.pol-soc.2014.08.002>
47. Gvaramadze I. (2008) From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, vol. 43, no 4, pp. 443–455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00376.x>
48. Harvey L., Askling B. (2003) Quality in Higher Education. *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (ed. R. Begg), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 69–83. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48368-4_6
49. Harvey L., Green D. (1993) Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18, no 1, pp. 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
50. Harvey L., Williams J. (2010) Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). *Quality in Higher Education*, vol. 16, no 2, pp. 81–113. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722>

51. Kis V. (2005) *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris: OECD.
52. Klenk T., Seyfried M. (2016) Institutional Isomorphism and Quality Management: Comparing Hospitals and Universities. *Towards a Comparative Institutionalism: Forms, Dynamics and Logics across the Organizational Fields of Health Care and Higher Education* (eds R. Pinheiro, L. Geschwind, F.O. Ramirez, K. Vrangbæk). Leeds, UK: Emerald Publishing Limited, vol. 45, pp. 217–242. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20150000045020>
53. Leiber T. (ed.) (2016) *Impact Evaluation of Quality Assurance in Higher Education: A Manual*. Mannheim: IMPALA Consortium Partners.
54. Lindsay A. (1994) Quality and Management in Universities. *Journal of Tertiary Education Administration*, vol. 16, no 1, pp. 55–68. <https://doi.org/10.1080/1036970940160105>
55. Loukkola T., Zhang T. (2010) *Examining Quality Culture: Part 1. Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels: European University Association.
56. Magun A. (2011) Higher Education in Russia: Is There a Way out of a Neoliberal Impasse? *Globalization and Inequality in Emerging Societies* (ed. B. Rehbein), London: Palgrave Macmillan, pp. 148–171. https://doi.org/10.1057/9780230354531_9
57. Manatos M.J., Sarrico C.S., Rosa M.J. (2017) The European Standards and Guidelines for Internal Quality Assurance: An Integrative Approach to Quality Management in Higher Education? *The TQM Journal*, vol. 29, no 2, pp. 342–356. <https://doi.org/10.1108/TQM-01-2016-0009>
58. Martin M. (2018) *Internal Quality Assurance: Enhancing Higher Education Quality and Graduate Employability*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261356/PDF/261356eng.pdf.multi> (accessed 20 April 2024).
59. Minina E. (2017) ‘Quality Revolution’ in Post-Soviet Education in Russia: From Control to Assurance? *Journal of Education Policy*, vol. 32, no 2, pp. 176–197. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1250165>
60. Newton J. (2002) Views from Below: Academics Coping with Quality. *Quality in Higher Education*, vol. 8, no 1, pp. 39–61. <https://doi.org/10.1080/13538320220127434>
61. Nguyen P.V., Pham H. (2022) Enablers and Barriers for Quality Assurance: A Comparative Study of Vietnamese Case and International Trends. *European Journal of Contemporary Education*, vol. 11, no 1, pp. 123–137. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.1.123>
62. Okae-Adjei D.S. (2016) Internal Quality Assurance in Higher Education Institutions: The Case of Some Selected Ghanaian Polytechnics. *European Journal of Research in Social Sciences*, vol. 4, no 8, pp. 58–73.
63. Orsingher C. (ed.) (2006) *Assessing Quality in European Higher Education Institutions*. Heidelberg: Physica-Verlag HD. <https://doi.org/10.1007/3-7908-1688-4>
64. Pratasavitskaya H., Stensaker B. (2010) Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field. *Quality in Higher Education*, vol. 16, no 1, pp. 37–50. <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>
65. Sarakinioti A., Philippou S. (2020) European Discourse on Higher Education Quality Assurance and Accreditation: Recontextualizations in Greece and Cyprus at Times of “Crisis”. *European Education*, vol. 52, no 2, pp. 132–145. <https://doi.org/10.1080/10564934.2020.1765390>
66. Schwarz S., Westerheijden D.F. (2004) Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (eds S. Schwarz, D.F. Westerheijden), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1–41. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2797-0_1

67. Shah M., Nair S., Wilson M. (2011) Quality Assurance in Australian Higher Education: Historical and Future Development. *Asia Pacific Education Review*, vol. 12, no 3, pp. 475–483. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9152-2>
68. Smolentseva A. (2017) Where Soviet and Neoliberal Discourses Meet: The Transformation of the Purposes of Higher Education in Soviet and Post-Soviet Russia. *Higher Education*, vol. 74, no 6, pp. 1091–1108. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0111-7>
69. Stensaker B. (2007) Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (eds D.F. Westerheijden, B. Stensaker, M.J. Rosa), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 99–118. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_4
70. Sunder M.V., Antony J. (2018) A Conceptual Lean Six Sigma Framework for Quality Excellence in Higher Education Institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 35, no 4, pp. 857–874. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2017-0002>
71. Sursock A. (2015) *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1321.8408>
72. Sursock A., Smidt H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
73. Van Vught F.A., Westerheijden D.F. (1994) Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. *Higher Education*, vol. 28, no 3, pp. 355–371. <https://doi.org/10.1007/BF01383722>
74. Vandoninck S., Annaert N., Verslyppe A., de Vos C., Verhagen A., Stockmans J., Corten M. (2017) *Implementing a New Method for Quality Assurance: The Case of COBRA at KU Leuven. Lessons Learned from a Trial Run*. Paper presented at 12th European Quality Assurance Forum “Responsible QA — Committing to Impact” (Riga, Latvia, 2017, November 23–25). Available at: <https://eua.eu/resources/publications/475:implementing-a-new-method-for-quality-assurance-the-case-of-cobra-at-ku-leuven.html> (accessed 16 January 2024).

References

- Agasisti T., Barbato G., Molin M.D., Turri M. (2019) Internal Quality Assurance in Universities: Does NPM Matter? *Studies in Higher Education*, vol. 44, no 6, pp. 960–977. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1405252>
- Aghion P., Algan Y., Cahuc P., Shleifer A. (2010) Regulation and Distrust. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 125, no 3, pp. 1015–1049. <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.3.1015>
- Barbato G., Bugaj J., Campbell D.F.J., Cerbino R., Ciesielski P., Feliks-Długosz A., Milani M., Pausits A. (2022) Performance Indicators in Higher Education Quality Management of Learning and Teaching: Lessons from a Benchlearning Exercise of Six European Universities. *Quality in Higher Education*, vol. 28, no 1, pp. 82–105. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1951456>
- Barmatina I.V., Varakuta A.A. (2020) Assessment of the Quality of Educational Activities of the University and the Training of Students. *Journal of Pedagogical Innovations*, no 4, pp. 15–22 (In Russian).
- Bazargan A. (2001) From Internal Evaluation to Quality Assurance in Higher Education: The Case of Medical Education in Iran. *Journal of Medical Education*, vol. 1, no 1, pp. 23–27. <https://doi.org/10.22037/jme.v1i1.973>
- Belash O.Ju., Chirkova A.A. (2018) Indicators of Education Quality in Internal Monitoring: Difference between Students and Lecturers in Assessing Indicators' Importance. *Engineering Education*, no 24, pp. 166–173 (In Russian).
- Bendermacher G.W.G., oude Egbrink M.G.A., Wolfhagen I.H.A.P., Dolmans D.H.J.M. (2017) Unravelling Quality Culture in Higher Education: A Realist Review. *Higher Education*, vol. 73, no 1, pp. 39–60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>

- Bernhard A. (2011) Quality Assurance on the Road: Finland and Austria in Comparison. *European Educational Research Journal*, vol. 10, no 4, pp. 583–594. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.4.583>
- Bolotov V.A. (2019) Accreditation of Universities: Order and Disorder. *Educational Policy*, no 1–2, pp. 64–66 (In Russian).
- Borch I., Sandvoll R., Risør T. (2022) Student Course Evaluation Documents: Constituting Evaluation Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 47, no 2, pp. 169–182. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1899130>
- Brennan J., Shah T. (2000) Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries. *Higher Education*, vol. 40, no 3, pp. 331–349. <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182>
- Campatelli G., Citti P., Meneghin A. (2011) Development of a Simplified Approach Based on the EFQM Model and Six Sigma for the Implementation of TQM Principles in a University Administration. *Total Quality Management & Business Excellence*, vol. 22, no 7, pp. 691–704. <https://doi.org/10.1080/14783363.2011.585755>
- Cardoso S., Rosa M.J., Videira P., Amaral A. (2019) Internal Quality Assurance: A New Culture or Added Bureaucracy? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 2, pp. 249–262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1494818>
- Chaffee E.E., Sherr L.A. (1992) *Quality: Transforming Postsecondary Education. ASHE-ERIC Higher Education Report no 3*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351922.pdf> (accessed 2 April 2024).
- Chileshe N., Watson P., Maslow D., Belokorov E. (2005) The Deployment of Total Quality Management (TQM): The Russian Experience. Proceedings of the *21st Annual ARCOM Conference (London, 2005, September 7–9)*, pp. 201–214. Available at: https://www.arcom.ac.uk/-docs/proceedings/ar2005-0201-0214_Biggs_et_al.pdf (accessed 16 April 2024).
- Ching G. (2018) A Literature Review on the Student Evaluation of Teaching: An Examination of the Search, Experience, and Credence Qualities of SET. *Higher Education Evaluation and Development*, vol. 12, no 2, pp. 63–84. <https://doi.org/10.1108/HEED-04-2018-0009>
- Chistova I.A., Evseeva N.V. (2021) Internal System for Assessing the Quality of University Education. *Molodye uchyonye — razvitiyu Natsional'noy tekhnologicheskoy initsiativy (POISK)*, no 1, pp. 861–863 (In Russian).
- Chu A., Westerheijden D.F. (2018) Between Quality and Control: What Can We Learn from Higher Education Quality Assurance Policy in the Netherlands. *Quality in Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 260–270. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1559513>
- DiMaggio P.J., Powell W.W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, vol. 48, no 2, pp. 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- El-Khawas E. (2007) Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry. *International Handbook of Higher Education* (eds J.J.F. Forest, P.G. Altbach), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 23–37. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_3
- EQUIP (2016) *Comparative Analysis of the ESG 2005 and ESG 2015*. Brussels: EQUIP. Available at https://www.eqar.eu/assets/uploads/2020/06/EQUIP_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf (accessed 16 January 2024).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education et al. (2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Available at: https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/ESG_2015.pdf (accessed 16 January 2024).
- Ewell P. (2007) The 'Quality Game': External Review and Institutional Reaction over Three Decades in the United States. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (eds D.F. Westerheijden, B. Stensaker, M.J. Rosa), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 119–153. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_5

- Forrat N.V. (2009) Problems of Higher Education Quality: World Challenges and Their Russian Transformations. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 121–138 (In Russian). <https://vo.hse.ru/article/view/15257>
- Gevorkjan E.N. (2005) Quality of Higher Education: Scheduled and Non-Scheduled Inspections. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 226–234 (In Russian).
- Gorbashko E.A., Bonyushko N.A., Semchenko A.A. (2019) *Development of an Organization's Quality Management System in the Context of Digitalization of the Economy*. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics (In Russian).
- Gornitzka Å., Stensaker B. (2014) The Dynamics of European Regulatory Regimes in Higher Education — Challenged Prerogatives and Evolutionary Change. *Policy and Society*, vol. 33, no 3, pp. 177–188. <https://doi.org/10.1016/j.pol-soc.2014.08.002>
- Guba K.S. (2019) Quality of Higher Education: A Review of International Practice. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 23, no 3, pp. 94–107 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.03.022>
- Guba K., Makeeva A., Sokolov M., Tsvinskaya A. (2017) *How Rosobrnadzor Works: Open Data Analysis about Control and Supervision Activities in the Field of Higher Education*. St. Petersburg: European University at St. Petersburg (In Russian). Available at: https://eusp.org/sites/default/files/archive/news/2018/docs/RON_EUSP_210218.pdf (accessed 16 January 2024).
- Gvaramadze I. (2008) From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, vol. 43, no 4, pp. 443–455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00376.x>
- Harvey L., Askling B. (2003) Quality in Higher Education. *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (ed. R. Begg), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 69–83. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48368-4_6
- Harvey L., Green D. (1993) Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18, no 1, pp. 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey L., Williams J. (2010) Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). *Quality in Higher Education*, vol. 16, no 2, pp. 81–113. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722>
- Jankiewicz S.V., Knyaginina N.V., Vorob'ev V.V. (2019) State Accreditation of Universities: Conflicts of Declared and Actual Goals. *Educational Policy*, no 1–2, pp. 76–86 (In Russian).
- Kameneva E.A., Prikhodko L.V. (2018) Quality Assessment System for Higher Education: World and Russian Practice Analysis. *Management and Business Administration*, no 4, pp. 112–124 (In Russian).
- Kis V. (2005) *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris: OECD.
- Klenk T., Seyfried M. (2016) Institutional Isomorphism and Quality Management: Comparing Hospitals and Universities. *Towards a Comparative Institutionalism: Forms, Dynamics and Logics across the Organizational Fields of Health Care and Higher Education* (eds R. Pinheiro, L. Geschwind, F.O. Ramirez, K. Vrangbæk). Leeds, UK: Emerald Publishing Limited, vol. 45, pp. 217–242. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20150000045020>
- Knutov A.V., Plaksin S.M., Sinyatullin R.H., Chaplinsky A.V. (2022) “Regulatory Guillotine” in Russia and its Quantitative Results. *Law. Journal of the Higher School of Economics*, no 2, pp. 4–27 (In Russian).
- Knyaginina N.V. (2022) *Internal Education Quality Assurance Systems in Russian Universities*. Tomsk: Tomsk State University (In Russian). Available at: <http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/VSOKO.pdf> (accessed 16 January 2024).
- Kuchakov R.K., Skougarevskiy D.A. (2022) *Control and Supervision in 2022. Beyond the Norm*. St. Petersburg: European University at St. Petersburg (In Russian). Available at: <https://inspections.enforce.spb.ru> (accessed 16 April 2024).

- Leiber T. (ed.) (2016) *Impact Evaluation of Quality Assurance in Higher Education: A Manual*. Mannheim: IMPALA Consortium Partners.
- Lindsay A. (1994) Quality and Management in Universities. *Journal of Tertiary Education Administration*, vol. 16, no 1, pp. 55–68. <https://doi.org/10.1080/1036970940160105>
- Loukkola T., Zhang T. (2010) *Examining Quality Culture: Part 1. Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels: European University Association.
- Magun A. (2011) Higher Education in Russia: Is There a Way out of a Neoliberal Impasse? *Globalization and Inequality in Emerging Societies* (ed. B. Rehbein), London: Palgrave Macmillan, pp. 148–171. https://doi.org/10.1057/9780230354531_9
- Manatos M.J., Sarrico C.S., Rosa M.J. (2017) The European Standards and Guidelines for Internal Quality Assurance: An Integrative Approach to Quality Management in Higher Education? *The TQM Journal*, vol. 29, no 2, pp. 342–356. <https://doi.org/10.1108/TQM-01-2016-0009>
- Martin M. (2018) *Internal Quality Assurance: Enhancing Higher Education Quality and Graduate Employability*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261356/PDF/261356eng.pdf.multi> (accessed 20 April 2024).
- Minina E. (2017) 'Quality Revolution' in Post-Soviet Education in Russia: From Control to Assurance? *Journal of Education Policy*, vol. 32, no 2, pp. 176–197. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1250165>
- Nasonkin V.V., Putilo N.V. (2022) "Regulatory guillotine" in Education: Issues of Legal Regulation and Implementation Practice. *Vestnik of Saint Petersburg University. Law*, vol. 13, no 2, pp. 309–326 (In Russian). <https://doi.org/10.21638/spbu14.2022.202>
- Navodnov V.G., Motova G.N. (2015) Development of Accreditation in Russian Higher Education: History and Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 5, pp. 12–20 (In Russian).
- Newton J. (2002) Views from Below: Academics Coping with Quality. *Quality in Higher Education*, vol. 8, no 1, pp. 39–61. <https://doi.org/10.1080/13538320220127434>
- Nguyen P.V., Pham H. (2022) Enablers and Barriers for Quality Assurance: A Comparative Study of Vietnamese Case and International Trends. *European Journal of Contemporary Education*, vol. 11, no 1, pp. 123–137. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.1.123>
- Okae-Adjei D.S. (2016) Internal Quality Assurance in Higher Education Institutions: The Case of Some Selected Ghanaian Polytechnics. *European Journal of Research in Social Sciences*, vol. 4, no 8, pp. 58–73.
- Orsingher C. (ed.) (2006) *Assessing Quality in European Higher Education Institutions*. Heidelberg: Physica-Verlag HD. <https://doi.org/10.1007/3-7908-1688-4>
- Ponomareva E.A., Savina A.D., Antonenko N.S. (2023) Risk-Based Regulation of Russian Universities: Risk Indicators and Their Use for State Control Purposes. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 32, no 2, pp. 43–60 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-43-60>
- Pratasavitskaya H., Stensaker B. (2010) Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field. *Quality in Higher Education*, vol. 16, no 1, pp. 37–50. <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>
- Razinkina E.M., Raev K.V., Kalinina O.V. (2019) Internal System for Assessing Quality of Education: Independent Assessment of Professional Competences of Teaching Staff. *Terra Linguistica*, vol. 10, no 2, pp. 112–122 (In Russian). <https://doi.org/10.18721/JHSS.10210>
- Salmi J. (2010) The Growing Accountability Agenda: Progress or Mixed Blessing? *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 66–86 (In Russian). <https://vo.hse.ru/article/view/15241>
- Sarakinioti A., Philippou S. (2020) European Discourse on Higher Education Quality Assurance and Accreditation: Recontextualizations in Greece and Cyprus at

- Times of "Crisis". *European Education*, vol. 52, no 2, pp. 132–145. <https://doi.org/10.1080/10564934.2020.1765390>
- Schwarz S., Westerheijden D.F. (2004) Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (eds S. Schwarz, D.F. Westerheijden), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1–41. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2797-0_1
- Selezneva A.V., Lobov N.V. (2020) Elements of the Internal System for Assessing the Quality of Educational Services of a University. *Bulletin PNRPU. Mechanical Engineering, Materials Science*, vol. 22, no 2, pp. 90–98 (In Russian). <https://doi.org/10.15593/2224-9877/2020.2.11>
- Shah M., Nair S., Wilson M. (2011) Quality Assurance in Australian Higher Education: Historical and Future Development. *Asia Pacific Education Review*, vol. 12, no 3, pp. 475–483. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9152-2>
- Smolentseva A. (2017) Where Soviet and Neoliberal Discourses Meet: The Transformation of the Purposes of Higher Education in Soviet and Post-Soviet Russia. *Higher Education*, vol. 74, no 6, pp. 1091–1108. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0111-7>
- Stensaker B. (2007) Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (eds D.F. Westerheijden, B. Stensaker, M.J. Rosa), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 99–118. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_4
- Sunder M.V., Antony J. (2018) A Conceptual Lean Six Sigma Framework for Quality Excellence in Higher Education Institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 35, no 4, pp. 857–874. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2017-0002>
- Sursock A. (2015) *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1321.8408>
- Sursock A., Smidt H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Tishkina K.O., Eliseeva O.V., Bagautdinova A.Sh., Shilova K.S., Efremova A.A. (2022) Data-Based Approach to Educational Programs Quality Management. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 26, no 3, pp. 112–119 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2022.03.025>
- Torgaeva I.N., Ukraintzev D.V. (2022) Internal System for Assessing the Quality of Education of a Military Educational Organization of Higher Education: Theory and Practice. *Nauchno-metodicheskiy byulleten Voenного universiteta Ministerstva oborony RF*, no 1, pp. 23–29 (In Russian).
- Van Vught F.A., Westerheijden D.F. (1994) Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. *Higher Education*, vol. 28, no 3, pp. 355–371. <https://doi.org/10.1007/BF01383722>
- Vandoninck S., Annaert N., Verslyppe A., de Vos C., Verhagen A., Stockmans J., Corten M. (2017) *Implementing a New Method for Quality Assurance: The Case of COBRA at KU Leuven. Lessons Learned from a Trial Run*. Paper presented at 12th European Quality Assurance Forum "Responsible QA — Committing to Impact" (Riga, Latvia, 2017, November 23–25). Available at: <https://eua.eu/resources/publications/475:implementing-a-new-method-for-quality-assurance-the-case-of-cobra-at-ku-leuven.html> (accessed 16 January 2024).
- Versan V.G. (2009) Crisis in Standardization of Management Systems: Causes, Solutions. *Standards and Quality*, no 3, pp. 78–83 (In Russian).
- Vinarik V.A., Dolgopyatova T.G. (2011) Certification of the Quality Management System in Companies in Countries with Economies in Transition: An Empirical Analysis. *Russian Management Journal*, vol. 9, no 1, pp. 29–56 (In Russian).
- Vorobieva A.A. (2019) Development of the Internal System of Quality Management in Educational Activities at the University: Process and Criteria-Based Technology.

Higher Education Today, no 11, pp. 2–10 (In Russian). <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.19.11.P.02>

Zhemerikina Ju.I., Raev K.V., Savka O.G. (2019) Independent Evaluation of Professional Competence as a Basic Component of the Internal System of Evaluation of the Quality of Higher Education. *Chelovecheskiy kapital*, no 7, pp. 81–88 (In Russian). <https://doi.org/10.25629/HC.2019.07.09>

Молодежь едет учиться в мегаполис: как не остаться в одиночестве

Ирина Лисовская, Елена Омельченко,
Альбина Гарифзянова

Статья поступила
в редакцию
в мае 2023 г.

Лисовская Ирина Викторовна — кандидат социологических наук, научный сотрудник Центра молодежных исследований, доцент департамента социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). Адрес: 190121 Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, 16. E-mail: ilisovskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6858-1321> (контактное лицо для переписки)

Омельченко Елена Леонидовна — доктор социологических наук, профессор, директор Центра молодежных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: eomelchenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5951-3682>

Гарифзянова Альбина Раисовна — кандидат философских наук, доцент кафедры общей и этнической социологии ИСФНиМК, Казанский (Приволжский) федеральный университет. E-mail: ARGarifzyanova@kpfu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8399-8205>

Аннотация

Опыт включения в новую среду иногородней молодежи, переехавшей в мегаполисы из больших и малых городов или из сел, чтобы учиться в университете, редко попадает в фокус внимания исследователей образовательной миграции. Большой корпус публикаций посвящен иностранным студентам как наиболее уязвимой группе среди учащихся, переживающих резкую смену культурной среды.

Проведены 63 интервью со студентами старших курсов бакалавриата, магистрантами и выпускниками бакалавриата и магистратуры, переехавшими из разных российских регионов в Казань и Санкт-Петербург, чтобы учиться в НИУ ВШЭ и КФУ. В ходе анализа полученных нарративов выделены шесть сценариев, ассоциированных по характеру сюжета с кинематографическими жанрами.

В рамках этих сценариев анализируются коннотации переживаемого региональными студентами одиночества в новом городе, а также практики социального включения иногородних как совладания с изоляцией или способы проживания юношами и девушками одиночества. Обсуждаются различия в трактовке и интерпретации смыслов одиночества между разными молодежными группами, а также между разными городскими и университетскими средами.

В концептуализации сценариев социального включения иногородних студентов авторы опираются на подход «социальной драмы». Под сценариями социального включения понимаются идеализированные модели, обобщающие схожие нарративы студенческой молодежи о периоде переезда в большой город и поиска своего места в нем. Каждый нарратив имеет свой сюжет с завязкой, основным действием и финалом. Социальное включение авторы интерпретируют с опорой на современные представления о гражданственности как

широком поле молодежных вовлеченностей, не ограниченном политизированными формами.

Ключевые слова сценарии, социальное включение, молодежь, иногородние студенты, одиночество, образовательная миграция, внутренняя миграция, университет, мегаполис

Для цитирования Лисовская И.В., Омельченко Е.Л., Гарифзянова А.П. (2024) Молодежь едет учиться в мегаполис: как не остаться в одиночестве. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 136–170. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17283>

Youth Is Going to Study in a Metropolis: How Not to Stay Alone

Irina Lisovskaya, Elena Omelchenko, Albina Garifzianova

Irina V. Lisovskaya — PhD in Sociology, Research Fellow at the Center for Youth Studies, Senior Lecturer in the Department of Sociology, HSE University (Saint-Petersburg). Address: 16 Soyuz Pechatnikov St., 190121 Saint-Petersburg, Russian Federation. E-mail: ilisovskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6858-1321> (corresponding author)

Elena L. Omelchenko — Doctor of Sociology, Professor, Director of the Center for Youth Studies, HSE University (Saint-Petersburg). E-mail: eomelchenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5951-3682>

Albina R. Garifzianova — PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of General and Ethnic Sociology, Kazan (Volga Region) Federal University. E-mail: ARGarifzianova@kpfu.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8399-8205>

Abstract The needs of young people who have moved to study from other cities are often overshadowed by numerous studies of international students, traditionally considered by sociologists and practitioners to be among the most vulnerable groups. In this article, we focus on the migration paths of out-of-town students in megacities and what they face on their way to discovering a new city. The aim is to reconstruct scenarios of social inclusion for nonresident students. How and in what way do young people cope with feelings of isolation and loneliness, and is it really becoming a problem for them? In conceptualizing the scenarios, we rely on the “social drama” approach. By social inclusion scenarios we understand idealized models that summarize similar narratives of student youth about the period of moving to a big city and the way to find their place in it, having their own scenario with a lead, main action and a finale. We interpret social inclusion with reference to the modern debate on citizenship, understood as a wide field of youth involvement, not limited to politicized forms. This article uses the results of a qualitative analysis of 63 interviews with students who moved to study at two universities — the Higher School of Economics in St. Petersburg and KFU in Kazan. In each case an average of 31 interviews was conducted with graduate and undergraduate students. We distinguish 6 scenarios associated by the type of plot with film genres. In each of the identified scenarios we record different types of narratives related to experiences of loneliness or isolation in the first months or even years of acquaintance with a new city.

Keywords scenarios, social inclusion, youth, out-of-town students, loneliness, educational migration, internal migration, university, metropolis

For citing Lisovskaya I.V., Omelchenko E.L., Garifzianova A.R. (2024) Youth Is Going to Study in a Metropolis: How Not to Stay Alone. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 136–170 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17283>

1. Студенческая молодежь в условиях образовательной миграции: актуальность проблемы и исследовательский вопрос

Переезд из небольшого города или села в мегаполис сопряжен со множеством специфических рисков, например молодые люди опасаются не найти друзей, остаться в изоляции, не включиться в значимые сети. В последние годы опубликовано много исследований, посвященных социальной изоляции мигрантов в новом для них принимающем обществе, рискам одиночества для ментального здоровья [Neto, Pinto, 2022; Chen et al., 2019]. Исследователи обращаются к анализу социальных сервисов для адаптации мигрантов [Lee et al., 2020; Snoubar, Zengin, 2022], в частности для групп, традиционно считающихся наиболее уязвимыми, — для детей мигрантов и представителей старших возрастов [Shuang et al., 2022; Bhula-or, Chimmamee, Osatis, 2022]. Молодежь попадает в поле внимания, когда речь идет о кросс-культурных мигрантах, например о студентах, которые учатся за границей, в новом для них обществе. Достаточно обширный пласт исследований посвящен изучению адаптации китайских и африканских студентов. В фокусе внимания оказываются вопросы межкультурной коммуникации [Шамовская, Алимova, 2019], проблемы одиночества, изоляции, барьеры социального включения иностранных студентов [Singh, Kumar, Srivastava, 2021], стигматизация и роль этнических стереотипов, чувства принадлежности к университетскому сообществу [Froehlich et al., 2022]. Значительно меньше исследований посвящено процессам социального включения студенческой молодежи в условиях внутренней образовательной миграции. Эти юноши и девушки, так же как иностранцы, могут испытывать глубокое чувство одиночества, переживать культурный шок, многие с трудом справляются с переездом и по разным причинам могут оказаться исключенными из нового для них сообщества [Маяковская, 2022; Walker, Mathebula, 2020]. Взрослеющая молодежь в разных частях страны и мира, определяя свои жизненные стратегии, может уезжать во внутреннюю эмиграцию, чувствуя свою нереализованность, небезопасность и нестабильность своей позиции в родных небольших городах [Карачурина, Флоринская, 2019; Омельченко, Омельченко, 2022].

Получение профессионального образования в мегаполисах привлекает молодежь не только потенциальными возможностями для будущей карьеры [Ватолкина, Федоткина, 2018]. Притягательной кажется сама жизнь в большом городе как культурном центре с его разнообразием «третьих мест» [Ефлова, Виноградова, Витушкин, 2023], с открывающимися перспективами участия в создании новых культурных и экономических ниш, с поиском и

обретением единомышленников, который позволяет расширить собственные горизонты и укрепить социальные связи [Омельченко, 2020; Кузинер, Петрунина, 2022]. Попадая в большой город, студенческая молодежь сталкивается с широким спектром трудностей, обусловленных как социально-экономическими контекстами, так и биографическими [Семенова, Черныш, Сушко, 2019], часто эти контексты определяются региональной спецификой [Замалудинова, Мальганова, 2014]. Студенты из регионов могут значительно отличаться от сокурсников из мегаполисов: другой жизненный опыт, нестоличная социализация, они чаще местной молодежи вынуждены самостоятельно искать жилье и подработки [Салихова, Фахрутдинова, 2021]. Исследователи, например [Гудков и др., 2020], фиксируют и различия в опыте гражданской вовлеченности региональной молодежи и их ровесников из столицы. Так, например, у молодежи из провинции социальный конформизм проявляется сильнее, чем у выросших в мегаполисах, поскольку в небольших городах меньше развиты сети молодежных движений, независимых от администрации.

В данной статье мы рассматриваем способы преодоления студентами состояния одиночества, возникающего после переезда в другой город для получения образования, переживание чувства одиночества и стратегии совладания с ним, а также случаи, когда одиночество становится серьезной проблемой, осложняющей обучение в вузе. Такой фокус достаточно нов для исследований межрегиональной образовательной миграции в России.

2. Биографические сценарии в исследованиях миграции

Изучение биографических сценариев — исследовательский подход, который лежит в плоскости постмодернистских и интеракционистских теорий и опирается на метод интерпретативной биографии, используемый социологом Н. Денцином. Биографический сценарий раскрывает многослойность сюжета и модификацию смысла в нем, а также позволяет рассмотреть нарратив в конкретном культурном контексте [Denzin, 1989]. Д. Доттер, применявший концепцию сценариев к реалиям постмодернистского общества, также подчеркивает, что в создании смысла важны сюжетные линии с их развитием во времени и отнесенностью к конкретному месту [Dotter, 2002. P. 428]. Обобщая идеи этих авторов, можно сказать, что нарратив и создание смыслов всегда лежат в некоем заданном контексте, а также зависят от развития самого биографического сюжета. К примеру, нарративы молодежи о социальном включении или одиночестве, возникающем после переезда, будут иметь свой сюжет, динамику и будут развиваться в контексте нового города и университета.

Еще один подход, представляющий интерес в рамках нашего исследования, — «социальная драма», которая фокусируется на

конкретных исторических периодах, которыми могут быть социополитические события, имеющие свое начало и конец [Turner, 1980; Sommer, 2022]. Этот подход часто применяется в изучении сложных социополитических явлений, например беженства. Мы не будем фокусироваться на конкретном историческом периоде или политической ситуации. Период, который мы рассматриваем методами социальной драмы, — это биографический этап образовательной миграции со своей завязкой и развязкой, а также конкретным сюжетом и культурным контекстом, в который помещается нарратив о переезде и событиях, с ним связанных. Биографический сюжет, встроенный в конкретный жизненный отрезок, может быть динамичным и непредсказуемым или, напротив, линейным, но он всегда будет иметь отчетливые границы начала, основного действия и финала.

Сценарий в данном случае — это не одна конкретная биография с ее сюжетом, это, скорее, идеализированная модель, обобщающая схожий опыт, пережитый в рамках определенного периода жизни. Модели сценариев как «растиражированные» биографии анализируются, в частности, в исследованиях мигрантов [Лернер, Рапопорт, Ломски-Федер, 2009; Бредникова, 2017].

Таким образом, в нашем случае для концептуализации сценариев важно учитывать несколько характеристик: схожесть сюжетов по динамике и темпоральности; общность пережитого опыта и нарративов о нем в конкретный жизненный период; культурный контекст, в рамках которого развивается сюжет. Переезд имеет свой сюжет, т.е. определенную логику, маршрут и скорость развития. Молодежь не просто переезжает и учится, она еще и вовлекается в студенческую жизнь, входит в новые круги общения, ищет пути самореализации, накапливает социальный капитал и обрывает связями, сталкивается с разными вызовами, в частности учится справляться с одиночеством. Далее мы рассматриваем выборы, с которыми сопрягается социальное включение для молодежи.

**3. Зачем
включаться?
Одиночество
мигранта: проблема
или право
на выбор**

Для социального включения требуется преодолеть множество барьеров на входе в новые сообщества и пространства. В выбранной логике сценариев за точку отсчета мы берем переезд в мегаполис и сопряженные с ним переживания и обстоятельства. Исследователи миграций проблематизируют одиночество и изоляцию, наступающую после переезда, как источник повышенного риска для здоровья и даже преждевременной смертности [Cacioppo et al., 2015; Smith, Victor, 2018]. Одиночество рассматривается как концепт, близкий по смыслу к понятию социальной изоляции, с акцентом на переживания отрезанности от других, ограниченности социальных связей [Hays, DiMatteo, 1987]. Риск

одиночества чаще всего подвержены мигранты [Oishi et al., 2013], что фиксируется в кросс-культурных исследованиях. Ситуацию переезда в мегаполис в целях получения образования также можно рассматривать в парадигме кросс-культурных исследований, поскольку социальный и культурный опыт студентов из регионов и молодежи из больших городов различается весьма существенно. Однако всегда ли одиночество или изоляция — это проблема, которую нужно решать?

Концепция одиночества в культурологии берет начало в классической работе Г. Зиммеля «Большие города и духовная жизнь» [Зиммель, 2002], в которой город показан как бездушное пространство индивидуализма, в отличие от села или маленького городка. Однако в недавней работе В. Куренной [2017] рассматривает одиночество как возможность, которую дает человеку мегаполис: он говорит о праве на одиночество, праве не быть частью сообщества, поддерживать слабые незначимые связи в виде деловых ритуалов и при этом быть успешным. Одиночество в таком случае может быть сознательным выбором молодого человека, и этот выбор помогает ему, например, быстрее достичь карьерных целей — не тратя время на тесные связи и вовлеченности, требующие усилий и внимания. Многие современные исследователи отмечают, что жизненные курсы молодежи сегодня индивидуализированы, ориентированы на собственные цели и стратегии их достижения [Beck, Beck-Gernsheim, 2002; Бауман, 2005].

В миграционных исследованиях для оценки различий между локальным культурным опытом человека и обстоятельствами жизни в новом для него обществе используется понятие реляционной мобильности, определяющее степень свободы выбора социальных связей. «Домашние», или локальные, культуры мигрантов, максимально ориентированные на поддержание и сохранение социальных связей, помогают им в преодолении рисков социальной изоляции после переезда в другую страну [Yuki, Schug, 2012]. Китайские студенты, традиционно относимые социологами к группам повышенного риска изоляции, могут так же, как и студенты из Европы, столкнуться с одиночеством, если их локальные «домашние» культуры не были ориентированы на многочисленные связи разной степени глубины [Heu, van Zomeren, Hansen, 2020]. Иначе говоря, в исследованиях одиночества мигрантов важным акцентом становится не кросс-культурность как таковая, а именно локальный социальный опыт и семейная история. Для юноши или девушки, поступающих в университет крупного города, опорой в проживании переезда становится их предшествующий опыт жизни и включенности в прежние сообщества. Выбирая стратегию адаптации, они склоняются в пользу поиска слабых или плотных социальных связей в зависимости от всех обстоятельств и контекстов.

Нарратив о вызовах и трудностях, в частности об одиночестве или изоляции, может воспроизводиться в разных вариациях или не артикулироваться в принципе. При этом не столь важно, из какого типа города или поселения приехал молодой человек.

4. Социальное включение как широкое поле биографических выборов

Социальное включение молодежи можно рассматривать в контексте современных дебатов о гражданственности. Социологи обращаются к новым формам гражданской активности, не ограничиваясь набором политизированных практик [Miller-Idriss, 2006; Harris, Wyn, 2009]. Исследователи включают в понимание гражданственности широкий выбор молодежных вовлеченностей, в частности дружеские интересы и неформальные активности, ориентированные на какие-либо изменения в обществе [Adler, Goggin, 2005]. При этом, по мнению Б. Бергера, следует различать разные виды включенности: *engage in* — включенность в любое занятие вообще, если речь идет об учебе в университете, *engage by* — вовлеченность эмоциональная, но без проактивного действия, например интерес к экологической повестке без каких-либо реальных шагов к изменению ситуации, *engage with* — вовлеченность и эмоциональная, и проактивная, без необходимости быть членом определенного сообщества [Berger, 2009. P. 340].

Дополняя классификацию Б. Бергера, Д. Экман и Э. Амна выделяют коллективные и индивидуальные формы участия, а также особо отмечают возможность неучастия, т.е. отказа от действия [Ekman, Amna, 2012]. Молодежь, дистанцируясь от традиционных каналов гражданского участия, создает все новые и новые форматы вовлеченностей и участия, синтезируя их и совмещая компанейские интересы с глобальной повесткой [Sveningsson, 2015], снижая популярность прежних вариантов вовлеченности [Pilkington, Pollock, 2015; Harris, Wyn, Younes, 2010]. Для нас в данном случае важно, что в понимание гражданского участия встроено социальное включение молодежи на разных уровнях, которое дает чувство сопричастности к значимой компании или молодежной культуре, а также разделенности совместно пережитого опыта в сообществе, способствующей расширению дружеских сетей [Kenny, 2016; Pilkington, Acik, 2020; Poliakov, Omelchenko, Garifzyanova, 2020]. Обращение к модели гражданства заботы, активно развиваемой исследователями, помогает увидеть не только сопричастность и разделенность опыта, но и возможность помочь на уровне «вытянутой руки», используя доступные каналы быть полезным, например для района, университета или ближнего окружения [Nartova, 2021; Nartova, Krupets, Shilova, 2020]. Именно желание быть полезным, иметь возможность изменять локальное пространство вокруг себя — один из самых распространенных мотивов участия и вовлеченности в сообщества [Лукиянова, Елкина, 2020; Гончарова, Ясавеев, 2020].

Социальное включение — это и расширение круга общения и социально значимых связей, и стратегия совладания с изоляцией, чувством одиночества. Для социолога важно понять желания и выборы самих юношей и девушек: включаться в новые сообщества или поддерживать прежние локальные связи. Для одних иногородних студентов включение может быть стратегией наращивания капитала, для других это путь обретения чувства причастности к чему-то важному, ощущения собственной полезности, для третьих включение будет ресурсом, позволяющим после переезда найти новых друзей и поддержку и преодолеть болезненное чувство изоляции.

Таким образом, реконструируя сценарии включения как идеализированные модели, которые обобщают схожие сюжеты и нарративы студенческой молодежи о периоде переезда в большой город, мы принимаем во внимание, что юноши и девушки могут сталкиваться с разными вызовами и трудностями, в том числе по-разному переживать одиночество. Цель исследования состоит в том, чтобы проанализировать практики совладания с одиночеством или переживания чувства одиночества иногородней студенческой молодежи в мегаполисе в зависимости от сценария их социального включения. Соответственно задачами исследования являются: выделение смыслов, которые студенты вкладывают в свои переживания одиночества после переезда (например, жизненная драма и тяжелый период, сознательный выбор); выделение стратегий и практик, которые студенты используют для совладания с одиночеством в контексте социального включения; реконструкция репертуара сценариев социального включения студенческой молодежи, которые соответствуют тем или иным практикам совладания с чувством или переживанием одиночества после переезда; соотнесение каждого сценария с кинематографическим жанром для понимания стилистики и темпоральности сюжета.

5. Методология

Сценарии социального включения иногородней студенческой молодежи мы рассматриваем на примере двух университетов — Казанского федерального университета и Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге. Выбор именно этих университетов обусловлен популярностью Казани и Санкт-Петербурга как центров притяжения учащихся в рамках образовательной миграции [Дожди-ков, Корнилова, 2023]. По данным федерального мониторинга вузов России, больше, чем в Татарстане, студентов только в Москве и Санкт-Петербурге¹. В Санкт-Петербурге в 2022 г. насчиты-

¹ По данным электронного издания «Татар-Информ»: <https://www.tatar-inform.ru/news/bolse-iz-turkmeni-stabilno-iz-baskirii-otkuda-priexali-pervokursniki-v-vuzy-rt-5894079> (дата обращения: 05.08.2024).

валось 66 организаций высшего образования², в столице Татарстана — 42 высших учебных заведения³.

Университет мы рассматриваем как стартовую площадку для развития молодежи в новом городе. В каждом университете выстраиваются свои каналы вовлечения и привлечения студенческой молодежи в неформальные активности, которые, как предполагается, должны помочь студентам включиться в университетскую жизнь и накапливать социальный капитал. Очевидно, что варианты включения в город не ограничиваются только университетской жизнью, но место и роль именно университета как пропуска молодежи в новый мир трудно переоценить.

В рамках исследования проведены 63 полужформализованных биографических интервью с иногородними студентами-старшекурсниками разных уровней подготовки (бакалавриат/магистратура) и выпускниками бакалавриата/магистратуры. Мы создали квотную выборку для того, чтобы детально проанализировать специфику переживания одиночества и оценить практики совладания с одиночеством или переживания одиночества у молодых людей, завершающих свою учебную траекторию, начинающих обучение в магистратуре и продолжающих его, а также после выпуска.

В Санкт-Петербурге проведены 11 интервью со студентами бакалавриата, 10 — со студентами магистратуры, 10 — с выпускниками бакалавриата и магистратуры, из них 16 интервью с женщинами и 15 с мужчинами. Среди миграционных маршрутов петербургских информантов есть берущие начало во всех федеральных округах: ЦФО (4 человека), СЗФО (5), СФО (4), ПФО (11), ЯНАО (1), ЮФО (3), УРФО (2), ДВФО (1). Эти юноши и девушки переезжали преимущественно из провинциальных, но достаточно крупных городов с населением от 100 до 600 тыс. человек, приехавших из поселков или городов с населением менее 100 тыс. человек существенно меньше. В Казани проведены 12 интервью со студентами бакалавриата, 11 — со студентами магистратуры, 9 — с выпускниками бакалавриата и магистратуры. Среди них 17 женщин и 15 мужчин. В Казани география образовательной миграции представлена преимущественно студентами из ПФО (24 человека), УРФО (4) и ЦФО (4). Большинство казанских студентов, участвовавших в исследовании, приехали из городов с населением до 100 тыс. человек, но есть и исключения, а также из соседних регионов, таких как Башкортостан, Удмуртия, Марий Эл.

² Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2022 г.: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2022/_vpo/material.php?type=2&id=10201 (дата обращения: 05.08.2024).

³ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2022 г.: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2022/_vpo/material.php?type=2&id=10608 (дата обращения: 05.08.2024).

В качестве важного критерия отбора информантов мы принимали во внимание наличие опыта вовлечения во внеучебную жизнь университета и в активности за его пределами. Мы стремились получить максимально широкое разнообразие опытов и смыслов включения: учитывались опыты от «случайных» волонтерских до осознанных длительных практик с творческим, организаторским, спортивным или каким-либо другим вектором. Также мы старались учитывать разнообразие образовательных направлений подготовки студентов и, что важно для этой статьи, разнообразие регионов, типов населенных пунктов и городов, из которых переехали студенты в Казань или Санкт-Петербург.

Гайд полуструктурированного биографического интервью включал следующие блоки: социально-экономический бэкграунд, причины образовательной миграции, специфика образовательной траектории, повседневная жизнь, источники доходов и работа в новом городе, социальное включение во время учебы в университете и городе, миграционные планы на будущее. Основной акцент в интервью делался на опыт социального включения и особенности преодоления трудностей после переезда, прежде всего одиночества. Интервью занимало от 60 до 100 минут.

Полевой этап исследования начался в феврале 2022 г. и совпал с обострением международной обстановки. С одной стороны, это можно считать ограничением исследования, потому что полученные данные очень чувствительны, особенно касающиеся переживаний, связанных с переездом в чужой город, и миграционных планов. С другой стороны, обстоятельства переезда, который произошел несколько лет назад, рассматриваются в данном исследовании ретроспективно. Тем не менее при анализе нарративов мы учитывали, что некоторые намерения молодежи, например установки на скорейший отъезд в другую страну, чувство небезопасности в городе, могут быть обусловлены текущими событиями и информационной повесткой. Противоречивые нарративы, касающиеся актуальных событий, в статью не вошли.

Ограничением исследования можно также считать различие Санкт-Петербургской и Казанской выборок: большинство иногородних студентов ВШЭ — выходцы из достаточно крупных городов, а в КФУ, наоборот, преобладает молодежь из поселков, малых и средних городов. В Петербургском кейсе не так много интервью со студентами из сельских поселений или сравнительно небольших городов. В дальнейшем мы планируем уточнить данные, добрав интервью с сельской молодежью.

6. Результаты

6.1. Включение как приключение: вестерн или фильм-катастрофа?

Иногородние студенты в Санкт-Петербурге сразу после поступления стремятся как можно быстрее войти в разные городские и университетские студенческие сообщества, завести как можно больше новых знакомств.

У меня была такая штука, что был очень общителен на первом курсе и познакомился со всем своим потоком, вот. Буквально реально знал в лицо двести человек с чем-то. Вот, и даже больше, потому что еще участвовал в организациях всяких студенческих, поэтому я знал ребят с других потоков (Виктор⁴, 22 года, магистр, из города с населением 700 тыс. человек, ВШЭ).

Для части студентов одиночество становится едва ли не самым большим вызовом в новой для них обстановке. После переезда у многих возникает страх быть не таким как все. Первокурсники не понимают, как принято общаться в новых для них сообществах, и боятся случайно нарушить локальные нормы этикета. Такую проблему пережила на первом курсе Марина.

Весь первый курс, мне кажется, он был таким. С проблемами одиночества, я бы сказала. Я, кстати, очень переживала, еще не знала, как в университете все работает. Я помню, я ходила такая: «Боже мой, столовая. А если... А как? Я не знаю, какой этикет, с кем можно садиться. Можно ли вообще к кому-то садиться, если я сама этого человека не знаю?» (Марина, 22 года, выпускница, из города с населением свыше 600 тыс. человек, ВШЭ).

Переживание одиночества может обостряться в сложных ситуациях — болезни или конфликтов.

Вот тогда было первый раз страшно, что была температура. Я думала: «Блин, вот я сейчас ночью умру, и никто даже рядом не придет и не будет грустить обо мне». Было вот так (Екатерина, 20 лет, бакалавр, из станицы с населением 80–90 тыс. человек, ВШЭ).

Студенты уверены в своих возможностях справиться с одиночеством, найти компанию по душе. Но в некоторых нарративах мы заметили, как страхи изоляции подменяются иными смыслами, например трансформируются в ожидание приключений.

Изначально был готов к тому, что это будет очень необычно из-за того, что я как бы приехал из маленького города, и придется как-то ко всему этому адаптироваться. И мне было интересно, мне хотелось, чтобы мне было здесь непривычно и чтобы я начал ко всему этому адаптироваться, поэтому это воспринималось не как трудность, а как, наверное, очень интересные вещи

⁴ Все имена здесь и далее изменены.

на пути типа моей адаптации в этом городе (Виктор, 22 года, магистр, из города с населением 700 тыс. человек, ВШЭ).

Нарративы этих студентов выстроены как героические притчи, в которых они берут неприступные крепости. Студенты старших курсов и выпускники представляли свои истории, связанные с переездом, как путь героя, преодолевавшего вызовы и превратившего себя на прочность.

Во-первых, мне хотелось проверить для себя, действительно ли я так хорош, как я на себя смотрю, или же на самом деле все-таки не такой молодец, как я думаю. Хотелось проверить, так сказать, себя. Сделать для себя челлендж (Виктор, 22 года, магистр, из города с населением 700 тыс. человек, ВШЭ).

Реализацию этого сценария отличает стремление студентов не просто быть вовлеченными во множество внеучебных проектов, но и предлагать свои. К старшим курсам у этих студентов выстраиваются отчетливые активистские траектории, юноши и девушки достигают руководящих позиций в институционализированных внеучебных организациях при университете и в городе, параллельно организуя неформальные клубы по интересам, например в общежитиях.

Этот сценарий характерен преимущественно для студентов в Санкт-Петербурге — в очень современной среде, создающей некий «вау-эффект», когда университет впечатляет своими возможностями, амбициозными планами и достижениями, динамичным развитием, что сильно контрастирует с предыдущими форматами обучения в родном городе.

Вот я просто ужасно влюбилась в Вышку, в интернете (смеется) вот. И я просто рылась, видимо, я зашла на страничку какого-то активиста в Вышке. Эта девушка была главой какой-то организации внеучебной, поэтому у нее было много всяких мероприятий. Как это мне нравится, как это мне надо! (Ольга, 21 год, бакалавр, из города с населением менее 100 тыс. человек, ВШЭ).

У казанских студентов этот сценарий имеет характерные особенности. Сначала привлекает городское пространство Казани, а образ КФУ как олицетворение идеальной студенческой жизни возникает уже после.

Для этого сценария важно, что юноши и девушки воспринимают и расценивают переживаемое одиночество и перипетии включения как испытание (челлендж), которое даст значимый ресурс для будущего. Практики совладания — это вовлечение в большое количество мероприятий, преодоление себя или кардинальное

изменение своего отношения к окружающему обществу и коммуникациям с ним. Ко второму курсу эти студенты уже вливаются в инициативные студенческие организации, что позволяет им выстроить активистскую альтернативную карьеру, занять лидирующие позиции, стать организатором собственного проекта ближе к старшим курсам. Сценарий отличается динамичностью, острозащитными поворотами и четкой развязкой и соответствует по жанру приключенческому кинофильму.

6.2. Приключенческо-исследовательский документальный фильм: найти жизнь за МКАДом

Этот сценарий характерен для студентов, приехавших учиться в КФУ из столиц или мегаполисов (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург и др.). Для них решающую роль в выборе места учебы играл сам город — Казань, а потом уже университет.

Если в первом сценарии приключение — это включение в большой город, то в данном случае это переезд из столицы в региональный центр. В нарративах этих студентов присутствуют своего рода романтические представления как о Казани, так и о самом переезде за пределы столиц. Помимо факта, что «там людей очень много, шумно, жизнь быстро течет», студенты отмечали, что Москва «в первую очередь дом», куда в любой момент можно вернуться, а студенческая пора воспринимается как время важных изменений, решений и экспериментов, поэтому рассматривается ими как некий челлендж, желание повзрослеть, пройти испытание, «желание увидеть другую Россию».

Изначально рассматривала, что хочу прожить студенческую жизнь, то есть поступить в вуз где-то в другом городе, попробовать свои силы, поэтому я скорее рассматривала не вузы, а города (Валентина, 19 лет, бакалавр, из города с населением 1 млн человек или более, КФУ).

Уникальность этого сценария в том, что одиночество не рассматривается как острая проблема, а воспринимается как некий ресурс, который помогает почувствовать себя отстраненным от ритма большого города, дает время и возможность поразмышлять. У этих студентов мало друзей, они реже включаются в университетские сообщества, избегают многолюдных мероприятий и формальных активностей, предпочитая искать неординарные встречи и события, которые привнесут больше смысла в их жизнь. Внеучебная студенческая жизнь для них в целом малопривлекательна, она, по их мнению, зачастую слишком линейна, демонстративна, формальна. Информанты предпочитают отстраненные от видимой университетской активности хобби, при этом полезные и не очень формализованные. Например, Илья стремится исследовать город и городские окрестности самостоятельно или

в небольшой компании через фото- и видеосъемку. Социальное включение студентов из столиц происходит в зависимости от интересов. Они более избирательны в поисках единомышленников и друзей, исследуя город, они предпочитают сохранять некую обособленность, загадочность, стремясь к реализации своей нестандартности в любом виде.

Мне как бы интересно всегда помещаться в такие ситуации, просто переживать их... просто я не люблю консервироваться в одной среде долго, мне нужно что-то менять, желательно какие-то впечатления, эмоции, желательно, чтобы они были не повседневные... Это, возможно, постоянный поиск историй, приключений... (Илья, 23 года, бакалавр, из города с населением 1 млн человек или более, КФУ).

Важной вехой развития этого биографического сюжета становится измерение уровня комфортности или некомфортности проживания в Казани в сравнении с родным городом. У тех, кто приехал из столицы, своеобразное восприятие чужого и своего: «У меня нет такой привязки: вот это мой город, а этот нет...» Любые трудности, такие как одиночество или бытовые проблемы, они встречают как возможность получения жизненного опыта и потенциал для роста.

Начало сценария — переезд, который воспринимается как главное испытание, возможность проверить себя. Сюжет сценария развивается как исследование городского пространства, поиск себя в новом городе. Это достаточно размеренный процесс, интересы сменяют или дополняют друг друга. К старшим курсам студенты планируют вернуться в Москву с приобретенным в Казани опытом. Одиночество молодежь в этом сценарии воспринимает как ресурс, благодаря которому можно немного отстраниться от суеты большого города и, например, исследовать другую культуру. В целом сценарий очень похож на документальное кино про путешествия в неизведанное, движимое желанием увидеть своими глазами «жизнь за МКАДом», как некое приключение или «поиск своих историй».

**6.3. Драма
включения:
длительный
«поиск своих»**

В этом сценарии юноши и девушки сталкиваются с чувством исключенности и драматическими переживаниями одиночества. Он актуален и в Казани, и в Санкт-Петербурге.

С момента поступления студенты находятся в длительном поиске «своей» компании и *safe place*, которые дадут чувство защищенности и спасут от одиночества. И девушки, и юноши, проживающие этот сценарий, тяжело переносят одиночество после переезда — до года и дольше, и это переживание становится са-

мым сложным барьером, препятствующим самореализации в новых условиях. Как рассказывает Юлия, переживание было пугающим, вызывало сильный дискомфорт и мешало реализации в новой среде:

То есть 2017–2018 год мне было очень тяжело, неприятно, я никого не знала. И в Вышке, когда я только поступила в Вышку, у меня никого не было. Это было ужасно. Было пугающее чувство одиночества (Юлия, 22 года, бакалавр, из города с населением свыше 600 тыс. человек, ВШЭ).

Для совладания с одиночеством, для включения в новые компании часто применяются достаточно радикальные практики. Некоторые студенты начинают предпринимать усилия к тому, чтобы полностью искоренить свои отличия от представителей «местных» компаний, чтобы легче в них интегрироваться. Например, среди наших информантов была девушка, которая целеустремленно боролась со своим южным акцентом, чтобы ничем не отличаться от новых друзей. Однако результаты такого рода усилий нередко разочаровывают: от жителей мегаполисов приезжие студенты отличаются не только как представители иных локальных культур, но и в силу экономических факторов, связанных с ограниченными финансовыми возможностями. Одни молодые люди в поиске подходящей компании начинают перебирать разные варианты сообществ, другие подгоняют себя под те «тусовки», членом которых хотят стать, третьи стремятся создать свое пространство, ориентируясь на ближний круг знакомых. Во всех этих историях много драматизма и накала событий. Например, Светлана, чувствуя себя крайне одинокой, решает взять инициативу в свои руки.

...я с этой компанией, с которой потом жила до третьего курса, до переезда в другое общежитие, наладила коммуникацию сама, причем очень странным методом. И я прям помню, как я сидела и слушала, как за стенкой у них происходит прекрасное веселье, а я тут одна. Что же такое? Я не должна оставаться в стороне, это прям мое. И я подготовила игру, настолочка такая. Все, я захожу. И я зашла — и не вышла. Все было в моих руках, но я просто знала, что если не сейчас, то... (Светлана, 24 года, магистр, из города с населением 200–300 тыс. человек, ВШЭ).

Обретение «той самой» компании — яркий момент в нарративах, оно ассоциируется с окончанием драматичных событий и переживания одиночества. Информанты использовали эмоционально окрашенные слова, такие как «семья», «дом», «безопасное место» в отношении группы единомышленников.

И когда я опять же обрела [название отряда], я такая: «О! Люди, готовые к близким социальным связям. И мы часто говорим о том, что отряд — это семья, которую ты выбираешь» (Юлия, 22 года, бакалавр, из города с населением свыше 600 тыс. человек, ВШЭ).

HSE Music я имею в виду, как мы называем его — «Мурзик», вот. Буду называть его «Мурзик» в будущем. Стал очень близким моим, безопасным местом, моим *safe place* в моей жизни... Естественно, я нашла очень близких мне по духу друзей. По сути, *HSE Music* — это место, которое я могу домом назвать в некотором смысле (Дарья, 22 года, бакалавр, из городского поселения с населением менее 50 тыс. человек, ВШЭ).

Жизненная траектория после преодоления изоляции и одиночества, казалось бы, выравнивается, но плотное включение в активности может привести к сложностям с выполнением учебных задач. Сразу несколько студентов-старшекурсников заявили о своем готовящемся отчислении или о необходимости взять академический отпуск, но эти проблемы обсуждаются менее драматично, чем периоды изоляции и поиска новых социальных связей.

У нас у всех проблемы с учебной, потому что, когда ты один раз съездишь в археологическую экспедицию, у тебя очень сильно переставляются приоритеты в жизни (Юлия, 22 года, бакалавр, из города с населением свыше 600 тыс. человек, ВШЭ).

Очень похожий сюжет описала студентка в Казани, с тем только отличием, что она не просто искала себе безопасное место, но пыталась найти применение своим талантам и способностям: в родном городе она испытывала недостаток конкурентной среды. Пытаясь наверстать упущенное, Елена пробовала себя в самых разных активностях: сначала каратэ, потом собственная группа танцев, научная деятельность, затем открытие онлайн-школы и работа в школе учителем, профессиональный спорт, и при этом ей так и не удалось найти близких друзей ни в университете, ни за его пределами. На протяжении всего интервью Елена объясняла, что она пытается найти себя в новом городе и продолжает сталкиваться с недооцененностью или невостребованностью.

У нас на доске почета висят плясуны, массовики-затейники, у которых просто двойки сплошные по учебе, а те, кто реально занимается научной деятельностью... Именно наши работы набивают рейтинг факультету, рейтинг вузу, потому что, ну, научные публикации — это очень престижно (Елена, 23 года, магистр, из города с населением 500–600 тыс. человек, КФУ).

Горькое чувство несправедливости из-за отсутствия публичного признания заслуг на уровне университета подталкивает Елену к разносторонним активностям за его пределами. История Елены внешне вполне успешна, но в интервью постоянно звучит неудовлетворенное стремление почувствовать себя наконец своей в чужом городе, научиться его любить и, несмотря на трудности, найти свое место в нем. В отличие от петербургских студентов, обрести свое место ей пока не удалось, и смириться с одиночеством она не готова.

Переезд и тяжелое переживание одиночества — самые драматичные моменты сценария «драма включения». Они часто находятся в центре нарратива, студенты воспринимают изоляцию как испытание, как препятствие самореализации в новой среде. После долгих и не всегда удачных попыток найти единомышленников и обрести свое сообщество, после переживания разочарования и осознания своей инаковости наступает долгожданная развязка, студенты обретаю «своих» внутри университета или в городе. При этом активное включение в новые сообщества может сопровождаться сменой приоритетов, и результатом нередко становятся проблемы с учебой и даже отчисление или академический отпуск. Жизнь строится вокруг приобретенного, поэтому все лишнее отсекается. По жанру этот сценарий — драма инаковости и одиночества. После преодоления изоляции сюжет как будто исчерпывает себя, но события продолжают как отдельные сцены после титров. Казанский случай более пессимистичен и пропитан атмосферой разочарования, поэтому здесь больше подходит жанр нуар.

6.4. Этнокультурный сценарий драмы

В городе, для которого характерно большое этнокультурное разнообразие, юноша или девушка могут оказаться в изоляции из-за этнических предубеждений или реальной ксенофобии, а могут, наоборот, найти ресурс поддержки в этнической специфике региона.

Абитуриенты часто выбирают Казань по принципу культурной близости либо вдохновившись национальным колоритом. Этнокультурная специфика Казани — важный фактор, оказывающий влияние на студентов, и в частности на переживание ими одиночества на протяжении всего обучения в университете. На старших курсах она может предопределить дальнейшие миграционные планы молодежи — уехать или остаться. С одной стороны, этнорелигиозная специфика делает город необычным и привлекательным для студентов из ближайших регионов при выборе университета. С другой стороны, со временем она может восприниматься как барьер для успешного жизненного сценария и построения карьеры в будущем. В некоторых случаях молодежь сталкивается не

просто с бытовыми случаями непонимания или предвзятости, а с реальным непринятием и ксенофобией.

В моих глазах до приезда все было более или менее радужно: башкиры и татары плюс-минус один и тот же народ... Ну, тюркские народы всегда как-то находят общий язык, я сам наполовину татарин, рожденный в Башкирии, и я думал, что как-то они более дружелюбные. Я на это надеялся, но по итогу на деле оказалось немного иначе... Когда мне сломали нос только за то, что у меня регион 102 — башкирский регион (Даниил, 21 год, бакалавр, из поселка с населением 4 тыс. человек, КФУ).

Первая встреча с реальной ксенофобией вызывает непонимание, которое усиливает чувство одиночества, мешающее самореализации на новом месте.

...Сложности есть в том, что ты татарский не знаешь и ты, получается, параллельно пытаешься его изучить. Естественно, не как носитель ты будешь знать его, но в какой-то мере я начал что-то понимать. Но говорить... Говорю очень редко, но что-то могу понять. Именно с точки зрения то, что я, например, не татарин... Может появляться здесь, особенно если ты куда-то продвигаешься... Ты обязательно должен владеть, если даже ты русский, например, или славянин какой-то там, возможно, украинец — неважно. Если ты знаешь татарский, все — двери открыты... (Егор, 25 лет, выпускник магистратуры, из города с населением 50–60 тыс. человек, КФУ).

Предубеждения или стереотипные опасения, связанные с этническим профилем города, возникали до приезда в Казань у многих студентов из других регионов. Они считали, что студенты не татарской национальности могут столкнуться здесь с дополнительными или даже серьезными барьерами в будущей карьере. Большинство студентов в интервью расценивают такие представления как домыслы и предубеждения.

...Бытовой национализм — пугали, что все такое будет. Об этом все знают, все это видели. Естественно, как бы на фоне этого у меня возник небольшой страх: а вдруг реально?! Потом в итоге ожидания полностью не оправдались, никакого я здесь национализма ни разу не встречал. Наоборот, я сам прикалываюсь, могу позволить прикалываться над татарами. Да, и прекрасно они понимают этот юмор. Сами там: понаехали тут! Кто тут понаехал? (смеется) (Слава, 23 года, магистр, из города с населением 700 тыс. человек, КФУ).

Чаще всего стереотипы, транслируемые в ближайшем окружении, не подтверждаются на практике, за редким исключением каких-то бытовых кейсов.

...Было большое количество всяких слухов и каких-то таких отцовских наставлений, что, вот, в Казани, если ты не татарин, то ты никуда не поедешь, там везде татары (Михаил, 20 лет, бакалавр, из города с населением до 700 тыс. человек, КФУ).

Как метко обрисовала город одна из наших респонденток, Мария, «Казань — это противоречия, пересечения каких-то линий». Традиционная национальная специфика в сочетании с образом студенческого, популярного города формирует неповторимый дух Казани.

...Очень комфортна вот эта национальная традиционная атмосфера. Очень нравится, такая восточная, восточные нотки, вот, и интересно. То есть как-то нравится, такой сказочный город, такой как... сказочные какие-то здания прикольные (Мария, 23 года, магистр, из города с населением до 60 тыс. человек в Башкортостане, КФУ).

Этнокультурный сценарий драмы проживают те студенты, которые столкнулись с конфликтами или дискриминацией по национальному признаку и в результате разочаровались в городе, у них возникло желание его покинуть и поступить в другой университет. Этническая специфика повседневных культурных практик играет существенную роль в адаптации к новой среде: с одной стороны, она привлекает и может быть даже близка по этнокультурным кодам, например как к башкирской культуре, с другой — может стать причиной изоляции. Некоторые из иногородних студентов оказываются не готовы принять чуждые культурные традиции, мириться с непривычными правилами этикета, и именно они испытывают разочарование и остро переживают одиночество в большом городе.

...Очень разный менталитет. В Казани всегда спрашивают: «Привет, как дела?» — и никому не интересно, как у тебя дела. Это как в США: Hello? How are you? — но не надо отвечать, как дела. В Кирове никогда так не скажут... В Казани много лицемерия, очень много, когда человек может тебе улыбаться, говорить одно и говорить другое (Павел, 24 года, выпускник магистратуры, из города с населением 500–600 тыс. человек, КФУ).

Поэтому в рамках этого сценария Казань может быть транзитным пунктом, за которым последует другой город или возвраще-

ние домой, что можно рассматривать как радикальную практику совладания с дискомфортом и изоляцией в другой культуре.

Я хочу уехать отсюда, я не хочу оставаться здесь, я не хочу возвращаться домой [в Башкортостан], я хочу найти более русский город. Я считаю Казань нерусским городом вообще! Хочется больше русских людей видеть, что ли (Даниил, 21 год, бакалавр, из поселка с населением 4 тыс. человек, КФУ).

Этот сценарий — разновидность драмы. Переживание студентами одиночества в данном сценарии проявляется ярко, если информанты сталкивались с национальной нетерпимостью в повседневной жизни, в таком случае все стереотипные представления о невозможности чего-то добиться в Татарстане, не будучи «татариним или татаркой», получают подтверждение. Итог такого сценария — возвращение домой или переезд в другой город.

6.5. Стратегический сценарий: тусовкам — нет, карьере — да (обучающий фильм)

Стратегический сценарий — результат сознательного выбора студентами одиночества как состояния, которое позволяет не отвлекаться на студенческую суету и делать карьеру, поддерживая выгодные для них слабые связи.

В этих историях фактически не встречается драматичной рефлексии об одиночестве после переезда, в отличие от предыдущего сценария. Информанты объясняют, что у них не было нужды в новых кругах общения, они отдавали предпочтение старым, пусть и немногочисленным, связям или своему давнему партнеру.

Мне довольно сложно входить в новые социальные круги, и у меня не было такой нужды, я не особенно интегрировался. И я не очень хотел... Я понимаю тех, кто это делает, но у меня не было особенно времени, я считал, что лучше провести время с друзьями, которые у меня уже есть (Леонид, 22 года, бакалавр, из города с населением менее 50 тыс. человек, ВШЭ).

Отсутствие близких связей в новом городе как сознательный выбор встречается во многих нарративах. При этом состояние «без близких друзей» не расценивается как изоляция и не переживается как одиночество.

Эти студенты сразу после переезда ищут в своих действиях и начинаниях исключительно рациональное зерно: деньги, связи — все то, что будет полезно для дальнейшего карьерного развития или бизнеса. Возможности Санкт-Петербурга и университетской среды рассматриваются исключительно с этой точки зрения.

Например, Михаил отмечает, что бесцельные тусовки не входили в его планы на новом месте, а значимые связи с друзьями из родного города можно поддерживать онлайн.

Для меня какой-то особой проблемы нет, на самом деле, в том, что все на расстоянии происходит, потому что мне не нужно постоянно развлекаться, постоянно искать какого-то отдыха от чего-то вместе с друзьями. То есть общение, в принципе, можно и онлайн поддерживать. Это не такая большая проблема (Михаил, 22 года, выпускник бакалавриата, из города с населением 300–400 тыс. человек, ВШЭ).

Если появляются новые дружеские контакты, то обязательно полезные.

Вот я говорил, что еще тогда, еще когда только заселился в общежитие на первом курсе, сразу же вот попался друг именно, который касается профессиональной сферы (Михаил, 22 года, выпускник бакалавриата, из города с населением 300–400 тыс. человек, ВШЭ).

Тем не менее некоторые студенты состояние невключенности в новые сообщества воспринимают как барьер. Например, один из наших информантов, Геннадий, не смог, хотя и хотел, найти для себя местное сообщество. Но для него это, скорее, препятствие, которое тормозит получение больших выгод для карьеры. У понятия «одиночество» в данном случае отсутствуют драматические коннотации, его можно описать, скорее, как состояние «без «нужных» друзей».

Да, наверное, мне хотелось бы, если бы был какой-то вот такой социальный институт или, я не знаю, социальный путь, чтобы я мог включиться в какую-то там местную тусовку, наверное. То есть я стал сознавать себя петербуржцем только... в каком-то смысле петербуржцем... только, наверное, на третьем курсе (Геннадий, 23 года, магистр, из города с населением менее 20 тыс. человек, ВШЭ).

В этом сценарии фактически нет практик совладания с одиночеством, разве что в контексте поиска «нужных» друзей. Само это состояние позволяет не отвлекаться от важных дел. Молодежь стратегически включается в карьерные мероприятия или деловые сообщества, которые принесут выгоду и важные знакомства для карьеры.

Этот сценарий встречается в нарративах и казанских, и петербургских студентов. Они относительно быстро начинают зарабатывать, вовлекаясь в активности, которые потенциально принесут деньги, среди них платное «волонтерство» на городских фестивалях или университетских мероприятиях.

Я не знаю, какие-то волонтерские, я был волонтером на фестивале корейской культуры, например, но я это делал... Мне показалось, что это можно будет зачесть за практику, то есть я это делал не из добрых побуждений, а из корыстных (Леонид, 22 года, бакалавр, из города с населением менее 20 тыс. человек, ВШЭ).

Эти студенты стремятся аккумулировать ресурсы, которые дают им город и университет, чтобы подняться по карьерной лестнице или получить выходы в желаемые деловые активности, такие как студсовет.

...Мы все равно как-то старались проводить мероприятия, как-то развлекать, кто там хотел какие-то баллы заработать. Благодаря этому меня заселили на втором курсе в деревню Универсиады⁵, соответственно, и там я вступил в студсовет (Артемий, 23 года, магистр, из города с населением 600–700 тыс. человек, КФУ).

Сюжет этого сценария скорее похож на дорожную карту в обучающем фильме (тutorиале), на которой отмечены промежуточные точки построения карьеры, начиная со студенчества. В этой линейной, достаточно прагматичной, шаг за шагом разворачивающейся истории нет резких поворотов. Сама карьера, чаще всего соответствующая полученной профессии, начинается со старших курсов, чему способствует участие в плановых мероприятиях или включение в университетскую или городскую активистскую деятельность с перспективой монетизации этого опыта в будущем.

6.6. Быть полезным: сценарий в жанре фильма-биографии

Студенты, чьи нарративы мы относим к категории сценариев «быть полезным», ориентированы на поиск полезной деятельности, которая сопрягается с удовольствием от достижения значимых для них целей.

И я тоже что-то искала, но хотела полезное для университета <...> Ну все, что я включена в университет, я включена в жизнь университета до сих пор, — это мне, конечно, приносит удовольствие, лично мне, потому что я вижу результат деятельности, которую мы проводили (Мария, 24 года, магистр, из города с населением менее 100 тыс. человек, ВШЭ).

Одиночество и проблема изоляции в такого рода сценарии студентами обычно не актуализируется как серьезное пережива-

⁵ Комфортабельное общежитие КФУ — это целый жилой микрорайон, сооруженный в Казани перед проведением XXVII Всемирной летней универсиады 2013 г.

ние. Лия, обучающаяся в ВШЭ в Петербурге, подчеркнула в интервью, что «некогда переживать»: началась взрослая жизнь, и нужно искать собственный путь.

А тут, получается, тебя резко выбрасывает во взрослую жизнь, и это, наверно, было самое тяжелое. Больше тяжелого в принципе не было <...> И у тебя нет времени для того, чтобы сидеть и переживать из-за того, что ты совсем один где-то, в каком-то чужом городе (Лия, 23 года, выпускница бакалавриата, из города с населением 400–500 тыс. человек, ВШЭ).

Действия молодежи, стремящейся найти полезное дело «по душе» и встретить единомышленников, можно считать практикой совладания с чувством одиночества после переезда. Иногородние студенты часто встраиваются в такие активности или ищут такие занятия, которые помогут им почувствовать себя своими в новом городе. Как правило, это активности, связанные с заботой о городе или университете. Любую активность, даже учебу, они оценивают с точки зрения пользы и личного вклада: получить хорошие знания, а не только высокое место в рейтинге или выгодные связи.

На протяжении всей учебы студенты критикуют сложившуюся в университетских кампусах неолиберальную идеологию, которая подталкивает к конкуренции с другими и препятствует реализации своего «уникального пути», поиску друзей и самореализации с пользой для других. В нарративах часто звучало раздражение по поводу распространенных в университете рейтинговых систем. Некоторые молодые люди старались не обращать на них внимание. Другие, наоборот, эмоционально критиковали систему за то, что она вынуждает их конкурировать.

Потому что есть [применяется нецензурная лексика со значением «неприятная»] рейтинговая система. Это огромный минус Вышки <...> И в принципе большой минус в том, что мы перестаем учиться, мы начинаем соревноваться. Потому что даже у нас очень много преподавателей от нас уходят, просто потому что студенты Вышки — это ребята, которые друг другу грызут шею, горло, так скажем, за рейтинг <...> Но, естественно, очень многим просто начинает [нецензурная лексика со значением «становится все равно»], как бы, знаешь, отвержение системы этой. На фиг находится в этой ублюдочной системе, если из нее можно выйти (Семен, 23 года, бакалавр, из города-миллионника, ВШЭ).

Рейтинги воспринимаются как то, что навязывается «сверху», тогда как хочется быть вне соревновательных систем и найти свой

уникальный и полезный для общества путь. Критикуются и жесткие институциональные рамки некоторых студенческих организаций, в которых также царит конкуренция.

Студенты, приехавшие в Санкт-Петербург не только из городов-миллионников, но и из сравнительно небольших городов, считали важным подчеркнуть, что не допускают мысли о том, что могут чем-либо отличаться от «местных». Они отвергают устаревшее противопоставление «центр — периферия», актуализируя тему имперскости:

В какой-то момент меня постоянно проверяли, когда ходил с портфелем в метро. Еще было такое, что, когда я вставал на воинский учет в Санкт-Петербурге, на Ваське, там женщина начала кричать, что мы приехали типа из других уголков России, и тут нашим местным парням, пацанам типа не даете места, места их забираете <...> Мы это с друзьями называем имперскими замашками. Вот есть империя, есть в ней центр. И вот люди, которые живут в этом центре, они же, по сути, не знают, что происходит за пределами центра империи (Семен, 23 года, бакалавр, из города-миллионника, ВШЭ).

Студенты из Казани актуализируют тему этнических барьеров и борьбы с ними. Они переживают, что стереотипы могут не позволить им построить успешную карьеру в Татарстане, несмотря на все их усилия.

Ничего не добьешься с русской фамилией, нигде работу не найдешь. Такой стереотип существовал и существует, скорее, до сих пор (Полина, 26 лет, выпускница магистратуры, из города с населением свыше 600 тыс. человек, КФУ).

Основное действие сценария разворачивается ближе к старшим курсам. На младших курсах студенты критикуют сложившуюся систему, учатся и пытаются реализоваться в небольших проектах. Затем либо создают свои проекты, либо включаются в более крупные, в которых собственный вклад будет более ощутим. Например, Мария сначала волонтерила в кампусе и подрабатывала в приемной комиссии, затем стала создавать проекты, повышающие репутацию университета. Родион рассказывает о своем опыте волонтерской работы в правозащитной организации, в которой он решил продолжить волонтерить после окончания стажировки, чтобы иметь возможность развивать свой инициативный проект.

Я прям захотел продолжить работу по проектам [в правозащитном НКО], на которых мы работали, и хотел прямо довести его до конца, то есть нам предложили там, кто хочет — оста-

вайтесь, будете помогать работать над этим дальше [бесплатно], и я остался там работать еще на полгода (Родион, 21 год, бакалавр, из города-миллионника, ВШЭ).

Для петербургских студентов приоритетом становится общественная значимость той деятельности, в которую они включаются. Казанские студенты ориентированы прежде всего на приобретение опыта реализации проектов, на понимание «кухни» городских формализованных и институционализированных молодежных активностей, а также на скорейшее получение республиканских грантов, чтобы в перспективе создать свою команду, сделать карьеру и достичь успеха.

Студенты, нарративы которых мы относим к категории «быть полезными», после переезда стремятся добиться равенства возможностей и опыта с коренными жителями. В интервью почти нивелируется проблема одиночества. Их сюжет развивается линейно и постепенно, без резких драматических поворотов. Основные события приходятся на последние курсы обучения, когда студенты включаются в серьезные проекты, приносящие максимум пользы и удовлетворения. Финал сценария — амбициозные идеи, которые станут стартом собственного проекта или началом карьеры. Этот сценарий мы относим к жанру фильма-биографии о борцах за справедливость и равенство. В таких фильмах человек заявляет о своей значимости, противопоставляет себя системе, ищет свой уникальный путь, открыто критикует сложившиеся структуры и стереотипы. Сценарий завершается победой героя, который реализует свой потенциал и добивается значимых для него результатов, несмотря на трудности и структурные барьеры, воздвигаемые обществом.

7. Дискуссия о сценариях социального включения и «ликах одиночества»

Относя нарративы, полученные в результате проведения интервью, к тому или иному сценарию, мы опирались на понятие социальной драмы [Turner, 1980; Sommer, 2022], важной характеристикой которой является связь с серьезными социополитическими событиями, а также на идеи Д. Доттера о месте и времени создания смысла. Сценарии мы определяем как растиражированные биографии или нарративы, встроенные в конкретный период времени или биографический этап, в нашем случае — в период образовательной миграции иногородних студентов. Сюжеты биографических драм, представленных в студенческих нарративах, можно рассматривать как сценарии к фильмам или театральным постановкам: в них есть завязка сюжета, основное действие и развязка. Такой подход помогает увидеть темпоральность сюжета, даже если проблема рассматривается и обсуждается ретроспективно, отследить динамику переживаний молоде-

жи, обратить внимание на резкие изменения логики нарративов и проинтерпретировать их. Некоторые сценарии развиваются линейно, другие, напротив, изобилуют резкими поворотами, держат в напряжении. Эти сценарии относятся к самым разным жанрам: приключения, драма, биография, документалистика, обучающий фильм, нуар. Каждому жанру присуща своя тональность и темпоральность, смыслы в каждом из сценариев трансформируются с определенной скоростью, теряя и приобретая свою актуальность. В разных сценариях в понимание и переживание одиночества вкладываются разные смыслы.

В некоторых случаях одиночество не просто проблема, а тяжелейшее жизненное испытание, например в драматических сценариях: «длительный поиск своих», «сценарий этнокультурной драмы». Оно занимает центральное место в нарративах наших информантов, Преодоление одиночества — это фактически развязка сценария, за которой может следовать целая череда не самых важных для студента событий, своего рода закадровых сцен, особенно если студенту удастся найти позитивное решение проблемы. Драматичные сценарии отличаются очень радикальными практиками решения возникающих трудностей: серьезная работа над собой, длительный поиск компании и частые разочарования, создание собственных проектов, которые объединят единомышленников, а также переезд в другой город, возвращение домой, отчисление из университета.

Одиночество может быть ожидаемым челленджем, прогнозируемой трудностью, столкновения с которой студенты ждут как трамплина. Такая коннотация одиночества характерна для приключенческих сценариев: «включение как приключение», «исследовательски-приключенческий сценарий». Исследователи, изучавшие, например, мигрантов из России в других странах [Лернер, Рапопорт, Ломски-Федер, 2009] относили к «приключенческому сценарию» истории тех, кто приехал развлечься, получить новый личностный или культурный опыт и исследовать другую страну. Но такие сценарии реализуют и студенты, приезжающие в другой город для обучения. Новизна нашего подхода к приключенческим сценариям состоит не только в том, что мы обогатили их содержание нарративами иногородних студентов, но и в том, что мы анализируем специфические переживания этих студентов, связанные с одиночеством и стратегиями совладания с ним, которые присутствуют даже в этих, отнюдь не пессимистичных сценариях. Практики совладания с чувством одиночества у данной категории студентов определенно неординарны: студенты полагаются на собственную инициативу, они ждут челленджа или устраивают его для себя сами, стараются изменить свой жизненный курс, действуя проактивно, и тогда победа над собой и над тяжелыми переживаниями воспринимается юношей или де-

вушкой как героическое событие. В приключенческих сценариях, например в «приключенческо-исследовательском», одиночество может быть ресурсом для личностного развития, творчества, познания, самореализации. В данном случае одиночество — не то, с чем необходимо совладать, так как студенты не чувствуют особого дискомфорта, а целенаправленно делают выбор в пользу отстраненности от мира и суеты, погруженности в себя.

При стратегическом типе сценария («стратегический», «быть полезным») студенты могут переживать одиночество и как ресурс, и как барьер, возникающий в результате дискриминации «неместных», с которой нужно бороться. В таких сценариях одиночество воспринимается студентами не как эмоциональное переживание, а скорее как техническое неудобство, которое нужно преодолеть. Например, как состояние «без “нужных” друзей», тормозящее карьерный рост, или как угроза дискриминации «местными» опыта «приезжих». Те юноши и девушки, которые воспринимают одиночество в этих сценариях как ресурсное состояние, будут практиковать дружбу на расстоянии, включаться в малочисленные «выгодные» компании, искать мероприятия, перспективные с точки зрения продвижения в карьере, находиться в поиске самореализации, развивать собственные проекты — в целом делать карьеру уже в студенчестве. Те, для кого одиночество — это техническое неудобство, актуализируют проблему культурного и социального неравенства возможностей, критикуют сложившиеся системы правил в университетах, пытаются найти занятие, которое даст реально значимый или полезный опыт для себя, общества и университета и, возможно, поможет до некоторой степени изменить ситуацию.

8. Направление дальнейших исследований: причины драмы переезда и одиночества молодежи

Сценарии различаются не только «ликами одиночества» и конкретными практиками социального включения для совладания с проблемой изоляции или проживания состояния «отрешенности от мира». Особенности сценариев обусловлены также свойствами самих городов, в которые прибывают студенты, и принимающих университетов. Например, наиболее сходным образом проживается в Казани и Санкт-Петербурге драматичный сценарий «длительный поиск своих». Университеты как будто «вытаскивают» студентов, не предоставляя ресурсов для развития, не помогая включаться, а город оказывается слишком большим и сложным для самостоятельного поиска вариантов социального включения. Так, студентам Вышки мешает разнообразие предлагаемых активностей, в котором трудно ориентироваться и найти самое подходящее. Включаться в КФУ мешают слишком однородные и конкретизированные виды активностей. На примере этого сценария очевидна значимость университета как проводни-

ка для иногороднего студента в новом месте. Университет может быть первичной площадкой, которая поможет интегрироваться и преодолеть возникшие драматичные переживания, связанные с одиночеством. Вокруг университета должна существовать особая экосистема, в которой молодежь сможет реализоваться: не только в стенах вуза, но и за его пределами: найти или создать интересные стартапы, молодежные сообщества и площадки в городе еще во время обучения.

Начатое нами исследование имеет интересные перспективы. Необходимо детально изучить проблемы и барьеры, с которыми сталкиваются все студенты и которые характерны для отдельных сценариев, а также проанализировать, как преодолевают эти барьеры студенты младших курсов «в режиме реального времени» — в отличие от ретроспективной оценки опыта, на которой сфокусировано данное исследование. Особо актуален в этом контексте анализ грамотных сервисных практик работы с иногородними студентами. Крайне важно, чтобы иногородние студенты были видимы на фоне поступивших иностранцев. Безусловно, обе категории студентов нуждаются во внимании, но иностранным студентам посвящен большой корпус академических исследований и в университетах есть структурные подразделения, созданные специально для работы с ними, а иногородние учащиеся обычно оказываются незамеченными, сливаются с общей массой и не получают необходимой поддержки.

Благодарности

Статья подготовлена в рамках программы НИУ ВШЭ «Зеркальные лаборатории», исследование «Сценарии социального включения иногородней молодежи в условиях образовательной миграции».

Выражаем благодарность Казанскому (Приволжскому) федеральному университету: часть исследования выполнена в рамках реализации Программы развития Казанского (Приволжского) федерального университета «Приоритет-2030».

Благодарим коллег из Центра молодежных исследований, участвовавших в проекте: Надежду Нартову, Эльвиру Ариф, Дарью Петрунину. Также благодарим наших партнеров из Лаборатории социологических исследований ИСФНиМК КФУ: Марию Ефлову, Фариду Ишкинееву, Ольгу Максимову, Карину Озерову, Анастасию Маяковскую.

Литература

1. Бауман З. (2005) *Индивидуализированное общество*. М.: Логос.
2. Бредникова О.Е. (2017) (Не)возвращение: могут ли мигранты стать бывшими? *Этнографическое обозрение*, № 3, сс. 32–47. <https://doi.org/10.1080/10611959.2017.1450549>
3. Ватолкина Н.Ш., Федоткина О.П. (2018) Международное стратегическое партнерство университета: модели взаимодействия. *Высшее образование в России*, № 6, сс. 113–119.

4. Гончарова Н.В., Ясавеев И.Г. (2020) Конструирование смыслов поисковой работы в России: лейтмотивы властей и участников экспедиций. *Мир России: Социология, этнология*, т. 29, № 1, сс. 153–173. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2020-29-1-153-173>
5. Гудков Л., Зоркая Н., Кочергина Е., Пипия К., Рысева А. (2020) Поколение Z: Молодежь времени путинского правления. *Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии*, № 1-2 (130), сс. 21–121.
6. Дождиков А.В., Корнилова Е.В. (2023) Образовательная миграция абитуриентов между регионами Российской Федерации как источник данных для планирования развития системы высшего образования. *Высшее образование в России*, т. 32, № 3, сс. 67–83. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-3-67-83>
7. Ефлова М.Ю., Виноградова Ю.В., Витушкин А.В. (2023) Современная молодежь как актор креативного класса. *Казанский социально-гуманитарный вестник*, № 1 (58), сс. 31–35. <https://doi.org/10.26907/2079-5912.2023.1.31-35>
8. Замалтдинова Л., Мальганова И. (2014) Особенности и перспективы образовательных миграционных потоков между странами Юго-Восточной Азии и Республикой Татарстан. *Миграционные процессы: тренды, вызовы, перспективы* (ред. Н.Г. Багаутдинова, Е.В. Фахрутдинова), Казань: Отечество, сс. 117–122.
9. Зиммель Г. (2002) Большие города и духовная жизнь. *Логос*, № 3, сс. 1–12.
10. Карачурина Л.Б., Флоринская Ю.Ф. (2019) Миграционные намерения выпускников школ малых и средних городов России. *Вестник Московского университета. Серия 5. География*, № 6, сс. 82–89.
11. Кузинер Е.Н., Петрунина Д.С. (2022) Креативные пространства как «третьи места» в регионах России. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, № 6 (172), сс. 333–355. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2316>
12. Куренной В. (2017) Сила слабых связей. Горожанин и право на одиночество. *Горожанин: что мы знаем о жителе большого города?* (сост. И. Фурман), М.: Strelka Press, сс. 14–29.
13. Лернер Ю., Рапопорт Т., Ломски-Федер Э. (2009) Русскоязычные студенты в израильском университете: как работает «этнокультурный сценарий» советских евреев в эмиграции. *Диаспоры*, № 2, сс. 62–90.
14. Лукьянова Е., Елкина О. (2020) Волонтерство как пространство молодежного взаимодействия: в поисках и противоречиях развития. *Молодежь в городе: культуры, сцены и солидарности* (сост. Е. Омельченко), М.: НИУ ВШЭ, сс. 229–281. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2128-1>
15. Маяковская А.В. (2022) Образовательная миграция и практики социальной адаптации иногородних студентов (на примере города Казань). *Казанский социально-гуманитарный вестник*, № 5 (56), сс. 46–51. <https://doi.org/10.26907/2079-5912.2022.4.46-51>
16. Омельченко Д.А., Омельченко Е.Л. (2022) В поисках дома. Региональная идентичность молодых калининградцев: жизненные стратегии и миграционные намерения. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 6, сс. 309–332. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2317>
17. Омельченко Е.Л. (2020) Вместо введения. 25 лет молодежных исследований: глобальные имена — локальные тренды. *Молодежь в городе: культуры, сцены и солидарности* (сост. Е. Омельченко), М.: НИУ ВШЭ, сс. 29–91. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2128-1>
18. Салихова Н., Фахрутдинова А. (2021) Трудности адаптации первокурсников к обучению в вузе. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, № 1, сс. 97–113. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-1-97-113>

19. Семенова В.В., Черныш М.Ф., Сушко П.Е. (ред.) (2019) *Социальная мобильность в усложняющемся обществе: объективные и субъективные аспекты*. М.: ФНИСЦ РАН.
20. Шамовская Т., Алимова Д. (2019) Межкультурная коммуникация как условие социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в вузе. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, № 1 (33), сс. 172–177.
21. Adler R.P., Goggin J. (2005) What Do We Mean by “Civic Engagement”? *Journal of Transformative Education*, vol. 3, no 3, pp. 236–253. <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
22. Beck U., Beck-Gernsheim E. (2002) *Individualization: Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446218693>
23. Berger B. (2009) Political Theory, Political Science, and the End of Civic Engagement. *Perspectives on Politics*, vol. 7, no 2, pp. 335–350. <https://doi.org/10.1017/S153759270909080X>
24. Bhula-or R., Chimmamee M., Osatis C. (2022) Migration of Older Persons Seeking Care in Thailand. *Journal of Social Issues*, vol. 78, no 3, pp. 521–543. <https://doi.org/10.1111/josi.12499>
25. Cacioppo S., Grippo A.J., London S., Goossens L., Cacioppo J.T. (2015) Loneliness: Clinical Import and Interventions. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 10, no 2, pp. 238–249. <https://doi.org/10.1177/1745691615570616>
26. Chen W., Wu S., Ling L., Renzaho A.M.N. (2019) Impacts of Social Integration and Loneliness on Mental Health of Humanitarian Migrants in Australia: Evidence from a Longitudinal Study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, vol. 43, no 1, pp. 46–55. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12856>
27. Denzin N.K. (1989) *Interpretive Biography*. Newbury Park, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984584>
28. Dotter D. (2002) Creating Deviance: Scenarios of Stigmatization in Postmodern Media Culture. *Deviant Behavior*, vol. 23, no 5, pp. 419–448. <https://doi.org/10.1080/016396202320265300>
29. Ekman J., Amna E. (2012) Political Participation and Civic Engagement: Towards a New Typology. *Human Affairs*, vol. 22, no 3, pp. 283–300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
30. Froehlich L., Brokjøb L.G., Nikitin J., Martiny S.E. (2022) Integration or Isolation: Social Identity Threat Relates to Immigrant Students’ Sense of Belonging and Social Approach Motivation in the Academic Context. *Journal of Social Issues*, vol. 79, no 1, pp. 264–290. <https://doi.org/10.1111/josi.12548>
31. Harris A., Wyn J. (2009) Young People’s Politics and the Micro-Territories of the Local. *Australian Journal of Political Science*, vol. 44, no 2, pp. 327–344. <https://doi.org/10.1080/10361140902865308>
32. Harris A., Wyn J., Younes S. (2010) Beyond Apathetic or Activist Youth ‘Ordinary’ Young People and Contemporary Forms of Participation. *Young*, vol. 18, no 1, pp. 9–32. <https://doi.org/10.1177/110330880901800103>
33. Hays R.D., DiMatteo M.R. (1987) A Short-Form Measure of Loneliness. *Journal of Personality Assessment*, vol. 51, no 1, pp. 69–81. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5101_6
34. Heu L.C., van Zomeren M., Hansen N. (2020) Far Away from Home and (Not) Lonely: Relational Mobility in Migrants’ Heritage Culture as a Potential Protection from Loneliness. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 77, July, pp. 140–150. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.05.005>
35. Kenny S. (2016) Community Development Today: Engaging Challenges through Cosmopolitanism? *Community Development Journal*, vol. 51, no 1, pp. 23–41. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsv058>

36. Lee J., Hong J., Zhou Y., Robles G. (2020) The Relationships between Loneliness, Social Support, and Resilience among Latinx Immigrants in the United States. *Clinical Social Work Journal*, vol. 48, October, pp. 99–109. <https://doi.org/10.1007/s10615-019-00728-w>
37. Miller-Idriss C. (2006) Everyday Understandings of Citizenship in Germany. *Citizenship Studies*, vol. 10, no 5, pp. 541–570. <https://doi.org/10.1080/13621020600954978>
38. Nartova N. (2021) Citizenship and Social Engagement of Youth in the Putin Era. *Youth in Putin's Russia* (ed. E. Omelchenko), London; New York: Palgrave Macmillan, pp. 137–165. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82954-4_4
39. Nartova N., Krupets Y., Shilova A. (2020) HIV Activism in Modern Russia: From NGOs to Community Development. *Community Development Journal*, vol. 55, no 3, pp. 419–436. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsy065>
40. Neto F., Pinto M. (2022) Loneliness among African Migrants Living in Portugal. *OBM Neurobiology*, vol. 6, no 2, pp. 1–23. <https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2202125>
41. Oishi S., Kesebir S., Miao F.F., Talhelm T., Endo Y., Uchida Y., Norasakkunkit V. (2013) Residential Mobility Increases Motivation to Expand Social Network: But Why? *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 49, no 2, pp. 217–223. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.10.008>
42. Pilkington H., Acik N. (2020) Not Entitled to Talk: (Mis)recognition, Inequality and Social Activism of Young Muslims. *Sociology*, vol. 54, no 1, pp. 181–198. <https://doi.org/10.1177/0038038519867630>
43. Pilkington H., Pollock G. (2015) 'Politics Are Bollocks': Youth, Politics and Activism in Contemporary Europe. *The Sociological Review*, vol. 63, no S2, pp. 1–35. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12260>
44. Poliakov S., Omelchenko E., Garifzyanova A. (2020) Holding onto Your Roots: Tatar-Language Rap in Post-Soviet Kazan. *Popular Music and Society*, vol. 43, no 4, pp. 401–413. <https://doi.org/10.1080/03007766.2020.1730650>
45. Shuang M., Yiqing W., Ling J., Guanzhen O., Jing G., Zhiyong Q., Xiaohua W. (2022) Relationship between Parent-Child Attachment and Depression among Migrant Children and Left-Behind Children in China. *Public Health*, vol. 204, March, pp. 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.12.015>
46. Singh L.B., Kumar A., Srivastava S. (2021) Academic Burnout and Student Engagement: A Moderated Mediation Model of Internal Locus of Control and Loneliness. *Journal of International Education in Business*, vol. 14, no 2, pp. 219–239. <https://doi.org/10.1108/JIEB-03-2020-0020>
47. Smith K.J., Victor C. (2018) Typologies of Loneliness, Living Alone and Social Isolation, and Their Associations with Physical and Mental Health. *Ageing and Society*, vol. 39, no 8, pp. 1709–1730. <https://doi.org/10.1017/S0144686X18000132>
48. Snoubar Y., Zengin O. (2022) Social Support Effectiveness of the Mental Health of Immigrants Living in Belgium. *The British Journal of Social Work*, vol. 52, no 5, pp. 2707–2725. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac031>
49. Sommer R. (2022) Migration and Narrative Dynamics. *The Routledge Companion to Narrative Theory* (eds P. Dawson, M. Mäkelä), Routledge. pp. 498–511. <https://doi.org/10.4324/9781003100157-46>
50. Sveningsson M. (2015) 'I Wouldn't Have What It Takes': Young Swedes Understandings of Political Participation. *Young*, vol. 24, no 2, pp. 139–156. <https://doi.org/10.1177/1103308815603305>
51. Turner V. (1980) Social Dramas and Stories About Them. *Critical Inquiry*, vol. 7, no 1, pp. 141–168. <https://doi.org/10.1086/448092>
52. Walker M., Mathebula M. (2020) Low-Income Rural Youth Migrating to Urban Universities in South Africa: Opportunities and Inequalities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 50, no 8, pp. 1193–1209. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1587705>

53. Yuki M., Schug J. (2012) Relational Mobility: A Socioecological Approach to Personal Relationships. *New Directions in Close Relationships: Integrating across Disciplines and Theoretical Approaches* (eds O. Gillath, G.E. Adams, A.D. Kunkel), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 137–151. <https://doi.org/10.1037/13489-007>

References

- Adler R.P., Goggin J. (2005) What Do We Mean by “Civic Engagement”? *Journal of Transformative Education*, vol. 3, no 3, pp. 236–253. <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
- Bauman Z. (2005) *The Individualized Society*. Moscow: Logos (In Russian).
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2002) *Individualization: Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446218693>
- Berger B. (2009) Political Theory, Political Science, and the End of Civic Engagement. *Perspectives on Politics*, vol. 7, no 2, pp. 335–350. <https://doi.org/10.1017/S153759270909080X>
- Bhula-or R., Chimmamee M., Osatis C. (2022) Migration of Older Persons Seeking Care in Thailand. *Journal of Social Issues*, vol. 78, no 3, pp. 521–543. <https://doi.org/10.1111/josi.12499>
- Brednikova O.E. (2017) The (Non-)Return: Can Migrants Become Former Migrants? *Etnograficheskoe obozrenie*, no 3, pp. 32–47 (In Russian). <https://doi.org/10.1080/10611959.2017.1450549>
- Cacioppo S., Grippo A.J., London S., Goossens L., Cacioppo J.T. (2015) Loneliness: Clinical Import and Interventions. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 10, no 2, pp. 238–249. <https://doi.org/10.1177/1745691615570616>
- Chen W., Wu S., Ling L., Renzaho A.M.N. (2019) Impacts of Social Integration and Loneliness on Mental Health of Humanitarian Migrants in Australia: Evidence from a Longitudinal Study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, vol. 43, no 1, pp. 46–55. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12856>
- Denzin N.K. (1989) *Interpretive Biography*. Newbury Park, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984584>
- Dotter D. (2002) Creating Deviance: Scenarios of Stigmatization in Postmodern Media Culture. *Deviant Behavior*, vol. 23, no 5, pp. 419–448. <https://doi.org/10.1080/016396202320265300>
- Dozhdikov A.V., Kornilova E.V. (2023) Educational Migration of Applicants among Regions of the Russian Federation as a Data Source for Planning the Higher Education System Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 32, no 3, pp. 67–83 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-3-67-83>
- Eflova M.Yu., Vinogradova Yu.V., Vitushkin A.V. (2013) Modern Youth as Actors of the Creative Class. *The Kazan Socially-Humanitarian Bulletin*, no 1 (58), pp. 31–35 (In Russian). <https://doi.org/10.26907/2079-5912.2023.1.31-35>
- Ekman J., Amna E. (2012) Political Participation and Civic Engagement: Towards a New Typology. *Human Affairs*, vol. 22, no 3, pp. 283–300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- Froehlich L., Brokjøb L.G., Nikitin J., Martiny S.E. (2022) Integration or Isolation: Social Identity Threat Relates to Immigrant Students’ Sense of Belonging and Social Approach Motivation in the Academic Context. *Journal of Social Issues*, vol. 79, no 1, pp. 264–290. <https://doi.org/10.1111/josi.12548>
- Goncharova N., Yasaveev I. (2020) The Meanings of WW2 Search Work in Russia in the Rhetoric of State Authorities and the Searchers Themselves. *Universe of Russia*, vol. 29, no 1, pp. 153–173 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2020-29-1-153-173>
- Gudkov L., Zorkaya N., Kochergina E., Pipiya K., Ryseva A. (2020) Generation Z: Young People of the Putin Era. *Russian Public Opinion Herald*, no 1-2 (130), pp. 21–121 (in Russian).

- Harris A., Wyn J. (2009) Young People's Politics and the Micro-Territories of the Local. *Australian Journal of Political Science*, vol. 44, no 2, pp. 327–344. <https://doi.org/10.1080/10361140902865308>
- Harris A., Wyn J., Younes S. (2010) Beyond Apathetic or Activist Youth 'Ordinary' Young People and Contemporary Forms of Participation. *Young*, vol. 18, no 1, pp. 9–32. <https://doi.org/10.1177/110330880901800103>
- Hays R.D., DiMatteo M.R. (1987) A Short-Form Measure of Loneliness. *Journal of Personality Assessment*, vol. 51, no 1, pp. 69–81. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5101_6
- Heu L.C., van Zomeren M., Hansen N. (2020) Far Away from Home and (Not) Lonely: Relational Mobility in Migrants' Heritage Culture as a Potential Protection from Loneliness. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 77, July, pp. 140–150. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.05.005>
- Karachurina L.B., Florinskaya Y.F. (2019) Migration Intentions of School Graduates in Small and Midsize Towns of Russia. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seria 5, Geografia / Moscow University Bulletin. Series 5, Geography*, no 6, pp. 82–89 (In Russian).
- Kenny S. (2016) Community Development Today: Engaging Challenges through Cosmopolitanism? *Community Development Journal*, vol. 51, no 1, pp. 23–41. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsv058>
- Kurennoy V. (2017) The Strength of Weak Ties. The Citizen and the Right to Solitude. *Citizen: What Do We Know about a Resident of a Big City?* (ed. I. Furman). Moscow: Strelka Press, pp. 14–29 (In Russian).
- Kuziner E.N., Petrunina D.S. (2022) Creative Hubs as Third Places in Russian Regions. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 6 (172), pp. 333–355 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2316>
- Lee J., Hong J., Zhou Y., Robles G. (2020) The Relationships between Loneliness, Social Support, and Resilience among Latinx Immigrants in the United States. *Clinical Social Work Journal*, vol. 48, October, pp. 99–109. <https://doi.org/10.1007/s10615-019-00728-w>
- Lerner Ju., Rapoport T., Lomsky-Feder E. (2009) Russian-Speaking Immigrant Students in Israeli Universities: The "Ethnocultural Script" in Action. *Diasporas*, no 2, pp. 62–90 (In Russian).
- Lukyanova E., Elkina O. (2020) Volunteering as a Space for Youth Interaction: In Search and Contradictions of Development. *Youth in the City: Cultures, Scenes and Solidarities* (ed. O. Omelchenko), Moscow: HSE, pp. 229–281 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2128-1>
- Mayakovskaya A.V. (2022) Educational Migration and Practices of Social Adaptation Nonresident Students (by the Example of the City of Kazan). *The Kazan Socially-Humanitarian Bulletin*, no 5 (56), pp. 46–51 (In Russian). <https://doi.org/10.26907/2079-5912.2022.5.46-51>
- Miller-Idriss C. (2006) Everyday Understandings of Citizenship in Germany. *Citizenship Studies*, vol. 10, no 5, pp. 541–570. <https://doi.org/10.1080/13621020600954978>
- Nartova N. (2021) Citizenship and Social Engagement of Youth in the Putin Era. *Youth in Putin's Russia* (ed. E. Omelchenko), London; New York: Palgrave Macmillan, pp. 137–165. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82954-4_4
- Nartova N., Krupets Y., Shilova A. (2020) HIV Activism in Modern Russia: From NGOs to Community Development. *Community Development Journal*, vol. 55, no 3, pp. 419–436. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsy065>
- Neto F., Pinto M. (2022) Loneliness among African Migrants Living in Portugal. *OBM Neurobiology*, vol. 6, no 2, pp. 1–23. <https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2202125>
- Oishi S., Kesebir S., Miao F.F., Talhelm T., Endo Y., Uchida Y., Norasakkunkit V. (2013) Residential Mobility Increases Motivation to Expand Social Network: But Why? *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 49, no 2, pp. 217–223. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.10.008>

- Omelchenko D.A., Omelchenko E.L. (2022) In Search of Home. The Regional Identity of Young Kaliningraders: Life Strategies and Migration Intentions. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 6, pp. 309–332 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2317>
- Omelchenko E.L. (2020) Instead of an Introduction. 25 Years of Youth Research: Global Names — Local Trends. *Youth in the City: Cultures, Scenes and Solidarities* (ed. E. Omelchenko), Moscow: HSE, pp. 29–91 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2128-1>
- Pilkington H., Acik N. (2020) Not Entitled to Talk: (Mis)recognition, Inequality and Social Activism of Young Muslims. *Sociology*, vol. 54, no 1, pp. 181–198. <https://doi.org/10.1177/0038038519867630>
- Pilkington H., Pollock G. (2015) 'Politics Are Bollocks': Youth, Politics and Activism in Contemporary Europe. *The Sociological Review*, vol. 63, no S2, pp. 1–35. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12260>
- Poliakov S., Omelchenko E., Garifzyanova A. (2020) Holding onto Your Roots: Tatar-Language Rap in Post-Soviet Kazan. *Popular Music and Society*, vol. 43, no 4, pp. 401–413. <https://doi.org/10.1080/03007766.2020.1730650>
- Salikhova N., Fakhrutdinova A. (2021) A First-Year Students' Adaptation to Difficulties at High Educational Establishments. *RGGU Bulletin. Series: Psychology. Pedagogics. Education*, no 1, pp. 97–113 (In Russian). <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-1-97-113>
- Semenova V.V., Chernysh M.F., Sushko P.E. (eds) (2019) *Social Mobility in an Increasingly Complex Society: Objective and Subjective Aspects*. Moscow: FC-TAS RAS (In Russian).
- Shamovskaya T., Alimova D. (2019) Intercultural Communication as a Condition of Social-and-Cultural Adaptation of Foreign Students in the Educational Process at a University. *Professional Education in Russia and Abroad*, no 1 (33), pp. 172–177 (In Russian).
- Shuang M., Yiqing W., Ling J., Guanzhen O., Jing G., Zhiyong Q., Xiaohua W. (2022) Relationship between Parent-Child Attachment and Depression among Migrant Children and Left-Behind Children in China. *Public Health*, vol. 204, March, pp. 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.12.015>
- Simmel G. (2002) *The Metropolis and Mental Life*. Logos, no 3, pp. 1–12 (In Russian).
- Singh L.B., Kumar A., Srivastava S. (2021) Academic Burnout and Student Engagement: A Moderated Mediation Model of Internal Locus of Control and Loneliness. *Journal of International Education in Business*, vol. 14, no 2, pp. 219–239. <https://doi.org/10.1108/JIEB-03-2020-0020>
- Smith K.J., Victor C. (2018) Typologies of Loneliness, Living Alone and Social Isolation, and Their Associations with Physical and Mental Health. *Ageing and Society*, vol. 39, no 8, pp. 1709–1730. <https://doi.org/10.1017/S0144686X18000132>
- Snoubar Y., Zengin O. (2022) Social Support Effectiveness of the Mental Health of Immigrants Living in Belgium. *The British Journal of Social Work*, vol. 52, no 5, pp. 2707–2725. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac031>
- Sommer R. (2022) Migration and Narrative Dynamics. *The Routledge Companion to Narrative Theory* (eds P. Dawson, M. Mäkelä), Routledge, pp. 498–511. <https://doi.org/10.4324/9781003100157-46>
- Sveningsson M. (2015) 'I Wouldn't Have What It Takes': Young Swedes Understandings of Political Participation. *Young*, vol. 24, no 2, pp. 139–156. <https://doi.org/10.1177/1103308815603305>
- Turner V. (1980) Social Dramas and Stories About Them. *Critical Inquiry*, vol. 7, no 1, pp. 141–168. <https://doi.org/10.1086/448092>
- Vatolkina N.Sh., Fedotkina O.P. (2018) International Strategic University Partnership: Interaction Models. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 6, pp. 113–119 (In Russian).
- Walker M., Mathebula M. (2020) Low-Income Rural Youth Migrating to Urban Universities in South Africa: Opportunities and Inequalities. *Compare: A Journal of*

- Comparative and International Education*, vol. 50, no 8, pp. 1193–1209. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1587705>
- Yuki M., Schug J. (2012) Relational Mobility: A Socioecological Approach to Personal Relationships. *New Directions in Close Relationships: Integrating across Disciplines and Theoretical Approaches* (eds O. Gillath, G.E. Adams, A.D. Kunkel), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 137–151. <https://doi.org/10.1037/13489-007>
- Zamaltdinova L., Malganova I. (2014) Features and Prospects of Educational Migration Flows between the Countries of Southeast Asia and the Republic of Tatarstan. *Migration Processes: Trends, Challenges, Prospects* (eds N.G. Bagautdinova, E.V. Fakhrutdinova), Kazan: Otechestvo, pp. 117–122 (In Russian).

В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов

Сергей Малиновский, Екатерина Шибанова,
Екатерина Маслова

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2023 г.

Малиновский Сергей Сергеевич — кандидат политических наук, старший научный сотрудник ПУЛ «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: smalinovskiy@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9885-4391> (контактное лицо для переписки)

Шибанова Екатерина Юрьевна — PhD, научный сотрудник ПУЛ «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eshibanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4662-8410>

Маслова Екатерина Александровна — стажер-исследователь ПУЛ «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ea.maslova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1522-4001>

Аннотация

Проведено исследование с целью проанализировать связь представлений студентов о старте карьеры с институциональными характеристиками университетов разного статуса. Эмпирической основой исследования послужили данные 44 интервью со студентами старших курсов в трех российских регионах. Образ будущей карьеры, в целом схожий и довольно размытый при поступлении в вуз, становится более определенным за время обучения и к старшим курсам заметно различается у студентов ведущих и неселективных университетов. Различия в операционализации карьерных ожиданий зависят от восприятия ресурсов для старта карьеры и самоэффективности их использования. В представлении студентов ведущих университетов вуз дает им универсальные компетенции, сильный сигнал для работодателя, долгосрочные социальные связи, знание профессиональной культуры, практическую информацию и развитые сервисы поддержки транзита на рынок труда. Студенты неселективных вузов рассчитывают на профильную специализацию, недооценивают репутационный капитал вуза, плохо информированы о «правилах игры» и пассивны в использовании инфраструктурного капитала. Несмотря на сравнительно небольшую разницу в селективности вузов, различия в восприятии институциональной среды приводят к существенной стратификации ожиданий и возможностей для старта карьеры. Старшекурсники ведущих университетов усваивают образ успешной карьеры представителя среднего класса, получают возможность пробовать себя в разных профессиональных областях и стартовать с

более высоких позиций в престижных отраслях и компаниях. Старшекурсники неселективных вузов имеют менее определенные и менее амбициозные ожидания, ориентируются на стабильное инерционное развитие «с самых низов» в рамках выбранной специальности, но начинают карьеру с непрофильной и низкоквалифицированной работы.

Ключевые слова карьерные ожидания, старт карьеры, студенты российских вузов, капиталы трудоустроиваемости, трудовые ценности, готовность к рынку труда, престиж университета, институциональная среда вуза

Для цитирования Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю., Маслова Е.А. (2024) В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 171–210. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18619>

What Is the Difference between a “Top” and a “Rather Prestigious” University? Career Expectations of Students of Leading and Non-Selective Universities

Sergey Malinovskiy, Ekaterina Shibanova, Ekaterina Maslova

Sergey S. Malinovskiy — Candidate of Sciences in Political Science, Senior Research Fellow, Laboratory for University Development, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: smalinovskiy@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9885-4391> (corresponding author)

Ekaterina Yu. Shibanova — PhD, Research Fellow, Laboratory for University Development, Institute of Education, HSE University. E-mail: eshibanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4662-8410>

Ekaterina A. Maslova — Research Intern, Laboratory for University Development, Institute of Education, HSE University. E-mail: ea.maslova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1522-4001>

Abstract The research analyses how perceptions of career start are related to the institutional characteristics of universities of different statuses using data from 44 interviews with undergraduate students in three Russian regions. Students had similar and vague career images when they entered university, which were operationalised over the course of their studies, but in different ways, depending on their perception of employability capitals and self-efficacy in using them. As perceived by students of top universities, higher education provides them with universal competences, a strong signal to employers, long-term social connections, knowledge of professional culture, practical information, and developed services to support their transition to the labor market. Students of non-selective universities rely on favorable major specialization, tend to underestimate the university’s reputational capital, are poorly informed about the “rules of the game,” and are passive in the use of university infrastructural capital. Despite the relatively slight variance in the selectivity of universities, differences in the perceptions of the institutional environment lead to a significant stratification

of expectations and career entry opportunities. Students from leading universities appropriate the image of a successful middle-class career, have the advantage of trying out different career fields, and a funneled pathway to start from higher positions in prestigious industries and companies. Non-selective university students have less defined and ambitious career visions. They are focused on more modest and incremental development within their chosen major, starting from the lowest rungs of the ladder, but commonly begin their careers in low-skilled and casual jobs.

Keywords career expectations, career aspirations, career start, students of Russian universities, prestige of the university, graduate employability, labour market readiness

For citing Malinovskiy S.S., Shibanova E.Yu., Maslova E.A. (2024) What Is the Difference between a “Top” and a “Rather Prestigious” University? Career Expectations of Students of Leading and Non-Selective Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 171–210 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18619>

Подготовка к выходу на рынок труда — один из наиболее распространенных пунктов в описании миссии высшего образования и в исследованиях, и в документах образовательной политики [Мальцева, 2021]. Карьерные ожидания студентов имеют самостоятельное значение как факторы получения более высокого уровня образования, выбора направления обучения, будущей заработной платы и занятости [Arcidiacono et al., 2020]. Согласованность карьерных ожиданий с требованиями рынка труда, четкие профессиональные планы и амбиции студентов [Guo et al., 2015], более высокие зарплатные ожидания [Wiswall, Zafar, 2021] связаны с более удачным стартом карьеры.

Некоторые исследования демонстрируют различия в представлениях студентов о старте карьеры в зависимости от статуса или типа университета [Tholen et al., 2013]. В условиях эффективно поддерживаемого неравенства и усиления институциональной стратификации системы высшего образования престиж университета является важным фактором социальной дифференциации карьерных траекторий для российских семей [Shibanova, Malinovskiy, 2021]. В объяснении причин выбора того или иного вуза, помимо индивидуальных факторов, доминируют представления о культурных различиях выбора, сформированных в семье и в школе. Если различия между студентами и признаются, то по большей части объясняются тем, что абитуриенты с разными культурными нормами изначально выбирают разные вузы. Результаты исследований свидетельствуют, что студенты из более обеспеченных и более образованных семей обычно имеют более амбициозные ожидания, тогда как студенты из семей с относительно низким социально-экономическим статусом (СЭС), напротив, занижают свои притязания даже при сопоставимой успеваемости. Институциональным факторам дифференциации карьерных ожиданий в литературе отводится более скромное место.

В данном исследовании мы анализируем доминирующие нарративы старта карьеры у студентов российских вузов, с тем чтобы понять, как в их восприятии карьерные представления связаны с институциональными характеристиками и как различаются в зависимости от престижа вуза.

Наша работа представляет собой одно из немногих исследований, анализирующих «черный ящик» университетской среды, чтобы проследить ее связи с дифференциацией карьерных ожиданий у российских студентов. При этом, в отличие от большинства проведенных, прежде всего зарубежных, исследований, мы рассматриваем не только студентов наиболее селективных университетов: в едином методологическом поле мы сопоставляем их со студентами неселективных вузов, составляющими большинство студенческого контингента, но редко являющимися объектом изучения. Также для анализа карьерных ожиданий новой является попытка смягчить гетерогенность наблюдений за счет подбора студентов сравнительно схожих профилей подготовки в сопоставимых университетском и экономическом контекстах.

1. Обзор литературы: факторы карьерных ожиданий

Готовность выпускников к рынку труда и их результаты на старте карьеры — популярная тема исследований как в России, так и за рубежом [Tomlinson, 2017; Мальцева, 2021]. Образ будущей карьеры во многом определяется индивидуальными характеристиками: способностями и академическими достижениями [Frick, Maihaus, 2016], мотивацией [Parker et al., 2014], гендером [Stoet, Geary, 2022] и др. Но ключевыми факторами формирования карьерных ожиданий как российские, так и зарубежные авторы признают культурный капитал и СЭС семьи. Семейные ценности и социальное происхождение становятся источником представлений о достойных и недостойных профессиях [Lamont, 1992]. Высокий СЭС родителей связан с более амбициозными притязаниями детей напрямую [Ostrove, Stewart, Curtin, 2011] и через академическую успеваемость [Frick, Maihaus, 2016]. Дети менее обеспеченных и менее образованных родителей хуже информированы и имеют менее определенные ожидания в отношении будущей карьеры [Staff et al., 2010].

Исследования данной проблематики в российском контексте схожим образом фиксируют детерминизм культурных норм и классовой принадлежности в дифференциации карьерных представлений. При общей ориентации современного поколения молодежи на индивидуализм и инструментальную ценность высшего образования трудовые ценности российских студентов различаются в зависимости от культурного капитала родителей [Поплавская, 2023]. Выбор между профессиональной и академической траекторией для школьника российские семьи совершают уже в конце

девятого класса, и он сильно зависит от культурных нарративов и СЭС семьи [Minina, Yanbarisova, Pavlenko, 2020]. Карьерные ожидания российских студентов дифференцируются не только по успеваемости, но и по социальным характеристикам [Шибанова и др., 2021]. Исследования выявили различия в карьерных результатах и ожиданиях студентов университетов разных статусов (см., например, [Рощин, Рудаков, 2015]), тем не менее во многом оставляя за скобками вопрос, в какой степени эти различия связаны с культурным капиталом семей, а в какой могут быть отнесены на счет образовательного опыта и институциональной среды вуза.

Культурные репертуары не статичны и подвержены влиянию разных социальных контекстов [Lamont, Beljean, Clair, 2014]. Они могут трансформироваться в процессе обучения [Frick, Maihaus, 2016], особенно в наиболее статусных университетах [Binder, Davis, Bloom, 2016]. Например, зарплатные ожидания и представления о результатах обучения могут становиться более точными и определенными [Zafar, 2011].

Однако открытым остается вопрос, какие характеристики опыта обучения важны в восприятии студентов для построения карьерных планов. Внутренний контекст университета как составная часть такого опыта остается во многом «черным ящиком» [Stevens, Armstrong, Arum, 2008]. Есть немногочисленные исследования, которые показывают, что университет как среда генерации смыслов и практик не только воспроизводит культурные нормы семьи или социального класса, но и способен трансформировать паттерны карьерной ориентации студентов [Kaufman, Feldman, 2004; Tholen et al., 2013; Binder, Davis, Bloom, 2016; Silver, 2020]. Ниже предложена одна из попыток концептуализации вклада институциональных характеристик университета в дифференциацию представлений студентов о старте карьеры.

**2. Капиталы
старта карьеры:
концептуальная
рамка**

В данной работе мы опираемся на концепцию капиталов трудоустроиваемости / старта карьеры (*graduate employability capitals*) в версии, разработанной М. Томлинсоном [Tomlinson, 2017]. Он рассматривает старт карьеры как производное от накопления и использования разных типов ключевых ресурсов (или капиталов), дающих выгоды выпускникам вузов.

Наиболее значимыми для нашего исследования являются следующие положения данной концепции: а) капиталы приобретаются при формальном и неформальном взаимодействии во время обучения в вузе; б) выпускники вузов различаются не только по тому, какими капиталами они обладают, но и по возможностям и практикам их использования; в) капиталы накапливаются и взаимно усиливают друг друга. Концепция была адаптирована для задач исследования. Во-первых, мы не ограничиваемся

концептом трудоустраиваемости (*employability*). Под ним обычно понимается соответствие выпускника требованиям рабочего места, которое достигается путем развития комплекса характеристик и навыков, необходимых для успешного трудоустройства [Мальцева, 2021], т.е. трудоустраиваемость определяется преимущественно объективными характеристиками выпускника. Мы же применяем данную рамку для оценки субъективного измерения старта карьеры, предполагая, что не только сами ресурсы, но и их восприятие задает границы притязаний и пространство возможностей на старте карьеры. Кроме применимости навыков мы рассматриваем и другие нарративы успешной карьеры, такие как самореализация, референтная сфера деятельности, статусные различия и т.д. Во-вторых, мы отделяем капиталы, сформированные в семье, от аккумулируемых во время обучения, фокусируемся на последних и не рассматриваем капиталы из концепции М. Томлинсона, непосредственно не связанные с университетским опытом, например психологический капитал или капитал идентичности. Наконец, мы расширяем типологию капиталов, добавляя символический и инфраструктурный, которые вместе с человеческим, социальным и культурным капиталами задают рамку данного исследования и структуру описания результатов.

Человеческий капитал — наиболее изученный фактор карьерных траекторий. Индивид инвестирует в образование для приобретения компетенций, необходимых для выхода на рынок труда и повышения производительности. Карьерные ожидания связаны с прогнозируемой отдачей (например, зарплатной премией или трудоустройством), которая зависит от оценки качества образования и полученных навыков [Wiswall, Zafar, 2021]. Качество подготовки и полученные навыки связаны с селективностью университета, поэтому отдача на рынке труда различается в зависимости от престижа вуза [Рощин, Рудаков, 2015].

В селективных вузах выше академические стандарты, что связано с более высоким уровнем ожиданий студентов [Binder, Davis, Bloom, 2016], но кроме стандартов важны различия в профиле навыков и компетенций. Менее селективные университеты зачастую ориентированы на профессионально специфическую подготовку, снижающую риски на старте карьеры и позволяющую получить дополнительную отдачу от работы по специальности [Колосова, Рудаков, Рощин, 2020]. Элитные исследовательские университеты сильны в формировании универсальных компетенций (таких как работа в команде, коммуникация, решение проблем), в том числе через развитую внеучебную активность [Buckley, Lee, 2021]. Такие навыки особенно ценятся работодателями, расширяют возможности профессионального самоопределения за счет гибкости переключения между сферами занятости, и в итоге выгоднее в долгосрочной перспективе [Maher, Graves, 2008].

Культурный капитал в широком смысле — это образ мышления, ценности, предпочтения и символические границы. Эти качества формируются прежде всего в семье и задают важные для принимаемых карьерных решений представления о «норме» и «достоинстве» — о профессиях и престиже, соответствующих занимаемому в социальной иерархии положению [Lareau, 2015; Minina, Yanbarisova, Pavlenko, 2020]. Поэтому различия в карьерных представлениях, которые выявляются у выпускников, во многом заданы семейными характеристиками еще при поступлении. Однако опыт обучения в вузе может иметь самостоятельное значение. Находясь под влиянием доминирующего в университете карьерного дискурса [Stevens, Armstrong, Arum, 2008], студенты усиливают полученное от родителей понимание «правил игры» при транзите на рынок труда [Burke, Scurry, Blenkinsopp, 2020], уточняют и интернализируют нормы, одобряемые на рынке труда или в конкретной профессиональной области [Binder, Davis, Bloom, 2016], приобретают новые признаваемые достижения, предпочтения и паттерны поведения, которые важны при конкуренции на старте карьеры для самоидентификации и различения между представителями разных социальных групп [Tomlinson, 2017]. Знание и понимание ценностей профессионального сообщества [Tomlinson, Jackson, 2021], или «культурное соответствие» [Hora, 2020], составляет ключевой элемент позиционирования при выходе на рынок труда в глазах и выпускника, и работодателя.

Полезные культурные нормы воплощены в формальных и неформальных институтах, которые далеко не одинаковы в разных вузах. В наиболее престижных университетах среда конкуренции, представления о профессиональном престиже и статусные границы способны приводить студентов с изначально неопределенными карьерными представлениями к общему знаменателю норм высокодоходных и высокостатусных профессиональных сфер [Binder, Davis, Bloom, 2016]. Через неформальный куррикулум и взаимодействие с преподавателями и сокурсниками у студентов престижных вузов формируются чувство «взаимной элитарности» и более высокие амбиции [Granfield, Koenig, 1992]. Ведущие вузы наделяют выпускников персональными характеристиками, наиболее соответствующими референтному для работодателей типу личности [Brown, Hesketh, Williams, 2004]. Менеджеры самых престижных компаний отдают предпочтение выпускникам элитных университетов именно из-за их соответствия нормам текущего состава сотрудников [Rivera, 2012], а студенты понимают необходимость продемонстрировать принадлежность к соответствующей «культурной лиге» и «правильным кругам» для успешного старта карьеры в ведущих компаниях [Tholen et al., 2013].

Социальный капитал, сформированный за время обучения, также дает преимущества на старте карьеры. Социальные свя-

зи инструментально полезны, например они помогают узнавать о конкретных компаниях [Tholen et al., 2013], искать первую работу или получать эмоциональную поддержку [De Schepper, Cluyd, Kyndt, 2023]. Они также важны с точки зрения становления образовательных и карьерных притязаний учащихся [Aley, Levine, 2020]. Общение с одноклассниками, преподавателями и работодателями стимулирует самоанализ и помогает формировать профессиональную идентичность и представления о рынке труда [Jensen, Jetten, 2015].

Социальные капиталы, которые приобретают за время обучения студенты селективных и неселективных университетов, существенно различаются [Armstrong, Hamilton, 2013]. Селективные университеты дают преимущества на старте карьеры за счет контактов с потенциальными работодателями, особенно с наиболее престижными [Tholen et al., 2013], формируя эксклюзивные сети взаимопомощи выпускников и работодателей [Drydakis, 2015]. Плотность взаимодействия и разнообразие сетей вокруг кампусов таких университетов связаны с более амбициозными карьерными ожиданиями студентов [Martin, 2009]. Студенты селективных вузов хорошо понимают полезность связей, принимают их во внимание при выборе университета, осознанно инвестируют в социальный капитал и за счет него получают доступ к эксклюзивным карьерным траекториям [Brown, Hesketh, Williams, 2004].

Репутационный капитал вуза обусловлен его престижем и признанием его отличительных характеристик, ценных для работодателя. Организации наделяют причастных к ним акторов частью своего символического капитала, что дает выпускникам ресурс признания и символического различения при профессиональной самоидентификации [Bourdieu, Wacquant, 2013]. Репутация вуза формирует предрасположенность рекрутеров особенно на старте карьеры [Morley, Aynsley, 2007], но также важна и для восприятия самими студентами их готовности к рынку труда [Rothwell, Herbert, Rothwell, 2008]: чем сильнее они убеждены в высоком статусе своего вуза, тем выше их уверенность в своих навыках и способностях [Qenani, MacDougall, Sexton, 2014]. В русле теории сигнальной функции [Spence, 1978] престиж университета может помочь работодателю распознать изначально более способных кандидатов безотносительно к объему и качеству полученных ими навыков. Сигнал особенно важен на старте карьеры, когда потенциальный работодатель не может оценить реальную продуктивность соискателя. Поэтому бренд вуза — важный критерий в политике найма [Drydakis, 2015]. Многие работодатели подбирают персонал среди выпускников наиболее престижных вузов, полагаясь на строгий отбор студентов при поступлении, с высокой вероятностью предсказывающий значительный социальный, культурный и человеческий капиталы выпускника [Mor-

ley, Aynsley, 2007]. Престижные компании в качестве первоначального фильтра зачастую используют статус университета, допуская до дальнейших этапов отбора представителей небольшой группы выселективных вузов [Rivera, 2012].

Многочисленные исследования показывают, что выпускники престижных вузов имеют более высокие карьерные амбиции [Thomas, Zhang, 2005] и благополучные карьерные результаты [Рощин, Рудаков, 2015]. При этом различия в успешности могут быть связаны не только с разным качеством подготовки. Репутационный капитал вуза может пониматься как связанное с восприятием вуза преимущество выпускника на рынке труда по сравнению с выпускником другого вуза, имеющим схожие навыки. Даже при одинаковых академических достижениях выпускники престижных университетов получают более высокую заработную плату, чем имеющие диплом менее селективного вуза [Sekhri, 2020]. Экспериментальные исследования показали, что статус вуза, не имея значения при «слепой» оценке компетенций, существенно увеличивает вероятность получить работу в наиболее престижных компаниях [Naven, Whalen, 2022], а на резюме от выпускников менее престижных вузов, имеющих схожие навыки, работодатели откликаются реже [Nogales, Córdova, Urquidí, 2020].

Под инфраструктурным капиталом мы понимаем институализированные практики и структуры содействия карьерному развитию студентов со стороны вуза: центры развития карьеры, профориентационные мероприятия, профессионально ориентированную внеучебную активность, карьерные ярмарки и др. Данный функционал в университетах расширился от организации производственной практики до полноценного карьерного консультирования и обучения навыкам трудоустройства, и его значение для карьерных ожиданий только растет [Vinson, Reardon, Bertoch, 2014].

На мероприятиях по развитию карьеры студенты контактируют с представителями конкретных работодателей или отраслей, получают информацию о рынке труда и профессиях. Карьерное консультирование и информирование в вузе связано с более высокой самооценкой студентами готовности к профессиональной деятельности [Ho et al., 2023], «плавным» выходом на рынок труда, лучшим соответствием выпускников запросам рынка труда [Borghans, Golsteyn, Stenberg, 2015]. Профессионально ориентированное содержание образования [Baert et al., 2021], как и внеучебная активность, связанная с профессиональной деятельностью [Jackson, Tomlinson, 2022], повышает вероятность успеха в поиске работы. Практический опыт студента оказывает существенное влияние на самооценку готовности к рынку труда [Qepani, MacDougall, Sexton, 2014]. При равных способностях студенты, которым вуз помогает в прохождении стажировок, имеют более высокие шансы на успешный старт карьеры [Thune, Støren, 2015].

Ведущие университеты располагают развитой инфраструктурой карьерной поддержки, что позволяет студентам накапливать преимущества для профессионального самоопределения и более успешного транзита на рынок труда [Tholen et al., 2013]. Многообразие мер поддержки усиливает другие капиталы трудоустроиваемости: человеческий — через прохождение практики в компаниях и развитие универсальных навыков в стенах университета [Jackson, Dean, 2023], социальный — через установление формализованных связей вуза и выпускников с работодателями [Jackson, Riebe, Masau, 2022], культурный — через усвоение ожидаемых работодателями норм поведения и ценностей. Таким образом, различия в инфраструктурном капитале становятся существенным мультипликатором различий в использовании студентами других ресурсов вуза при построении карьерных ожиданий.

Таким образом, наш ключевой теоретический аргумент опирается на следующую цепочку допущений: 1) во время обучения студенты вузов получают представления о капиталах трудоустроиваемости; 2) данные ресурсы являются важным фактором старта карьеры и, соответственно, карьерных ожиданий будущих выпускников; 3) капиталы различаются в зависимости от статуса и престижа вузов; 4) поэтому студенты селективных и неселективных университетов имеют разные представления о старте карьеры.

3. Данные и методология

Для описания карьерных ожиданий использовались данные полуструктурированных интервью, проведенных со студентами селективных и неселективных российских вузов зимой и весной 2022 г. Гайд интервью охватывал следующие темы: выбор вуза и профиля обучения, опыт обучения, оценка роли университета для старта карьеры, планируемое место работы и сфера деятельности, представления об успешной карьере.

В качестве респондентов выбраны студенты старших курсов по направлениям обучения «экономика» и «менеджмент». Данное исследование фокусируется на институциональной среде вузов, и, выбирая профили обучения с относительно низкой специфичностью навыков, мы рассчитываем сократить влияние отраслевой и профессиональной специфики на карьерные представления.

Интервью проводились со студентами вузов Самары, Новосибирска и Екатеринбурга. Данные города обладают развитой системой высшего образования, обширным и диверсифицированным рынком труда без доминирующей отраслевой специализации. Выбор в качестве респондентов студентов именно этих городов позволяет сократить возможное влияние регионального контекста на различия в карьерных ожиданиях.

При отборе респондентов применялись стратегия целенаправленного конструирования выборки [Palinkas et al., 2015] и ме-

тод подбора дивергентных кейсов [Seawright, Gerring, 2008], при котором сравниваются объекты наблюдения, существенно различающиеся по ключевому признаку. В нашем случае — по статусу и престижу образовательной организации, которые являются предиктором ресурсных различий и конвенционально измеряются через уровень селективности приема. В каждом городе выбраны информанты из ведущего многопрофильного университета, имеющего репутацию элитного, как правило, самый высокий в регионе средний балл ЕГЭ у поступивших абитуриентов (в 2018 г., т.е. в год поступления в вуз респондентов, — 70–80 баллов). Престиж этих университетов подтверждается особым государственным статусом: национальный исследовательский университет, участник проекта «5-100», ведущий университет. Также в каждом городе в исследовании участвовали студенты неселективного университета с более выраженной специализацией на общественных науках. Средний балл приема в этих вузах менее 65, ни один из них не имеет особого статуса. Разница в общем среднем балле приема между выбранными вузами в каждом городе как показатель различий в их селективности за время обучения наших информантов с 2018 по 2022 г. сократилась с 11 до 8,7 балла ЕГЭ. При этом разница в селективности приема на очные программы и программы именно по экономике существенно меньше: 2 и 4 балла соответственно в 2018 г.

Общий объем выборки (см. Приложение 1) — 44 информанта, из них 29 женщин¹, 23 студента ведущих вузов, 26 обучающихся на программах по экономике (остальные — менеджмент), 26 обучающихся платно; средний возраст респондентов — 21 год. У всех информантов, сообщивших данные о своей семье, хотя бы один родитель имеет высшее образование.

Подвыборки информантов из селективных и неселективных вузов в целом сопоставимы по ключевым характеристикам, находящимся в фокусе нашего анализа: по региону расположения университета, направлениям и форме обучения, а также по половозрастному составу (см. Приложение 2). Подвыборка информантов из неселективных вузов отличается наличием студентов-третьекурсников. Однако, во-первых, они составляют меньшинство — треть подвыборки. Во-вторых, в академической литературе принято относить студентов 3-х и 4-х курсов к общей группе старшекурсников, и эмпирических данных о значимых различиях между ними в карьерных ожиданиях нет. В-третьих, воздействие на студентов 3-го и 4-го курсов институциональной среды, на которой мы акцентируем внимание и которая характеризуется вовлеченностью работодателей в процесс обу-

¹ Гендерный состав выборки соответствует распределению в генеральной совокупности. По данным на 2022 г. среди бакалавров-экономистов 64% составляли женщины. *Источник:* форма статистического наблюдения ВПО-1.

чения, инфраструктурным капиталом, престижем университета, внеучебной активностью, социальными связями, взаимодействием с преподавателями и т.д., представляется сходным. Поэтому мы не предполагаем существенных различий в карьерных нарративах между студентами 3-х и 4-х курсов.

Рекрутинг информантов был организован в социальной сети «ВКонтакте», интервью проводились посредством видеоконференций на платформе *Zoom*. Аудиозаписи интервью были транскрибированы и дополнены полевыми заметками.

Анализ транскриптов интервью осуществлялся в несколько итераций. Первичное кодирование проводилось в соответствии со стратегией *provisional coding* [Saldaña, 2021]: изначальный список кодов формировался на основе теоретических и эмпирических источников по теме. После пилотного кодирования два автора статьи независимо друг от друга закодировали массив транскриптов. Согласованность составила 82%. На втором этапе третий исследователь по согласованию с другими авторами присвоил коды тем единицам анализа, которые вызвали разногласия. Неиспользованные коды были удалены, и для тех единиц анализа, для которых не нашлось релевантного кода на первом этапе, добавлены новые. Третья итерация предполагала выделение наиболее часто встречающихся нарративов и укрупнение их в темы. Далее для анализа были отобраны темы, касающиеся капиталов трудоустраиваемости, а также представлений студентов о старте карьеры.

4. Результаты

4.1. Человеческий капитал: навыки специалиста vs умение думать

Получение навыков, востребованных на рынке труда, — доминирующий общий нарратив карьерных ожиданий студентов. Большинство наших информантов видят в получении навыков не только основную миссию университета и высшего образования в целом, но и ключевой фактор выбора направления обучения. Возможность освоить специальность, гарантирующую выход на рынок труда («что-нибудь точно найдется») и стабильную зарплатную отдачу, оказывается важнее выбора того или иного вуза.

При этом представления, какой человеческий капитал формирует вуз, различны. Студенты неселективных вузов больше ориентированы на формирование специализированных прикладных знаний (бухучет, написание бизнес-плана и др.) или даже технических, например умения работать в *Excel*. При этом ценность навыков измеряется возможностью их использования на разных рабочих местах, но в пределах профильной специализации экономиста. Студенты селективных университетов делают акцент на общепрофессиональные компетенции, такие как финансовый анализ, экономическое моделирование, макроэкономическое прогнозирование и т.д. Кроме этого, они нацелены на получение

универсальных компетенций и навыков более высокого порядка. Им важно, что университет дал им «умение учиться», «искать и анализировать информацию», «находить нестандартные подходы к решению задач». Интегральная характеристика полученных от университета преимуществ для рынка труда описывается в категориях «умения думать», «лучше соображать», «тренировки мозга», «укрепления нейронных связей». Как выразился Матвей, университет дал ему *«образ мышления и умение решать задачи определенным способом, а не какие-то конкретные навыки»*. При этом необходимость прикладных навыков не отрицается, но воспринимается не как самоцель, а, скорее, как что-то второстепенное, чему можно научиться, если умеешь думать и учиться (*«пришла с базой на работу и быстро дотянула до уровня тех, кого учили только бухучету»*).

Наши информанты видят отличительную ценность высшего образования в формировании «базы», «фундамента» для карьерного развития, но наделяют эти категории разным смыслом, формируя символические границы по линии теоретичности — утилитарности образования.

Для студентов неселективных вузов самоочевидной ценностью, главным критерием качества образования, «тем, чем славится вуз» является практикоориентированность, которую обеспечивает, например, особо одобряемое применение кейсов или общение с преподавателями-практиками. Они связывают формирование «фундамента» с усвоением базового набора прикладных навыков и широтой их применения в разных сферах экономики («открыто больше дверей», «можно работать везде», «очень большой вектор»). Курсы без прикладной составляющей воспринимаются как ненужные, а «излишнее теоретизирование», «бесполезные теории и бесполезные формулы» вызывают недовольство большинства информантов из неселективных университетов.

Олег: Знания, которые дают, они не актуальны. То есть программа, она написана условно в 2010 году, а у нас в мире все меняется каждый день, каждую неделю. Чтобы знания были актуальны, их должны давать люди, которые сами работают в индустрии, а не теоретики, которые книжку прочитали еще в начале двухтысячных.

Для студентов ведущих вузов фундаментальность прежде всего связана с получаемой теоретической базой. Предметы типа математики, макро- или микроэкономики воспринимаются как необходимый элемент фундаментального образования, которое важно само по себе и позволяет «понимать общие законы» и «глобальные взаимосвязи», «научиться видеть шире», и формировать «картину мира». Для многих студентов из ведущих университетов

важны и утилитарные знания, но не сами по себе, а как «применение теории на практике». Они тоже часто жалуются на недостаток «полезных предметов», но, как правило, применительно к старшим курсам, признавая важность получения теоретической базы на старте обучения. Исследовательская составляющая воспринимается как ключевое преимущество для формирования универсальных навыков. И напротив, информанты из неселективных вузов считают главным преимуществом специализацию, которую они конструируют как оппозицию излишней научности и несфокусированности ведущих вузов, где выпускают «просто экономистов», а не профильных специалистов.

Константин: Определяющим было то <...> что у нас больше направлено на практическую часть, то есть подготовка идет специалистов, которые реально работают в сфере <...> Если говорить о [название ведущего вуза], то там направленность больше такая научная, то есть ты будешь по научной части идти.

Возможность инвестиций в специфический человеческий капитал («если учиться на экономиста, то в экономическом вузе», «это единственный в городе экономический университет»), с точки зрения студентов неселективного вуза, создает им преимущество в глазах работодателей перед выпускниками ведущих университетов, где много профилей обучения, что делает вуз слишком «общим», «неспециализированным», а предмет экономики «второстепенным» или «непрофильным». Для многих студентов неселективных вузов возможность профильной специализации составляет ключевой аргумент выбора и основание для того, чтобы другие вузы даже не рассматривать.

Напротив, студенты ведущих вузов говорят, что выбрали экономику, потому что «все остальное слишком узкое», а экономика покрывает «все сферы жизни разом». Практики неселективных вузов по ранней специализации они воспринимают как однозначный минус, так как университет нужен в первую очередь для «получения фундамента». Университет «учит учиться и верить в то, что я могу освоить совершенно любой материал, который захочу», поэтому специальность «можно выбрать любую потом».

4.2. Культурный капитал: (не) знание «правил игры»

Студенты селективных университетов описывают свой вуз как сосредоточение людей, «которые двигаются в одном направлении», «плюс-минус так же мотивированы и примерно понимают, чего они хотят от жизни в дальнейшем», динамичны и инновационны.

Татьяна: Я рада, что, когда попала в универ, вокруг меня была такая атмосфера <...> когда все ребята такие драйвовые и

многие преподаватели у нас занимаются бизнесом, то есть они открыты к чему-то новому <...> на экономе все-таки больше людей, которые видят вот этот масштаб, и это очень круто...

Некоторые студенты выбирали вуз по «ожидаемому контингенту» и считают важным находиться в «окружении очень классных людей», в среде целеустремленных однокурсников, которые «в большинстве своем очень мотивированы», «привыкли творить», «привыкли работать мозгами в поисках чего-то нового», «берутся и делают». Например, по словам Егора, в университете «люди, которые тебя окружают <...> важнее, чем предметы или какие-то дисциплины».

Чувство принадлежности к высокоселективной среде позволяет возводить символические границы между университетами разного статуса [Binder, Davis, Bloom, 2016]. В университетской среде циркулирует «знание» о том, какие сферы занятости, компании и должности соответствуют статусу вуза. Критерии такого соответствия — не только предполагаемый доход, но и престиж места работы. Представители крупнейших компаний и преподаватели являются важным источником этого знания, нарративов успеха и высоких амбиций, которые легитимизируются через престиж университета.

Студенты неселективных вузов ориентируются прежде всего на карьерные представления людей, не связанных с их местом обучения. Они редко апеллируют к культурным нормам среды и зачастую с негативной коннотацией, описывая ее как пассивную, состоящую из тех, кто «не хочет ничего делать», и даже как «болото, из которого пытаешься вырваться».

Ольга: Конечно, хотелось бы, наверное, находиться в среде людей, к которым хотелось бы тянуться и с которыми ты бы был, ну, с ними там наравне. Вот, потому что у меня, конечно, здесь все равно так не получилось <...> я именно вот про эту такую... образованность среды.

У студентов из ведущих и неселективных вузов схожее понимание карьеры как «востребованности», «постоянного движения» и «роста» (для чего необходимо «пахать», «совершенствоваться», «постоянно развивать навыки и получать опыт»), но разные референции достижений и признания. Первые ориентируются на нормы лидерства и отличительности, чтобы «что-то доказать миру», «быть лучшей среди лучших», «быть тренд-сеттером». Они рассчитывают на признание в масштабах как минимум регионального профессионального сообщества.

Екатерина: Успешная карьера — это та, которая становится какой-то определяющей на рынке. То есть не тогда, когда моя ра-

бота на кого-то равняется, а когда рынок равняется на меня или на мою организацию, или на ту часть работы, за которую я отвечаю. Потому что тогда ты уже как будто бы переворачиваешь игру.

Такая ориентация часто подкрепляется ролевыми моделями успешных выпускников, когда «ты чувствуешь, что ребята вокруг тебя довольно успешные становятся, и это дает тебе какую-то уверенность, силу».

Информанты из неселективных вузов на декларативном уровне также принимают ценности прогрессивного нарратива и выражают устремления к «перспективной работе», к «большему». Однако описывают успешную карьеру они весьма неопределенно: «какие-то перспективы», «какое-то развитие», не упоминая при этом стремление к лидерству. Они в большей степени связывают карьерный успех с получаемым доходом и рассчитывают на признание на своем рабочем месте, верифицируемое через оценку сотрудниками, «отзывы от своей команды», «отношение со стороны вышестоящих лиц» и «ощущение себя значимым в рамках своей должности».

Студенты селективных университетов имеют доступ к контактам с сотрудниками крупных компаний (иногда в этой роли выступают работающие там родители), которые «помогают расширить кругозор и понять, что от тебя хотят», «рассказывают, как у них проходит работа, что у них интересного, что нужно для этой работы». Тесные связи их факультетов с лидирующими компаниями позволяют студентам перенимать как общие профессиональные нормы, так и корпоративную культуру конкретных предприятий. В результате они хорошо оперируют профессиональным языком, например, демонстрируя знание номенклатуры должностей и градации карьерного роста («джун», «миддл» и т.д.), точнее формулируют описание навыков и личных характеристик, ожидаемых на целевом месте работы.

У студентов в неселективных вузах меньше возможностей осваивать актуальный профессиональный язык, и они владеют им заметно хуже. Отчасти поэтому место работы они описывают в собирательных или неопределенных выражениях («какой-нибудь аналитик», «экономист»), так же как и функционал («считать туда-сюда»), а карьерная лестница в их представлении состоит из «маленьких», «простых каких-нибудь» и «невысоких» должностей.

4.3. Социальный капитал: карьера со знакомыми vs работа по знакомству

Студенты селективных университетов считают накопление социального капитала одной из ключевых задач обучения. Для формирования полезных связей они активно пользуются разными возможностями университета: институционализированными и неформальными, общеуниверситетскими и факультетскими. Рассчитывают на широкую палитру ресурсов социального капитала и в це-

лом понимают источники их получения. Информанты говорят, что «активно поддерживают друг друга», обсуждают друг с другом карьерные планы и собственные шаги по поиску работы, «вместе готовятся к отбору», «делятся друг с другом полезной информацией», «консультируют друг друга по компаниям, которые уже проходили», например «как написать резюме, какие вопросы задать эйчару, о чем говорить». По словам студентов, они свободно обращаются к преподавателям за советом, за рекомендациями для работодателей и поддержкой. Также преподаватели часто присылают вакансии «от своих знакомых», что для студентов снижает риски оппортунизма при асимметрии информации («этому можно поверить, тут не будет сомнений, что тебя там обманут или что-то нехорошее произойдет»). Не менее важны контакты со старшекурсниками и выпускниками, которые делятся советами и собственным опытом стажировок и трудоустройства, рассказывают о практике собеседований и внутренней кухне конкретных компаний.

Арсений: Это очень прикольная ситуация. Все люди, которые выпускаются, мы друг с другом взаимодействуем, младшие и старшие курсы. И у нас все построено на том, что можем написать и спросить: «Ну что, как? Вы можете, пожалуйста, рассказать? Нам очень интересно. Вот мы скоро такие же будем. Покажите нам, куда можно, что можно и как?» И нам рассказывают, нам показывают, иногда присылают всякие материалы, говорят, что лучше выучить.

Здесь намного чаще говорят о возможностях установления прямого контакта с работодателями через университетскую инфраструктуру и высокую плотность мероприятий карьерного развития. Организованные университетом практики или стажировки студенты воспринимают не только как источник практического опыта, но и как важный первый шаг к вступлению в профессиональное сообщество. Кроме этого, в качестве важного источника слабых связей часто упоминаются внеучебные активности и студенческие организации. Типична ситуация, когда студенты узнавали о карьерных возможностях посредством не самых тесных знакомств, которые завязались в рамках совместного проекта, студенческого мероприятия, форума, кейс-чемпионата или курса в университете.

Как вертикальные связи — с преподавателями и бизнесом, так и горизонтальные со сверстниками в их восприятии формируют сообщество университета. Студенты ценят принадлежность к этому сообществу и рассчитывают на его ресурс. Как выразилась Надежда, ее (селективный) университет — «это одна большая мафия такая, что все приходят и перезнакомятся». Формирование подобной сети и получение эксклюзивных возможностей — ле-

гитимная миссия университета, будущее профессиональное общество, ресурс и преимущества в долгосрочной перспективе.

Арсений: Университет — это про взаимоотношения с людьми <...> это все про людей, которые потом пойдут рядом с тобой и с которыми ты потом сможешь что-то делать.

Акцент на социальные связи почти не встречается в высказываниях студентов из неселективных вузов. Круг полезных знакомств, складывающийся за время обучения, по большей части исчерпывается преподавателями, в первую очередь из-за убежденности студентов в том, что в их вузе много преподавателей-практиков. В отличие от студентов селективных университетов, для данных информантов характерна пассивная ориентация, не предполагающая активных самостоятельных шагов по извлечению ресурсов социального капитала.

Полина: У меня все еще есть надежда, что кто-нибудь из преподавателей предложит возможность хотя бы пройти стажировку или что-нибудь типа такого.

В схожей логике они рассчитывают на бывших выпускников вузов, которые могут их «подтянуть к себе на работу». Типично представление, что на хорошую работу сложно пробиться, так как «езде нужны связи», «главное — чей ты родственник», «самая лучшая работа — по знакомству», «получить работу без помощи вуза нереально». Поэтому именно университет, считают студенты, должен взять на себя существенную долю ответственности за успешный старт их карьеры. Социальный капитал воспринимается как краткосрочный, единовременный инструмент для относительно узкой задачи первичного найма: «чтобы помогли найти место, потому что самой будет достаточно сложно пробиться <...> а с помощью преподавателя можно полегче пройти». Соответственно в горизонтальных связях внутри вуза данные информанты не видят ценного ресурса и редко мыслят себя частью университетского сообщества. Несмотря на то что у некоторых из них есть знакомые среди однокурсников и выпускников их вуза, работающих в крупных компаниях, почти никто не пытался использовать их как источник полезной информации или совета, так как «плохо с ними общаются», «этого мы не обсуждаем», «они сами ничего не знают».

4.4. Репутационный капитал: «самый престижный» vs «достаточно престижный»

Статус — ключевой фактор выбора места обучения, ради которого некоторые студенты селективных университетов шли по пути наибольшего сопротивления. Например, Егор выбрал вуз «по большей части из-за имиджа», так как «туда сложнее поступить, чем в другие университеты региона». А Алла могла поступить на бюджет в

любой вуз региона, кроме ведущего, но в итоге выбрала коммерческий прием именно там, чтобы «всем показать, всем доказать».

Для большинства студентов неселективных вузов сделанный выбор был «запасным аэродромом» или не самым желанным вариантом («почему нет», «пусть будет»), а нереализованным приоритетом был ведущий университет. В качестве альтернатив информанты селективных вузов рассматривали обучение в самых престижных вузах Москвы и Санкт-Петербурга или «наиболее престижных из ближайших регионов», тогда как студенты неселективных вузов — в столичных вузах условно «второго эшелона».

Студенты ведущих университетов, описывая свой вуз, используют выражения «очень крутое место», «гранд», «именитый», «классный» «котирующийся», имеющий «статус сильного вуза», что делает его выбор «естественным», а выпускнику «дает пафос и статусность». Общепризнано его первенство среди других городских вузов: «самый сильный», «самый престижный», «самый лучший» в регионе, «лучший среди тех, что здесь есть», «лучший в городе». Уровень престижа может даже выходить за региональные границы («лучший за Уралом», «один из самых востребованных и престижных», «входит в топы России») и фиксируется через сопоставление с престижем столичных вузов («не хуже, чем университет в Москве», «близок по качеству образования к московским вузам», «круче только либо МГУ, либо ВШЭ»). Информанты из ведущих университетов понимают, что репутационный капитал вуза — это и их ресурс для позиционирования.

Екатерина: Мне кажется, что в современном мире университет и образование, которое ты получаешь, является частью твоего позиционирования, и для меня было важно получить диплом и получить образование именно вот в хорошем таком, топовом вузе.

Палитра мнений о репутационном капитале неселективных вузов немного шире. Университет чаще всего описывается как «достаточно престижный», «в принципе довольно хороший» или «не самый последний», который «так или иначе котируется» и относится ко «второму эшелону» после ведущих. При этом репутация фиксируется скорее через узнаваемость бренда («вуз все знают»), а не через статус. Некоторые информанты считают по-настоящему престижными только лучшие московские университеты, а недостижимость столичного уровня нивелирует для них разрыв между ведущими и обычными региональными вузами, поэтому они «котируются примерно одинаково». Наконец, часть студентов прямо признают, что их вуз «никто не знает», у него «не очень высокий престиж», который «не стал бы котироваться в другом регионе».

Если рассматривать интегральное восприятие вуза большинством стейкхолдеров в регионе, то статусную иерархию университетов информанты видят схожим образом. Иначе обстоит дело с репутационным капиталом вуза для старта карьеры. Профильная специализация выступает ключевым аргументом в пользу того, что репутация неселективного вуза для работодателя не только не хуже, но даже привлекательнее других региональных вузов. Представления, что «в регионе нет больше вуза с именем и историей, который занимается экономическим направлением», «вуз славится своими экономистами» или имеет репутацию «самого передового в плане экономики», вселяют в некоторых информантов из неселективных вузов уверенность, что выпускники их вуза наиболее востребованы в регионе. Это мнение отчасти разделяют некоторые информанты из ведущих вузов, признавая тем не менее, что «только за счет своего статуса» их вуз «все равно не сравним с другими университетами».

Конструирование образов университетов происходит за счет взаимного противопоставления: репутационное преимущество одного вуза определяется через недостаток другого, и практически всегда в качестве оппозиции упоминается один из участвующих в нашем исследовании университетов. «Научность» — важнейший конструкт профессиональной самоидентификации, который используется для символического разграничения между студентами селективных и неселективных вузов. Для первых научность образования — это несомненное эксклюзивное преимущество, определяющее высокий статус университета, для вторых — размывание специализации, которая в их представлении должна давать наибольшую отдачу от репутационного капитала при старте карьеры.

Информанты из селективных университетов в большинстве своем считают, что престиж вуза — важный для работодателя сигнал как о способностях человека (селективный вуз — «показатель того, что человек соображает» и «прошел серьезный отбор»), так и о хорошо развитых за время обучения навыках: общепрофессиональных и таких как «способность действовать в стрессовой ситуации», «добиваться цели» и «умение учиться».

Давид: У нас идет очень жесткая борьба, конкуренция, то есть многих людей отчисляют, и работодатели тоже знают то, что вот это направление — оно намного жестче. И если человек прошел все, весь этот путь, то он уже чего-то стоит, и у него есть, естественно, какое-то преимущество.

По сравнению с дипломами «малоизвестных», «средненьких», «всех остальных» вузов, диплом статусного университета, по мнению обучающихся там, предполагает «плюс к резюме», независимо от уровня знаний и направления подготовки. Они ожидают

увидеть большую зарплатную отдачу от престижа своего места обучения. Репутация элитного университета способна также обеспечить эксклюзивность карьерного старта [Tholen, 2013]. Многие транслируют мнение своих родственников, работающих в крупных компаниях, о том, что самые престижные работодатели в принципе не рассматривают выпускников других университетов.

У интервьюируемых из неселективных вузов доминирует нарратив о значимости «корочки», а не статуса вуза. Многие заявляют, что учатся только для получения формального документа, необходимого для старта карьеры («без корочки не найти хорошую работу», «без корочки совсем никуда», «ее требуют все работодатели»). Оценки в дипломе не видятся адекватным сигналом о полезных навыках: «недостаточно получить красный диплом или учиться хорошо», а «работодатели не смотрят в диплом», поэтому гораздо важнее, «что человек умеет делать». Поэтому профильная специализация может добавить очков на старте карьеры, но в целом студенты неселективных вузов не возлагают больших надежд на отдачу от репутационного капитала, считая, что статус вуза сам по себе не дает существенных преимуществ.

Ольга: Нет такого, что к тебе придет какой-то кадр из определенного вуза и такой: «Ой, ну ему надо все-таки больше платить», — ну вот так сто процентов не работает.

4.5. Инфраструктурный капитал: «fast-track» vs «свободное плавание»

Инфраструктурный капитал селективных вузов представлен широкой палитрой механизмов, либо созданных администрацией университета, либо организованных в партнерстве с работодателями. Информанты говорят, что живут в плотном потоке информации об открытых вакансиях и стажировках из писем от факультета, университета и отдельных преподавателей («в ящике на почте все время есть рассылки от работодателей»). Они также называют карьерные ярмарки полезной площадкой прямого общения с потенциальными работодателями, информирования о профессиональных возможностях, о требованиях к кандидатам и о специфике работы.

Нина: В таких ярмарках условное собеседование превращается в обычный разговор, и ты понимаешь какие-то детали и думаешь: ага, через год, когда я буду ходить на собеседования, я обязательно это учту, когда буду рассказывать о себе. Или: через год я пойду в эту компанию и буду знать, какие у них условия работы, как они относятся к сотрудникам, в какую компанию я захочу пойти, а на какую не буду тратить время.

Отличительной чертой селективных университетов является интенсивность и многообразие форматов интеграции предста-

вителей бизнеса в образовательный процесс и внеучебную активность. Лекции от работодателей, факультативы и спецкурсы, кейс-чемпионаты, мастер-классы и встречи — рутинная практика для студентов. В этих университетах действуют также студенческие клубы, «где постоянно рассказывают, как резюме написать, как CV составить, как пройти интервью, как компанию выбрать».

Нарративы студентов селективных вузов намного более насыщены описанием преимуществ инфраструктурного капитала: навигация выбора, выявление дефицитов в навыках, опыт прохождения собеседования, повышение видимости для работодателя, получение полезной информации и общего представления о профессии, понимание профессиональных норм, прямой контакт и непосредственное трудоустройство. Они осознают, что для успешной карьеры «нужно четко понимать, какие есть возможности <...> исследовать карьерный рынок и понимать, что тебе нравится, что тебе не нравится, с помощью разных мероприятий в вузе, с помощью кейс-чемпионатов, которые симулируют реальную деятельность компании».

Практически все информанты из селективных вузов упоминали важность стажировок и лидерских программ от ведущих компаний, в первую очередь «большой четверки». Лидеры рынка труда сами заинтересованы в партнерстве с престижными университетами, что воспринимается студентами как вклад университета в «фаст-трек на трудоустройство». Шанс начать карьеру («если тебе нужно, ты можешь устроиться», «кто хотел, тот попал») практически гарантирован, так как «у факультета хорошие отношения с компаниями, в них легко попасть».

Студенты селективных вузов, как правило, хорошо информированы о возможностях карьерной поддержки и расценивают ее как серьезное преимущество своего университета.

Матвей: Важно изначально выбрать правильный университет, потому что многие места просто не помогают тебе выбрать свой путь из-за отсутствия всяких студенческих организаций, которые тебе помогают, из-за отсутствия выпускников, которые работают где-то в крупных компаниях <...> из-за отсутствия студентов, которые сейчас уже стажировются в каких-то компаниях.

Притом что студенты селективных вузов отмечают важность инфраструктурного капитала, в их представлении университет дает только инструмент достижения цели, основные усилия должны прилагать сами студенты.

Мария: По крайней мере то, что я слышала от своих одногруппников, — да, они устроились. Те, кто действительно захотел,

а не те, кто «блин, я подал заявку, блин, мне не перезвонили, все». Те, кто хотел, они устроились.

Студенты неселективных вузов намного меньше рассуждают об инфраструктурном капитале университета и зачастую ограничиваются упоминанием стандартной практики, предусмотренной федеральным законодательством. При этом большинство информантов скептически оценивают эффективность этой части подготовки, указывая на ее формальность или фактическую необходимость организовывать ее самостоятельно.

Артур: Я думаю, что вуз не сможет дать ничего, кроме места прохождения практики и образования. Опыт все равно нужно набирать самостоятельно, поэтому искать место работы нужно заранее.

Форматы карьерных мероприятий в селективных и неселективных университетах различаются. Исходя из рассказов респондентов, набор практик в неселективных вузах весьма ограничен и сводится к отдельным встречам с работодателями и лекциям от практиков. В представлении наших информантов содействие старту карьеры скорее не институализированный процесс, а спонтанные инициативы со стороны кафедры или отдельных преподавателей-практиков, которые «обращают внимание на активных студентов» и «вербуют» их на последних курсах в свои же компании. В качестве ключа, открывающего двери карьерных возможностей, студенты неселективных вузов чаще всего рассматривают отдельных преподавателей, которые либо сами работают вне академии, либо имеют связи с потенциальными работодателями по своему профилю.

Карина: Ну, еще на практику направляли ребят по своим каким-то компаниям, компаниям выпускников <...> Но в целом, если не у преподавателей единичных, а чтобы вуз что-то устраивал, я, честно говоря, такого не знаю.

Судя по интернет-сайтам, неселективные вузы в действительности проводят разные карьерные мероприятия. Однако студенты о них плохо информированы. В рассказах наших информантов однократно упомянуты ярмарка вакансий, гостевая лекция, ролевая игра и несколько раз — организованные встречи с бизнесом в неопределенном формате («приходила женщина и рассказывала про свою компанию»). У большинства студентов нет сформированного запроса к университету по карьерной поддержке и заинтересованности в имеющихся сервисах («не особо интересовался данным вопросом», «за всем не уследить», «такого я не слышала», «я сейчас не вспомню», «не было необходимости»).

Светлана: Да, у нас проходит какая-то ежегодная ярмарка, что-то там ярмарка профессий. Там размещаются вакансии, но лично я в них никогда не участвовала. Просто знаю, что оно проводится.

Валерия: Вроде было за четыре года одно [карьерное мероприятие], но я не появлялась там.

5. Капиталы трудоустройства и различия в старте карьеры

Вне зависимости от статуса вуза все информанты говорят, что при поступлении имели неопределенные представления о карьере в целом («какие-то размытые картины», «особо о работе изначально не думал»), о профессиональной сфере («плохо себе представлял, чем занимаются определенные специалисты», «в принципе не понимал, кто такой экономист, что он делает»), о том, как работают профильные организации и «какие там должности». Ретроспективно представления о карьере рефлексировались не только как неопределенные, но и как инфантильные («в розовых очках», «юношеский максимализм», «думал сто миллионов тысяч денег зарабатывать буду, потому что <...> экономика напрямую с деньгами связана»).

Георгий: До поступления я смотрел сериал «Форс-мажоры». Я мечтал ходить в офис в крутом костюме. Это, наверное, единственные представления о карьере были.

В разных контекстах размытые представления о старте карьеры оформились — как правило, только к 3-му курсу и позже — в содержательно непохожие нарративы.

Существенный культурный маркер неравенства — знакомство с «правилами игры» [Lareau, 2015] — выделяет студентов престижных университетов. Прежде всего он проявляется в большей определенности и самоэффективности карьерного выбора. В их нарративах часто встречается отсылка к «планам», «вариантам», «альтернативам» и в целом просматривается сценарное видение траектории. Они реалистичнее оценивают зарплату, точнее представляют себе различия в доходах для разных должностей и логику их повышения.

Среда мотивированных и «драйвовых» людей в селективных университетах, ролевые модели выпускников и позиция преподавателей задают нарративы высоких амбиций и профессиональных притязаний, референтных для среднего и верхнего среднего классов. Многие студенты ведущих вузов изначально инвестируют в престиж вуза как в сигнал о более высоких способностях и полученных навыках. Репутационный капитал позволяет им ориентироваться на наиболее престижных работодателей, а в некото-

рых случаях рассчитывать на эксклюзивность карьерного старта. В фокусе их внимания — отрасли с наибольшей экономической отдачей и лидирующие компании: флагманы IT-сектора, интернациональные FMCG-корпорации, «большая четверка». Те же предпочтения типичны для студентов престижных вузов и в других странах [Binder, Davis, Bloom, 2016]. Тесная интеграция подобных компаний в образовательную и внеучебную деятельность университетов позволяет студентам перенимать доминирующий язык карьерной навигации и нормы корпоративной культуры, что воспринимается как преимущество при найме [Tholen, 2013]. Знание культурных норм среды, сильный сигнал для работодателя и профильный опыт, полученный на старших курсах, позволяют студентам селективных университетов рассчитывать на перепрыгивание самых низких ступеней и старт с более высоких позиций («на одну ступеньку повыше стажера», «тот, кто управляет начальными сотрудниками», «менеджер среднего звена»).

Получаемый студентами портфель компетенций и знаний не только служит сигналом о качестве подготовки, но и позволяет сочетать разные преимущества для карьерного развития в долгосрочной перспективе. Акцент на универсальные и общепрофессиональные компетенции лучше соответствует управленческим должностям, на которые ориентируются студенты ведущих вузов, и запросам референтных работодателей. С другой стороны, в восприятии студентов ведущих вузов получение теоретического фундамента на младших курсах позволяет легче осваивать новые навыки, адаптироваться к изменчивому рынку труда и «пробовать себя в разных ролях», «понять, что это не твое, и что-то поменять». Подобная возможность горизонтальной трудовой мобильности рассматривается в литературе как важное преимущество селективных университетов [Tholen, 2013].

Инфраструктурный капитал — важнейшее подспорье в формировании социального капитала, и вместе они способствуют сравнительно простой реализации высоких амбиций. Плотность профессионально ориентированных внеучебных активностей, университетских карьерных сервисов и мероприятий позволяет студентам селективных вузов целенаправленно инвестировать в полезные социальные связи. Это не только ключевой источник информации о карьерных возможностях, ожиданиях рынка труда и конкретных компаниях, но и ускоренный доступ к первому опыту работы. Типичны истории, когда студентов зовут на работу после открытой лекции, мастер-класса или спецкурса от крупных компаний («тем, кто им очень понравился, они сразу предлагают оффер») или после одного разговора на карьерном мероприятии («забредя на третьем курсе на ярмарку, на работу попал за один день вместо условных двух недель отбора», «просто пошел на карьерный день, два часа поболтал — и все, взяли на стажир-

ровку», «пригласили пройти математический тест, сразу же собеседование, и на следующий день меня взяли»). Многие нашли информацию о своей первой работе через «слабые связи» со сверстниками или выпускниками. Для студентов селективных вузов стажировки и контакты с работодателями имеют самостоятельное значение для доступа к наиболее престижным секторам рынка труда и получения ценного социального капитала, усиливающего имеющиеся семейные ресурсы [Tholen, 2013].

Определенность притязаний, знание ожиданий работодателя и поддержка вуза обеспечивают студентам проторенную дорогу на рынок труда. Организованные в партнерстве с университетом программы стажировок в ведущих компаниях для большинства студентов становятся первым профильным опытом работы. Неполный рабочий день и гибкий график позволяют совмещать работу с обучением, и такой формат занятости в российском контексте представляет собой стратегию максимизации экономической отдачи [Лопатина и др., 2020] и дает возможность дальнейшего трудоустройства в референтных компаниях.

Информанты из неселективных университетов имеют менее определенные и амбициозные представления о старте карьеры. Большинство из них признаются, что не знают, как устроен рынок труда, и не задумывались о будущей карьере: «думают только, как закончить университет», «находятся в прострации» и «в принципе не знают, чем хотят заниматься». В отличие от студентов селективных вузов, которые в целом хорошо разбираются в номенклатуре должностей и логике карьерного развития в крупных компаниях, студенты неселективных университетов ограничиваются размытыми представлениями о будущей профессиональной позиции.

Большинство из тех, кто высказывался о своих карьерных планах более определенно, ориентированы на региональный средний бизнес и государственный сектор — органы власти, государственные банки и корпорации — и редко апеллируют к престижу работодателя. Старшекурсники неселективных университетов упоминают в интервью, что крупные международные и российские компании становятся референтным примером успеха для отдельных выпускников их вуза, но сами они, как правило, на такой успех не рассчитывают. Среда их вуза не задает высоких амбиций. Ориентация студентов неселективных университетов в выборе карьерной стратегии на представления людей за рамками университета и ограниченные контакты с работодателями не позволяют им сформировать понимание профессиональных норм и возможностей старта карьеры в подобных компаниях.

Так как студенты неселективных вузов не видят репутационной ценности университета и эффективных каналов получения профильной практики, они убеждены, что на старте карьеры им доступны только «самые низкие», «младшие» должности: «менед-

жер самого низкого звена или администратор», «простая какая-то должность», «бухгалтер на первичной документации». В отличие от студентов ведущих университетов, они практически не говорят о стремлении занять управленческие должности и рассматривают варианты рабочих мест, позволяющих практиковать более специализированные навыки.

При этом они предъявляют запрос на стабильность и предсказуемость карьерной траектории, предполагающей «вертикальное» движение («а не прыгание с одной работы на другую») по карьерной лестнице «с самых низов» и «получение новых должностей постепенно» в рамках одной специальности за счет наращивания полученных в вузе профильных навыков. С таким представлением о будущей карьере связан в том числе и выбор конкретного профиля уже на старте обучения — это практика, которой нет в ведущих вузах, где она считается скорее недостатком. Профильная специализация имеет важнейшее значение для студентов неселективных вузов, однако на практике они плохо представляют возможности старта карьеры. При дефицитах социального капитала, полезных практических знаний и невосребованности вузовской поддержки они, как правило, самостоятельно находят занятость: низкоквалифицированную, непрофильную (продавец-консультант, администратор, случайные подработки), сравнительно малооплачиваемую. Часто это бывает занятость почти на полный день, что многие признают препятствием для нормальной учебы. Примеры трудоустройства по профилю обучения воспринимаются как редкие случаи удачного старта карьеры, связанные с содействием со стороны преподавателей-практиков или стажировками в крупных региональных компаниях.

Общим для студентов ведущих и неселективных университетов является представление о доходе как о показателе успешности карьеры, при этом и те и другие имеют завышенные по сравнению с актуальным положением дел зарплатные ожидания, что довольно типично для старшекурсников и в России, и за рубежом [Шибанова и др., 2021]. При этом зарплатные амбиции студентов селективных вузов в среднем выше (50–60 тыс. рублей в месяц по сравнению с 40–50 тыс. рублей для информантов из неселективных вузов) и определеннее, что само по себе является предиктором более удачного транзита на рынок труда. Если старшекурсники селективных университетов говорят о минимуме дохода, ниже которого они даже не станут рассматривать вакансии, то студенты неселективных вузов считают, что стартовая заработная плата может быть сколь угодно низкой.

6. Выводы и дискуссия

Вспоминая себя в период поступления в вуз, старшекурсники и селективных, и неселективных университетов говорят о том, что

их карьерные ожидания в тот период были неопределенными. Они опирались на рамочные императивы обязательности высшего образования для карьерного успеха, развития и совершенствования, на индивидуалистские и инструментальные ценности и т.д., которые с учетом сравнительно гомогенного социального состава выборки можно отнести к схожим культурным нормам их семей. Результаты проведенного анализа показывают, что опыт обучения в вузе может вносить существенный вклад в различия в операционализации изначально схожих установок у старшекурсников селективных и неселективных университетов. За время обучения у наших информантов сформировались более предметные представления о старте карьеры, различающиеся в зависимости от восприятия институциональной среды университетов и ресурсов (капиталов) для старта карьеры.

Различия связаны, во-первых, с объемом ресурсов для карьерного старта, который существенно больше в представлениях студентов селективных университетов. Студенты неселективных вузов в целом наделяют меньшей ценностью университетские капиталы (за исключением специфического человеческого капитала) для старта карьеры и не предъявляют на них артикулированного запроса.

Во-вторых, студенты различаются в самоэффективности использования ресурсов, полученных за время обучения. У студентов ведущих университетов на смену карьерной неопределенности при поступлении приходят относительная целеориентированность и сценарные нарративы. Они представляют себе разные варианты развития карьеры, хорошо различают доступные им ресурсы и нацелены на их комбинирование для получения преимуществ при транзите на рынок труда. У студентов неселективных вузов сохраняется неопределенность карьерных перспектив, они меньше осведомлены об имеющихся у вуза ресурсах, за исключением человеческого капитала, и часто пассивны в их применении.

В-третьих, рассуждая о том, что даст обучение для старта их карьеры, информанты из ведущих и неселективных вузов часто оперируют схожими оборотами, но вкладывают в них разные смыслы. «Фундамент» — это понимание закономерностей и умение думать для одних или широта применения профессиональных навыков для других; «связи» — это долгосрочная инвестиция в социальный капитал для карьерного развития или решение единовременной задачи найма по знакомству; репутационный капитал — научность или профильная специализация; инфраструктурный капитал — широкая палитра сервисов или только производственная практика.

Накопление и взаимное усиление капиталов трудоустроиваемости позволяет студентам ведущих университетов формировать

и более определенные, и более амбициозные ожидания [Burke, Scurry, Blenkinsopp, 2020]. Формальные или неформальные связи с престижными работодателями позволяют выстраивать статусные границы между вузами [Jack, 2016], различие высокостатусных и «обычных» профессиональных ролей [Tholen, 2013], что приводит к эффекту туннелирования карьерных ожиданий [Binder, Davis, Bloom, 2016]. Изначально размытые или инфантильные представления за время обучения трансформируются в более определенный образ успешного старта карьеры, приближенный к стандартам среднего класса: офисная должность на не самой низкой управленческой позиции в крупной престижной компании и в отрасли с наибольшей экономической отдачей.

В восприятии студентов ведущий университет снабжает их ресурсами, которые можно комбинировать для получения конкурентных преимуществ на старте карьеры: знанием «правил игры» и языка карьерной навигации, полезными горизонтальными и вертикальными связями, информированностью о карьерных возможностях и требованиях компаний, дипломом как сигналом о способностях и навыках для работодателей, выгодным человеческим капиталом (развитые универсальные компетенции вместе с фундаментальной подготовкой и профильным опытом на стажировке), обширной инфраструктурой поддержки транзита на рынок труда. Институализированные треки карьерного старта позволяют выстраивать более информированные и целеориентированные стратегии и действительно начинать карьеру в более престижных отраслях и компаниях, по профилю обучения и с более высоким доходом.

Студенты неселективных вузов не имеют возможности переинтерпретировать нарративы успешности в университетской среде, не верят в отдачу от репутации вуза, скептически относятся к вузовской поддержке транзита на рынок труда, делают ставку на социальные связи только с преподавателями-практиками, что лишь для очень немногих оказывается эффективным. В их восприятии профильная специализация и специфические навыки — ключевой капитал, получаемый за время обучения, но они плохо представляют себе, как его реализовать. В результате их амбиции заметно скромнее, чем у студентов ведущих вузов, менее артикулированы и предполагают старт с самых низов, так как «надо ведь с чего-то начинать». Не имея релевантного опыта и других преимуществ тесной интеграции ведущих компаний в университетскую жизнь, большинство студентов неселективных вузов начинают профессиональную карьеру с низкоквалифицированного и низкооплачиваемого труда.

Следствием различий в объеме, значениях и самоэффективности использования ресурсов становится несходство представлений о том, что такое успешная карьера, об ожидаемом и акту-

альном транзите на рынок труда. При различиях в восприятии фактический разрыв между ведущими и неселективными университетами не так уж велик и связан не столько с качеством обучения, сколько со статусом. Разница в общей селективности между ними сокращалась за время обучения наших информантов, а в направлении обучения «экономика» исходно составляла всего 2–3 балла ЕГЭ. Большинство участников исследования изначально хотели поступить в ведущий университет, т.е. многие сравнительно хорошо подготовленные студенты совсем немного недообрали до заметно более выигрышного старта карьеры.

Дифференциация ожиданий несет потенциал долгосрочной стратификации карьерных возможностей. Студенты ведущих вузов имеют привилегию пробовать разные роли, выбирать профессиональную идентичность сообразно интересам, а найдя подходящую, сравнительно легко приобретать релевантный опыт и вставать на рельсы ускоренного карьерного роста. Студенты неселективных вузов, надеясь на предсказуемую карьерную траекторию и поступательное развитие в рамках зафиксированной еще на первых курсах специальности, в реальности закрепляют непрофильный профессиональный опыт и в перспективе свое отставание от студентов ведущих университетов. Одни скорее готовят себя к престижным управленческим позициям и перспективным изменениям на рынке труда, другие — к текущим потребностям работодателей, позициям специалистов и линейного персонала.

Различия между студентами ведущих и неселективных вузов во многом созвучны обсуждаемым в литературе классовым различиям: ориентация на «безопасные» карьерные траектории [Minaeva, Yanbarisova, Pavlenko, 2020] и специфические навыки под текущую ситуацию или применение универсальных компетенций в долгосрочной перспективе [Burke, Scurry, Blenkinsopp, 2020], разрыв в определенности и знании «правил игры» [Lafreau, 2015], самоэффективности карьерного выбора [Bathmaker, Ingram, Waller, 2013], умения проактивно мобилизовывать ресурсы [De Schepper, Clusq, Kyndt, 2023]. Однако с учетом схожего социально-экономического положения семей информантов в нашем случае разницу вряд ли можно списать только на самоотбор при поступлении, социальные и культурные факторы. Последние, безусловно, играют ключевую роль в выборе места обучения [Малиновский, Шибанова, 2022], но не являются статичными и, вступая во взаимодействие с институциональной средой, могут приводить к разным результатам даже у людей со схожими на первый взгляд семейными бэкграундами.

Данное исследование позволяет зафиксировать различия в нарративах студентов селективных и неселективных университетов, связанные с различиями в восприятии ресурсов университета. Но, вследствие типичного для качественных исследований

ограничения в репрезентативности выборки, мы не можем говорить о каузальной связи и точной оценке вклада индивидуальных, семейных и институциональных факторов дифференциации карьерных ожиданий. В какой степени семейные культурные нормы воспроизводятся или меняются за время обучения, насколько они резильентны по отношению к институциональной среде, в какой степени стартовое неравенство в ожиданиях может быть снижено за счет инфраструктурного капитала вуза — эти вопросы заслуживают дальнейшего рассмотрения в исследованиях с количественным и лонгитюдным дизайном.

Благодарности Исследование реализовано при поддержке факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Приложения Приложение 1. Состав и характеристики информантов исследования

	Имя (псевдоним)	Пол	Возраст	Город	Направление обучения	Курс	Форма обучения
<i>Селективные университеты</i>							
1	Марина	Ж	22	Екатеринбург	Менеджмент	4	Бюджет
2	Георгий	М	21	Екатеринбург	Менеджмент	4	Платно
3	Виталий	М	21	Екатеринбург	Экономика	4	Платно
4	Анна	Ж	21	Екатеринбург	Экономика	4	Бюджет
5	Екатерина	Ж	22	Екатеринбург	Экономика	4	—
6	Арсений	М	21	Самара	Менеджмент	4	Платно
7	Мария	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
8	Нина	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
9	Оксана	Ж	22	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
10	Раиса	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
11	Ульяна	Ж	20	Самара	Менеджмент	4	Платно
12	Иван	М	21	Самара	Экономика	4	Бюджет
13	Никол	М	21	Самара	Экономика	4	Платно
14	Надежда	Ж	22	Новосибирск	Менеджмент	4	Платно
15	Лариса	Ж	21	Новосибирск	Менеджмент	4	Платно
16	Давид	М	22	Новосибирск	Экономика	4	Платно
17	Елена	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
18	Егор	М	21	Новосибирск	Экономика	4	Бюджет
19	Татьяна	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Бюджет
20	Матвей	М	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
21	Юлия	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
22	Дарья	Ж	22	Новосибирск	Экономика	4	Платно
23	Алла	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно

Окончание табл.

	Имя (псевдоним)	Пол	Возраст	Город	Направление обучения	Курс	Форма обучения
<i>Неселективные университеты</i>							
1	Артур	М	21	Екатеринбург	Менеджмент	3	Платно
2	Олег	М	20	Екатеринбург	Менеджмент	3	Платно
3	Александра	Ж	20	Екатеринбург	Экономика	3	Платно
4	Мансур	М	20	Екатеринбург	Экономика	3	–
5	Ольга	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
6	Карина	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Платно
7	Ксения	Ж	20	Самара	Менеджмент	3	–
8	Светлана	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
9	Полина	Ж	21	Самара	Менеджмент	4	Бюджет
10	Каролина	Ж	20	Самара	Менеджмент	3	Платно
11	Евгения	Ж	22	Самара	Экономика	4	Платно
12	Анастасия	Ж	20	Самара	Экономика	3	Платно
13	Виктория	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
14	Инна	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
15	Тамара	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
16	Алина	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	–
17	Дмитрий	М	21	Новосибирск	Экономика	4	Бюджет
18	Денис	М	22	Новосибирск	Экономика	4	Платно
19	Константин	М	22	Новосибирск	Экономика	4	Платно
20	Валерия	Ж	21	Новосибирск	Экономика	4	Платно
21	Ян	М	22	Новосибирск	Экономика	4	Бюджет

Приложение 2. Распределение информантов из селективных и неселективных университетов по гендеру, местонахождению университета, направлениям и форме обучения (%)

	Селективные университеты	Неселективные университеты
Пол: мужчины / женщины	35 / 65	34 / 66
Возраст: 20 / 21 / 22	0 / 70 / 30	29 / 52 / 19
Город местонахождения университета: Екатеринбург / Самара / Новосибирск	23 / 35 / 43	19 / 38 / 43
Направление обучения: Менеджмент / Экономика	43 / 57	38 / 62
Курс обучения: 4-й курс / 3-й курс	100 / 0	67 / 33
Форма обучения: бюджетная / платно / нет данных	39 / 61	24 / 62 / 14

Литература

1. Колосова А.И., Рудаков В.Н., Рощин С.Ю. (2020) Влияние работы по профилю полученной специальности на заработную плату и удовлетворенность работой выпускников вузов. *Вопросы экономики*, № 11, сс. 113–132. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2020-11-113-132>

2. Лопатина М.В., Леонова Л.А., Травкин П.В., Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. (2020) *Выпускники среднего профессионального и высшего образования на российском рынке труда*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2195-3>
3. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. (2022) Причины и факторы завершения экспансии высшего образования в России. *Социологический журнал*, № 3, сс. 8–37. <https://doi.org/10.19181/socjour.2022.28.3.9149>
4. Мальцева В.А. (2021) Что не так с концепцией готовности выпускников вуза к работе? *Экономическая социология*, т. 22, № 2, сс. 109–138. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
5. Поплавская А.А. (2023) Будущая работа глазами студентов российских вузов: дифференциация образа работы в межрегиональной перспективе. *Мир России. Социология. Этнология*, т. 32, № 1, сс. 61–86. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86>
6. Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. (2015) Измеряют ли стартовые заработные платы выпускников качество образования? Обзор российских и зарубежных исследований. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 137–181. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-1-137-181>
7. Шибанова Е.Ю., Малиновский С.С., Тойлуг-оол М.М., Дудина А.И. (2021) *Карьерные ожидания студентов российских вузов*. М.: НИУ ВШЭ.
8. Aley M.R., Levine K.J. (2020) From Whom Do Young Adults Actively Seek Career Information? An Ego-Network Analysis of Vocational Anticipatory Socialization. *Communication Studies*, vol. 71, no 2, pp. 351–367. <https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1735465>
9. Arcidiacono P., Hotz V.J., Maurel A., Romano T. (2020) Ex Ante Returns and Occupational Choice. *Journal of Political Economy*, vol. 128, no 12, pp. 4475–4522. <https://doi.org/10.1086/710559>
10. Armstrong E.A., Hamilton L.T. (2013) *Paying for the Party: How College Maintains Inequality*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674073517>
11. Baert S., Neyt B., Siedler T., Tobback I., Verhaest D. (2021) Student Internships and Employment Opportunities after Graduation: A Field Experiment. *Economics of Education Review*, vol. 83, August, Article no 102141. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102141>
12. Bathmaker A.-M., Ingram N., Waller R. (2013) Higher Education, Social Class and the Mobilisation of Capitals: Recognizing and Playing the Game. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, iss. 5–6, pp. 723–743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
13. Binder A.J., Davis D.B., Bloom N. (2016) Career Funneling: How Elite Students Learn to Define and Desire “Prestigious” Jobs. *Sociology of Education*, vol. 89, no 1, pp. 20–39. <https://doi.org/10.1177/0038040715610883>
14. Borghans L., Golsteyn B.H., Stenberg A. (2015) Does Expert Advice Improve Educational Choice? *PLOS One*, vol. 10, no 12, Article no e0145378. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145378>
15. Bourdieu P., Wacquant L. (2013) Symbolic Capital and Social Classes. *Journal of Classical Sociology*, vol. 13, no 2, pp. 292–302. <https://doi.org/10.1177/1468795x12468736>
16. Brown P., Hesketh A., Williams S. (2004) *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199269532.001.0001>
17. Buckley P., Lee P. (2021) The Impact of Extra-Curricular Activity on the Student Experience. *Active Learning in Higher Education*, vol. 22, no 1, pp. 37–48. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>

18. Burke C., Scurry T., Blenkinsopp J. (2020) Navigating the Graduate Labour Market: The Impact of Social Class on Student Understandings of Graduate Careers and the Graduate Labour Market. *Studies in Higher Education*, vol. 45, no 8, pp. 1711–1722. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1702014>
19. De Schepper A., Clycq N., Kyndt E. (2023) Socioeconomic Differences in the Transition from Higher Education to the Labour Market: A Systematic Review. *Journal of Career Development*, vol. 50, no 1, pp. 234–250. <https://doi.org/10.1177/08948453221077674>
20. Drydakis N. (2015) Economics Applicants in the UK Labour Market: University Reputation and Employment Outcomes. *International Journal of Manpower*, vol. 36, no 3, pp. 296–333. <https://doi.org/10.1108/ijm-02-2014-0061>
21. Frick B., Maihaus M. (2016) The Structure and Determinants of Expected and Actual Starting Salaries of Higher Education Students in Germany: Identical or Different? *Education Economics*, vol. 24, no 4, pp. 374–392. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1110115>
22. Granfield R., Koenig T. (1992) Learning Collective Eminence: Harvard Law School and the Social Production of Elite Lawyers. *Sociological Quarterly*, vol. 33, no 4, pp. 503–520. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1992.tb00140.x>
23. Guo J., Marsh H.W., Morin A.J., Parker P.D., Kaur G. (2015) Directionality of the Associations of High School Expectancy-Value, Aspirations, and Attainment: A Longitudinal Study. *American Educational Research Journal*, vol. 52, no 2, pp. 371–402. <https://doi.org/10.3102/0002831214565786>
24. Ho T.T.H., Le V.H., Nguyen D.T., Nguyen C.T.P., Nguyen H.T.T. (2023) Effects of Career Development Learning on Students' Perceived Employability: A Longitudinal Study. *Higher Education*, vol. 86, no 2, pp. 297–315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00933-6>
25. Hora M.T. (2020) Hiring as Cultural Gatekeeping into Occupational Communities: Implications for Higher Education and Student Employability. *Higher Education*, vol. 79, June, pp. 307–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00411-6>
26. Jack A.A. (2016) (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. *Sociology of Education*, vol. 89, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.1177/0038040715614913>
27. Jackson D., Dean B.A. (2023) The Contribution of Different Types of Work-Integrated Learning to Graduate Employability. *Higher Education Research & Development*, vol. 42, no 1, pp. 93–110. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2048638>
28. Jackson D., Riebe L., Macau F. (2022) Determining Factors in Graduate Recruitment and Preparing Students for Success. *Education + Training*, vol. 64, no 5, pp. 681–699. <https://doi.org/10.1108/et-11-2020-0348>
29. Jackson D., Tomlinson M. (2022) The Relative Importance of Work Experience, Extra-Curricular and University-Based Activities on Student Employability. *Higher Education Research & Development*, vol. 41, no 4, pp. 1119–1135. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1901663>
30. Jensen D.H., Jetten J. (2015) Bridging and Bonding Interactions in Higher Education: Social Capital and Students' Academic and Professional Identity Formation. *Frontiers in Psychology*, no 6, Article no 126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00126>
31. Kaufman P., Feldman K.A. (2004) Forming Identities in College: A Sociological Approach. *Research in Higher Education*, vol. 45, August, pp. 463–496. <https://doi.org/10.1023/b:rihe.0000032325.56126.29>
32. Lamont M. (1992) *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago. <https://doi.org/10.7202/chicago/9780226922591.001.0001>

33. Lamont M., Beljean S., Clair M. (2014) What Is Missing? Cultural Processes and Causal Pathways to Inequality. *Socio-Economic Review*, vol. 12, no 3, pp. 573–608. <https://doi.org/10.1093/ser/mwu011>
34. Lareau A. (2015) Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, vol. 80, no 1, pp. 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
35. Maher A., Graves S. (2008) *Graduate Employability: Can Higher Education Deliver?* Threshold Press Ltd.
36. Martin N.D. (2009) Social Capital, Academic Achievement, and Postgraduation Plans at an Elite, Private University. *Sociological Perspectives*, vol. 52, no 2, pp. 185–210. <https://doi.org/10.1525/sop.2009.52.2.185>
37. Minina E., Yanbarisova D., Pavlenko E. (2020) Educational Choice of Russian High School Students in Grade Nine. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 29, no 4, pp. 326–343. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1728362>
38. Morley L., Aynsley S. (2007) Employers, Quality and Standards in Higher Education: Shared Values and Vocabularies or Elitism and Inequalities? *Higher Education Quarterly*, vol. 61, no 3, pp. 229–249. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00353.x>
39. Naven M., Whalen D. (2022) The Signaling Value of University Rankings: Evidence from Top 14 Law Schools. *Economics of Education Review*, vol. 89, August, Article no 102282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102282>
40. Nogales R., Córdova P., Urquidi M. (2020) The Impact of University Reputation on Employment Opportunities: Experimental Evidence from Bolivia. *The Economic and Labour Relations Review*, vol. 31, no 4, pp. 524–542. <https://doi.org/10.1177/1035304620962265>
41. Ostrove J.M., Stewart A.J., Curtin N.L. (2011) Social Class and Belonging: Implications for Graduate Students' Career Aspirations. *The Journal of Higher Education*, vol. 82, no 6, pp. 748–774. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0039>
42. Palinkas L.A., Horwitz S.M., Green C.A., Wisdom J.P., Duan N., Hoagwood K. (2015) Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, vol. 42, November, pp. 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
43. Parker P.D., Marsh H.W., Ciarrochi J., Marshall S., Abduljabbar A.S. (2014) Juxtaposing Math Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of Long-Term Achievement Outcomes. *Educational Psychology*, vol. 34, no 1, pp. 29–48. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.797339>
44. Qenani E., MacDougall N., Sexton C. (2014) An Empirical Study of Self-Perceived Employability: Improving the Prospects for Student Employment Success in an Uncertain Environment. *Active Learning in Higher Education*, vol. 15, no 3, pp. 199–213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>
45. Rivera L.A. (2012) Hiring as Cultural Matching: The Case of Elite Professional Service Firms. *American Sociological Review*, vol. 77, no 6, pp. 999–1022. <https://doi.org/10.1177/0003122412463213>
46. Rothwell A., Herbert I., Rothwell F. (2008) Self-Perceived Employability: Construction and Initial Validation of a Scale for University Students. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 73, no 1, pp. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
47. Saldaña J. (2021) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA; London: Sage.
48. Seawright J., Gerring J. (2008) Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, vol. 61, no 2, pp. 294–308. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>

49. Sekhri S. (2020) Prestige Matters: Wage Premium and Value Addition in Elite Colleges. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 12, no 3, pp. 207–225. <https://doi.org/10.1257/app.20140105>
50. Shibanova E., Malinovsky S. (2021) Higher Education in Soviet and Russian Welfare States: Hybridization, Continuity and Change. *European Journal of Higher Education*, vol. 11, no 3, pp. 273–291. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1945475>
51. Silver B.R. (2020) Social Class and Habitus at the End of College: Cultural Similarity and Difference among Graduating Seniors. *Sociological Focus*, vol. 53, no 2, pp. 190–206. <https://doi.org/10.1080/00380237.2020.1730276>
52. Spence M. (1978) Job Market Signaling. *Uncertainty in Economics* (eds P.A. Diamond, M. Rothschild), New York, NY: Academic Press, pp. 281–306. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-214850-7.50025-5>
53. Staff J., Harris A., Sabates R., Briddell L. (2010) Uncertainty in Early Occupational Aspirations: Role Exploration or Aimlessness? *Social Forces*, vol. 89, no 2, pp. 659–683. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0088>
54. Stoit G., Geary D.C. (2022) Sex Differences in Adolescents' Occupational Aspirations: Variations across Time and Place. *PLOS One*, vol. 17, no 1, Article no e0261438. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261438>
55. Stevens M.L., Armstrong E.A., Arum R. (2008) Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education. *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 127–151. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>
56. Tholen G., Brown P., Power S., Allouch A. (2013) The Role of Networks and Connections in Educational Elites' Labour Market Entrance. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 34, December, pp. 142–154. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.10.003>
57. Thomas S.L., Zhang L. (2005) Post-Baccalaureate Wage Growth within Four Years of Graduation: The Effects of College Quality and College Major. *Research in Higher Education*, vol. 46, June, pp. 437–459. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-2969-y>
58. Thune T., Støren L.A. (2015) Study and Labour Market Effects of Graduate Students' Interaction with Work Organisations during Education: A Cohort Study. *Education + Training*, vol. 57, no 7, pp. 702–722. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2014-0126>
59. Tomlinson M. (2017) Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education + Training*, vol. 59, no 4, pp. 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
60. Tomlinson M., Jackson D. (2021) Professional Identity Formation in Contemporary Higher Education Students. *Studies in Higher Education*, vol. 46, no 4, pp. 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
61. Vinson B.M., Reardon R.C., Bertoch S.C. (2014) Career Services at Colleges and Universities: A 30-Year Replication Study. *Journal of College Student Development*, vol. 55, no 2, pp. 203–207. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0018>
62. Wiswall M., Zafar B. (2021) Human Capital Investments and Expectations about Career and Family. *Journal of Political Economy*, vol. 129, no 5, pp. 1361–1424. <https://doi.org/10.1086/713100>
63. Zafar B. (2011) How Do College Students Form Expectations? *Journal of Labor Economics*, vol. 29, no 2, pp. 301–348. <https://doi.org/10.1086/658091>

References

- Aley M.R., Levine K.J. (2020) From Whom Do Young Adults Actively Seek Career Information? An Ego-Network Analysis of Vocational Anticipatory Socialization. *Communication Studies*, vol. 71, no 2, pp. 351–367. <https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1735465>

- Arcidiacono P., Hotz V.J., Maurel A., Romano T. (2020) Ex Ante Returns and Occupational Choice. *Journal of Political Economy*, vol. 128, no 12, pp. 4475–4522. <https://doi.org/10.1086/710559>
- Armstrong E.A., Hamilton L.T. (2013) *Paying for the Party: How College Maintains Inequality*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674073517>
- Baert S., Neyt B., Siedler T., Tobback I., Verhaest D. (2021) Student Internships and Employment Opportunities after Graduation: A Field Experiment. *Economics of Education Review*, vol. 83, August, Article no 102141. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102141>
- Bathmaker A.-M., Ingram N., Waller R. (2013) Higher Education, Social Class and the Mobilisation of Capitals: Recognizing and Playing the Game. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, iss. 5–6, pp. 723–743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Binder A.J., Davis D.B., Bloom N. (2016) Career Funneling: How Elite Students Learn to Define and Desire “Prestigious” Jobs. *Sociology of Education*, vol. 89, no 1, pp. 20–39. <https://doi.org/10.1177/0038040715610883>
- Borghans L., Golsteyn B.H., Stenberg A. (2015) Does Expert Advice Improve Educational Choice? *PLOS One*, vol. 10, no 12, Article no e0145378. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145378>
- Bourdieu P., Wacquant L. (2013) Symbolic Capital and Social Classes. *Journal of Classical Sociology*, vol. 13, no 2, pp. 292–302. <https://doi.org/10.1177/1468795x12468736>
- Brown P., Hesketh A., Williams S. (2004) *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199269532.001.0001>
- Buckley P., Lee P. (2021) The Impact of Extra-Curricular Activity on the Student Experience. *Active Learning in Higher Education*, vol. 22, no 1, pp. 37–48. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
- Burke C., Scurry T., Blenkinsopp J. (2020) Navigating the Graduate Labour Market: The Impact of Social Class on Student Understandings of Graduate Careers and the Graduate Labour Market. *Studies in Higher Education*, vol. 45, no 8, pp. 1711–1722. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1702014>
- De Schepper A., Clycq N., Kyndt E. (2023) Socioeconomic Differences in the Transition from Higher Education to the Labour Market: A Systematic Review. *Journal of Career Development*, vol. 50, no 1, pp. 234–250. <https://doi.org/10.1177/08948453221077674>
- Drydakis N. (2015) Economics Applicants in the UK Labour Market: University Reputation and Employment Outcomes. *International Journal of Manpower*, vol. 36, no 3, pp. 296–333. <https://doi.org/10.1108/ijm-02-2014-0061>
- Frick B., Maihaus M. (2016) The Structure and Determinants of Expected and Actual Starting Salaries of Higher Education Students in Germany: Identical or Different? *Education Economics*, vol. 24, no 4, pp. 374–392. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1110115>
- Granfield R., Koenig T. (1992) Learning Collective Eminence: Harvard Law School and the Social Production of Elite Lawyers. *Sociological Quarterly*, vol. 33, no 4, pp. 503–520. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1992.tb00140.x>
- Guo J., Marsh H.W., Morin A.J., Parker P.D., Kaur G. (2015) Directionality of the Associations of High School Expectancy-Value, Aspirations, and Attainment: A Longitudinal Study. *American Educational Research Journal*, vol. 52, no 2, pp. 371–402. <https://doi.org/10.3102/0002831214565786>
- Ho T.T.H., Le V.H., Nguyen D.T., Nguyen C.T.P., Nguyen H.T.T. (2023) Effects of Career Development Learning on Students’ Perceived Employability: A Longitudinal Study. *Higher Education*, vol. 86, no 2, pp. 297–315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00933-6>

- Hora M.T. (2020) Hiring as Cultural Gatekeeping into Occupational Communities: Implications for Higher Education and Student Employability. *Higher Education*, vol. 79, June, pp. 307–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00411-6>
- Jack A.A. (2016) (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. *Sociology of Education*, vol. 89, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.1177/0038040715614913>
- Jackson D., Dean B.A. (2023) The Contribution of Different Types of Work-Integrated Learning to Graduate Employability. *Higher Education Research & Development*, vol. 42, no 1, pp. 93–110. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2048638>
- Jackson D., Riebe L., Macau F. (2022) Determining Factors in Graduate Recruitment and Preparing Students for Success. *Education + Training*, vol. 64, no 5, pp. 681–699. <https://doi.org/10.1108/et-11-2020-0348>
- Jackson D., Tomlinson M. (2022) The Relative Importance of Work Experience, Extra-Curricular and University-Based Activities on Student Employability. *Higher Education Research & Development*, vol. 41, no 4, pp. 1119–1135. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1901663>
- Jensen D.H., Jetten J. (2015) Bridging and Bonding Interactions in Higher Education: Social Capital and Students' Academic and Professional Identity Formation. *Frontiers in Psychology*, no 6, Article no 126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00126>
- Kaufman P., Feldman K.A. (2004) Forming Identities in College: A Sociological Approach. *Research in Higher Education*, vol. 45, August, pp. 463–496. <https://doi.org/10.1023/b:rihe.0000032325.56126.29>
- Kolosova A.I., Rudakov V.N., Roshchin S.Y. (2020) The Impact of Job-Education Match on Graduate Salaries and Job Satisfaction. *Voprosy Ekonomiki*, no 11, pp. 113–132 (In Russian). <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2020-11-113-132>
- Lamont M. (1992) *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922591.001.0001>
- Lamont M., Beljean S., Clair M. (2014) What Is Missing? Cultural Processes and Causal Pathways to Inequality. *Socio-Economic Review*, vol. 12, no 3, pp. 573–608. <https://doi.org/10.1093/ser/mwu011>
- Lareau A. (2015) Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, vol. 80, no 1, pp. 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Lopatina M.V., Leonova L.A., Travkin P.V., Roshchin S.Y., Rudakov V.N. (2020) *Graduates of Secondary Vocational and Higher Education in the Russian Labor Market*. Moscow: HSE (In Russian).
- Maher A., Graves S. (2008) *Graduate Employability: Can Higher Education Deliver?* Threshold Press Ltd.
- Malinovskiy S.S., Shibanova E.Y. (2022) The Reasons and Drivers behind Higher Education Ceasing to Expand in Russia. *Sotsiologicheskii Zhurnal / Sociological Journal*, vol. 28, no 3, pp. 8–37 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2022.28.3.9149>
- Maltseva V.A. (2021) What Is Wrong with the Concept of Job Readiness in Higher Education? *Journal of Economic Sociology*, vol. 22, no 2, pp. 109–138 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
- Martin N.D. (2009) Social Capital, Academic Achievement, and Postgraduation Plans at an Elite, Private University. *Sociological Perspectives*, vol. 52, no 2, pp. 185–210. <https://doi.org/10.1525/sop.2009.52.2.185>
- Minina E., Yanbarisova D., Pavlenko E. (2020) Educational Choice of Russian High School Students in Grade Nine. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 29, no 4, pp. 326–343. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1728362>
- Morley L., Aynsley S. (2007) Employers, Quality and Standards in Higher Education: Shared Values and Vocabularies or Elitism and Inequalities? *Higher Education Quarterly*, vol. 61, no 3, pp. 229–249. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00353.x>

- Naven M., Whalen D. (2022) The Signaling Value of University Rankings: Evidence from Top 14 Law Schools. *Economics of Education Review*, vol. 89, August, Article no 102282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102282>
- Nogales R., Córdova P., Urquidi M. (2020) The Impact of University Reputation on Employment Opportunities: Experimental Evidence from Bolivia. *The Economic and Labour Relations Review*, vol. 31, no 4, pp. 524–542. <https://doi.org/10.1177/1035304620962265>
- Ostrove J.M., Stewart A.J., Curtin N.L. (2011) Social Class and Belonging: Implications for Graduate Students' Career Aspirations. *The Journal of Higher Education*, vol. 82, no 6, pp. 748–774. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0039>
- Palinkas L.A., Horwitz S.M., Green C.A., Wisdom J.P., Duan N., Hoagwood K. (2015) Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, vol. 42, November, pp. 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Parker P.D., Marsh H.W., Ciarrochi J., Marshall S., Abduljabbar A.S. (2014) Juxtaposing Math Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of Long-Term Achievement Outcomes. *Educational Psychology*, vol. 34, no 1, pp. 29–48. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.797339>
- Poplavskaya A.A. (2023) Future Work through the Eyes of Russian University Students: Regional Differentiation of the Work Vision. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, vol. 32, no 1, pp. 61–86 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86>
- Qenani E., MacDougall N., Sexton C. (2014) An Empirical Study of Self-Perceived Employability: Improving the Prospects for Student Employment Success in an Uncertain Environment. *Active Learning in Higher Education*, vol. 15, no 3, pp. 199–213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>
- Rivera L.A. (2012) Hiring as Cultural Matching: The Case of Elite Professional Service Firms. *American Sociological Review*, vol. 77, no 6, pp. 999–1022. <https://doi.org/10.1177/0003122412463213>
- Roshchin S.S., Rudakov V.N. (2015) Do Starting Salaries for Graduates Measure the Quality of Education? A Review of Studies by Russian and Foreign Authors. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 137–181 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-1-137-181>
- Rothwell A., Herbert I., Rothwell F. (2008) Self-Perceived Employability: Construction and Initial Validation of a Scale for University Students. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 73, no 1, pp. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Saldaña J. (2021) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA; London: Sage.
- Seawright J., Gerring J. (2008) Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, vol. 61, no 2, pp. 294–308. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>
- Sekhri S. (2020) Prestige Matters: Wage Premium and Value Addition in Elite Colleges. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 12, no 3, pp. 207–225. <https://doi.org/10.1257/app.20140105>
- Shibanova E. Yu., Malinovskiy S.S., Toylug-ool M.M., Dudina A.I. (2021) *Career Aspirations of Russian University Students*. Moscow: HSE (In Russian).
- Shibanova E., Malinovskiy S. (2021) Higher Education in Soviet and Russian Welfare States: Hybridization, Continuity and Change. *European Journal of Higher Education*, vol. 11, no 3, pp. 273–291. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1945475>
- Silver B.R. (2020) Social Class and Habitus at the End of College: Cultural Similarity and Difference among Graduating Seniors. *Sociological Focus*, vol. 53, no 2, pp. 190–206. <https://doi.org/10.1080/00380237.2020.1730276>
- Spence M. (1978) Job Market Signaling. *Uncertainty in Economics* (eds P.A. Diamond, M. Rothschild), New York, NY: Academic Press, pp. 281–306. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-214850-7.50025-5>

- Staff J., Harris A., Sabates R., Briddell L. (2010) Uncertainty in Early Occupational Aspirations: Role Exploration or Aimlessness? *Social Forces*, vol. 89, no 2, pp. 659–683. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0088>
- Stoet G., Geary D.C. (2022) Sex Differences in Adolescents' Occupational Aspirations: Variations across Time and Place. *PLOS One*, vol. 17, no 1, Article no e0261438. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261438>
- Stevens M.L., Armstrong E.A., Arum R. (2008) Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education. *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 127–151. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>
- Tholen G., Brown P., Power S., Allouch A. (2013) The Role of Networks and Connections in Educational Elites' Labour Market Entrance. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 34, December, pp. 142–154. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.10.003>
- Thomas S.L., Zhang L. (2005) Post-Baccalaureate Wage Growth within Four Years of Graduation: The Effects of College Quality and College Major. *Research in Higher Education*, vol. 46, June, pp. 437–459. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-2969-y>
- Thune T., Støren L.A. (2015) Study and Labour Market Effects of Graduate Students' Interaction with Work Organisations during Education: A Cohort Study. *Education + Training*, vol. 57, no 7, pp. 702–722. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2014-0126>
- Tomlinson M. (2017) Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education + Training*, vol. 59, no 4, pp. 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Tomlinson M., Jackson D. (2021) Professional Identity Formation in Contemporary Higher Education Students. *Studies in Higher Education*, vol. 46, no 4, pp. 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
- Vinson B.M., Reardon R.C., Bertoch S.C. (2014) Career Services at Colleges and Universities: A 30-Year Replication Study. *Journal of College Student Development*, vol. 55, no 2, pp. 203–207. <https://doi.org/10.1353/csds.2014.0018>
- Wiswall M., Zafar B. (2021) Human Capital Investments and Expectations about Career and Family. *Journal of Political Economy*, vol. 129, no 5, pp. 1361–1424. <https://doi.org/10.1086/713100>
- Zafar B. (2011) How Do College Students Form Expectations? *Journal of Labor Economics*, vol. 29, no 2, pp. 301–348. <https://doi.org/10.1086/658091>

Проблема инфляции оценок: измерение и анализ

Андрей Марков, Наталия Шагас, Елена Мерекина,
Александра Москалева

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2024 г.

Марков Андрей Романович — кандидат экономических наук, доцент кафедры мировой экономики экономического факультета, советник декана, сопредседатель учебно-методической комиссии экономического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: amarkov1953@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2291-5573>

Шагас Наталия Леонидовна — кандидат экономических наук, доцент кафедры микро- и макроэкономического анализа экономического факультета, член учебно-методической комиссии экономического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: nshagas@gmail.com

Мерекина Елена Владимировна — кандидат экономических наук, доцент кафедры финансов и кредита экономического факультета, член управляющего совета магистерской программы «Финансовые рынки и институты», Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: elena.bulakhova@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9866-0856>

Москалева Александра Андреевна — ассистент кафедры микро- и макроэкономического анализа экономического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Адрес: 119991 Москва, ГСП-1, Ленинские горы, 3-й новый учебный корпус, экономический факультет. E-mail: sascha-mosk@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5191-8725> (контактное лицо для переписки)

Аннотация

Проведен анализ количественных и качественных характеристик системы оценивания знаний студентов в бакалавриате отечественного вуза для определения наличия или отсутствия инфляции оценок. Под инфляцией оценок подразумевается выставление учащимся более высоких отметок независимо от того, имело ли место повышение уровня академической успеваемости. Рассматриваются три типа инфляции оценок: статический, динамический и дифференцированный. Предложена авторская трактовка каждого типа и способы их оценки.

Эмпирическую основу исследования составляет собранный авторами массив данных об оценках по обязательным и элективным дисциплинам, выставленным студентам нескольких волн приема в вуз. В количественном анализе применяются статистические и эконометрические методы. Предложен инструмент ранжирования дисциплин по характеру смещения распределения оценок, т.е. по степени завышения (инфляции) оценок, — аналог коэффициента асимметрии Пирсона. Выявлено завышение оценок по элективным дисциплинам (статическая инфляция). Динамической и дифференцированной инфляции оценок не обнаружено. На основании материалов обсуждения результатов исследования с преподавателями рассматриваются варианты политики, направленной на снижение инфляции оценок: нормативное регулирование распреде-

ления оценок, выравнивание структуры оценок на дисциплинах разных типов и введение ограничений на выбор дисциплин студентами.

Статья может быть полезна для руководителей и администраторов высших учебных заведений и экспертов, анализирующих системные вопросы развития университетского образования, в частности организацию оценивания.

Ключевые слова инфляция оценок, смещение распределения оценок, оценивание знаний студентов, коэффициент асимметрии Пирсона, факторный анализ

Для цитирования Марков А.Р., Шагас Н.Л., Мерекина Е.В., Москалева А.А. (2024) Проблема инфляции оценок: измерение и анализ. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 211–242. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19712>

The Problem of Grade Inflation: Measurement and Analysis

Andrei Markov, Natalia Shagas, Elena Merekina,
Alexandra Moskaleva

Andrei R. Markov — Candidate of Sciences (PhD) in Economics, Associate Professor at the Department of World Economy, Economic Faculty; Advisor to the Dean and Co-Chair of the Academic Quality Commission, Moscow State Lomonosov University. E-mail: amarkov1953@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2291-5573>

Natalia L. Shagas — Candidate of Sciences (PhD) in Economics, Associate Professor at the Department of Micro and Macro Analysis, Economic Faculty; Member of the Academic Quality Commission, Moscow State Lomonosov University. E-mail: nshagas@gmail.com

Elena V. Merekina — Candidate of Sciences (PhD) in Economics, Associate Professor at the Department of Finance and Credit, Economic Faculty; Member of “Financial Markets and Institutions” Masters’ Program Managing Council, Moscow State Lomonosov University. E-mail: elena.bulakhova@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9866-0856>

Alexandra A. Moskaleva — Assistant Professor at the Department of Micro and Macro Analysis; Moscow State Lomonosov University Economic Faculty. E-mail: saschamask@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5191-8725>

Abstract The article includes qualitative and quantitative analysis of the undergraduate student assessment system features in one of the universities in Russia in order to define presence of grade inflation. Grade inflation is understood as assignment of higher grades irrespective of improvement in student academic performance. Three types of grade inflation are considered: static, dynamic and differential. The authors offer interpretation of these types and suggest their methods for measurement.

The authors use specially collected grade data base of grades for compulsory and elective courses received by several cohorts of students admitted to a public research University. Statistical and econometric methods are used for quantitative analysis. The authors propose course ranking based on the degree of grade distribution shift that can be interpreted as a relative measure of grade inflation that is similar to Pearson asymmetry coefficient. Distribution of grades for elective courses show signs of static grade inflation. Dynamic and differential grade inflation were not detected in the sample analyzed. The paper explores grade inflation control pol-

icy options that were part of the consultations with various groups of academic staff. These include: normative regulation of grade distribution; equalizing of grade distribution for different types of courses; stricter regulation of student course selection by types of courses.

The paper could be useful for academic managers and higher education administrators and experts that study systemic issues in university education and assessment systems performance in particular.

Keywords grade inflation, grades distribution shifting; student assessment; Pearson asymmetry coefficient; grade inflation factor analysis

For citing Markov A.R., Shagas N.L., Merekina E.V., Moskaleva A.A. (2024) The Problem of Grade Inflation: Measurement and Analysis. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 211–242 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19712>

1. Инфляция оценок как элемент внутривузовской экономики

В последние годы исследователи все чаще отмечают тенденцию к либерализации выставляемых студентам оценок: наблюдается поступательный рост доли отличных и хороших отметок как в целом, так и в разрезе разных групп студентов, групп дисциплин, направлений подготовки. В литературе и в обсуждениях все чаще звучит термин «инфляция оценок»¹ — настолько часто, что эксперты уже говорят о нем как о чем-то обыденном: «Привычное явление образования, известное как «инфляция оценок», происходит, когда оценки по курсу, субъективно выставляемые преподавателями, не соответствуют объективным показателям успеваемости учащихся» [Eiszler, 2002].

Инфляцию оценок достаточно давно обсуждают преподавательское сообщество и исследователи во многих странах. Ее отмечают как систематическое явление в колледжах и университетах США с 1960-х годов и начали активно исследовать с середины 1970-х [Juola, 1976]. Некоторые авторы связывают ее появление со стремлением студентов избежать призыва в армию во время войны во Вьетнаме и готовностью преподавателей им в этом помочь [Johnson, 2006]. Дополнительным стимулом для преподавателей выставять более высокие оценки стало распространение практики оценивания преподавателей студентами: эмпирические данные показывают, что студенты лучше оценивают те курсы, за которые они получают высокие оценки [Stroebe, 2020], и наблюдается устойчивая положительная связь между оценками, которые студенты выставляют преподавателям в ходе анкетирования после завершения учебного курса, и оценками, полученными студентами по дисциплинам [Eiszler, 2002].

¹ Аржанцев И.В. (2021) Почему не все студенты должны быть отличниками: <https://vc.ru/hse/252334-pochemu-ne-vse-studenty-dolzhen-byt-otlichnikami> (дата обращения: 20.08.2014); Revise Sociology (2023) UK Degrees and Grade-Inflation: <https://revisesociology.com/2023/06/26> (дата обращения: 20.08.2014).

К системным причинам инфляции оценок исследователи [Chowdhury, 2018; Fineffer-Rosenbluh, Levinson, 2015] относят устойчивые различия в уровнях оценивания в дисциплинах разного типа: в естественных науках, с одной стороны, и в гуманитарных — с другой. Главное различие этих дисциплин с точки зрения оценивания знаний студентов состоит в том, что в естественных науках существует методическая возможность установить более ясные критерии выставления оценок, что существенно снижает издержки для преподавателей, если возникает необходимость в дополнительном обосновании выставленных баллов. Наличие сложившейся устойчивой дифференциации в критериях оценивания по дисциплинам разного типа, достоверных различий в жесткости оценивания и соответственно в уровне оценок по этим группам дисциплин подтверждено многочисленными исследованиями [Johnson, 2006]. Эти различия обнаружены как при анализе средних оценок, так и при исследовании распределений оценок в разных университетах, в частности в Университете Дюка, Университете штата Мичиган.

Наиболее широко в литературе представлен анализ инфляции оценок в университетах США, ее проявления и причины обсуждаются и в работах отечественных авторов [Павлова, 2009; Пискунов, Филимонова, 2006]. В последние годы появляются исследования, основанные на данных по России. В частности, на данных 18 онлайн-курсов УрФУ, размещенных на Национальной платформе открытого образования, показано, что онлайн-курсы не позволяют оценить реальный уровень знаний и навыков студентов, в результате чего возникает неконтролируемая инфляция оценок в онлайн-обучении [Ларионова, Гончарова, Дайнеко, 2022]. Таким образом, первые шаги в исследовании проблемы инфляции оценок в России сделаны, но эту работу необходимо продолжать, в том числе с использованием количественных методов.

Отношение к инфляции оценок в преподавательском сообществе неоднозначное. Некоторые считают ее естественным процессом, обусловленным тем, что высшее образование перестало быть элитарным и приобрело массовый характер. Массовизация высшего образования вызвана как потребностями современной экономики, так и стремлением государства бороться с неравенством в доходах, создавая социальные лифты. Однако значительное число преподавателей и экспертов высказывают озабоченность тенденцией к инфляции оценок, росту доли высших оценок и снижению их дифференциации. Такая озабоченность вполне понятна, поскольку с инфляцией оценок связан целый ряд сложностей и проблем в вузах: ослабление у студентов мотивации к дополнительным усилиям в обучении в условиях систематического роста доли высоких оценок; изменение поведения студентов в результате искажения стимулов к выбору тех или иных дисциплин и

формирование таким образом индивидуальных образовательных траекторий, которые не в полной мере соответствуют способностям и реальным знаниям учащихся.

Так, на основании анализа данных о выборе курсов для изучения, который совершали студенты девяти американских колледжей и университетов в течение 25 лет, исследователи [Sabot, Wakeman-Linn, 1991] пришли к выводу о существовании противоречия между системой стимулов, которые воздействуют на поведение студентов, и институциональными задачами расширения масштабов образования в области естественных наук и математики. Авторы использовали данные об изменении средних оценок в этих колледжах и университетах за период с 1962/1963 по 1985/1986 учебный год и показали, что в силу инфляции оценок в последние 25 лет постоянно искажались стимулы к получению образования. Сложились группы департаментов, на которых выставляются более низкие средние оценки (химия, математика и экономика), и департаментов с более высокими средними баллами (философия, английский язык, психология, политология). В выборе студентами дисциплин для изучения проявились две основные тенденции: с одной стороны, зафиксировано смещение выбора в пользу дисциплин с высокими оценками, что противоречило попыткам руководства университетов увеличить число студентов, изучающих естественные науки и математику в рассматриваемый период, с другой — отмечено снижение чувствительности студентов к полученным баллам на дисциплинах с более высоким уровнем оценок из-за малого их диапазона (всего четыре возможных варианта — 2, 3, 4, 5), т.е. из-за компрессии оценок. Авторы подчеркивают, что концентрированное распределение оценок на высоком уровне ослабляет их значимость как сигнала, которым они должны быть в системе образования.

В Университете Дюка в 1998/1999 учебном году осуществлен проект, в рамках которого также показано, что уровень выставляемых оценок оказывает существенное воздействие на выбор студентами дисциплин для изучения [Johnson, 2006]: обнаружено значительное снижение числа обучающихся, записывающихся на курсы по естественным наукам и математике, что, в свою очередь, подталкивает преподавателей к тому, чтобы повышать оценки, а студентов стимулирует выбирать дисциплины, которые ведут преподаватели, выставляющие оценки выше других.

Инфляция оценок также нарушает работу сигнальных механизмов, которые важны для работодателей при приеме на работу выпускников вузов. Фирмы не имеют возможности отличить действительно сильного выпускника от выпускника с такими же высокими оценками, которые получены у менее требовательных преподавателей. Оценки в дипломе перестают быть ориентиром, они выступают ложным сигналом.

Повышение общего уровня оценок ведет к росту самооценки у студентов вне зависимости от реальных учебных достижений. Довольно слабые студенты считают, что у них высокий уровень знаний, отсюда возникают неоправданные ожидания относительно будущей престижной работы с высокой оплатой, которые приводят к разочарованиям при столкновении с реальностью.

Преподаватели, стремящиеся выставлять оценки в соответствии со знаниями и способностями студентов к их усвоению, оказываются в невыгодном положении: на основании среднего балла в их группах можно сделать вывод, что преподаватель не способен обеспечить освоение студентами дисциплины на высоком уровне. Они оказываются вынуждены увеличивать долю хороших и отличных оценок за курс, т.е. попадают в «ловушку инфляции оценок».

Инфляция оценок оказывается устойчивым явлением при определенных условиях. Исследователи, проанализировавшие причины различий в выставлении оценок по естественным и гуманитарным дисциплинам в Университете Мичигана [Achen, Courant, 2009], установили, что уровень оценок представляет собой элемент внутривузовской экономики: он оказывает влияние на численность студентов по тем или иным дисциплинам и на размеры отдельных департаментов. Департаменты хотят видеть на своих дисциплинах умеренное число студентов, и при этом желательно сильных. Деканы колледжей заинтересованы в том, чтобы иметь достаточное число кредитных часов при равновесии между предложением дисциплин и спросом на них. Преподаватели, в свою очередь, стремятся выставлять такие оценки, которые они могли бы защитить без больших дополнительных затрат в случае жалоб студентов. Причем все эти факторы действуют в системе университетского образования, которая на протяжении как минимум пятидесяти лет функционирует в условиях инфляции оценок и в которой сложились устойчивые нормы и ожидания относительно уровня выставляемых баллов. Авторы отмечают, что дифференциация в распределении оценок по разным дисциплинам отражает рациональную реакцию преподавателей и администраторов на стимулы и процедуры, сложившиеся внутри университетов.

Инфляция оценок мешает проведению непредвзятого оценивания преподавателей и курсов студентами. В ходе проведения фокус-групп со студентами и преподавателями бакалавриата из шести вузов России выяснилось, что и те и другие высказывают опасения относительно связи инфляции оценок с высокими оценками, выставляемыми студентами преподавателям [Абрамова, Филькина, 2023].

Воздействие инфляции оценок на систему образования в целом весьма разнопланово. Выпускники могут оказаться менее

подготовленными, чем были бы в ее отсутствие, т.е. есть основания утверждать, что инфляция оценок может снижать уровень человеческого капитала и, следовательно, эффективность функционирования системы высшего образования.

В случае широкого распространения инфляции оценок осложняется работа органов управления системой образования и регулятора. Министерства и ведомства, отвечающие за образовательный процесс, могут воспринимать увеличение доли высоких оценок как индикатор повышения уровня образования, хотя на самом деле этот показатель свидетельствует, скорее, об обратном.

Приведенные данные о влиянии инфляции оценок на эффективность образовательного процесса однозначно указывают на необходимость систематического изучения проблемы оценивания, анализа динамики и структуры выставляемых оценок и факторов, определяющих их изменения. Важной частью осмысления процесса инфляции оценок является объективное измерение степени смещения оценок в сторону как завышения (инфляция), так и занижения (дефляция), что дает возможность проанализировать указанное явление как во времени, так и по его структуре.

Прямое соотнесение выставляемых оценок с уровнем освоения учебной дисциплины и оценка на этой основе степени инфляции оценок — задача достаточно сложная, и вряд ли ее можно решить напрямую. В каждом отдельном случае на существование смещения оценок в ту или иную сторону (в основном, конечно, в сторону завышения) могут указывать косвенные показатели объективности выставляемых отметок.

В частности, в настоящем исследовании для определения уровня инфляции оценок используется сравнение уровней средних оценок и показателей распределения оценок. Сравняются доли разных оценок, выставляемых на разных дисциплинах одной и той же группе студентов; за одни и те же дисциплины в группах студентов последовательных лет поступления; в разных группах одного и того же года поступления. Полученные сравнительные характеристики позволяют судить о наличии и глубине инфляции оценок.

2. Стратегия исследования

В данной работе мы опираемся на классификацию, в соответствии с которой выделяются три типа инфляции оценок: статическая, динамическая и дифференцированная [Turner, Gershenson, 2020].

Статическая инфляция оценок отражает смысл выставляемых оценок в определенный момент времени, т.е. она отвечает на вопрос: на какой уровень владения материалом указывает та или иная оценка, соответствует ли уровень знаний оценке? Таким образом, статическая инфляция — это завышение успеваемости

учащихся относительно уровня знаний в определенный момент времени. Под статической инфляцией в данном исследовании понимается завышение оценок студентам одной и той же группы как по отдельным учебным дисциплинам, так и от первого семестра к последующим.

Динамическая инфляция оценок показывает, насколько изменился с течением времени уровень оценок относительно неизменного уровня знаний и навыков, демонстрируемых в рамках программ и курсов сходного наполнения. Именно это явление, по мнению авторов, имеют в виду большинство людей, когда говорят об инфляции оценок. Таким образом, динамическая инфляция — это изменение взаимосвязи между оценками и достижениями с течением времени. В данном исследовании динамическая инфляция — это повышение оценок по одним и тем же предметам у студентов последовательных лет набора.

Дифференцированная инфляция оценок имеет место, если взаимосвязь между оценками и достижениями различается для разных типов вузов или разных типов учащихся в статическом или динамическом разрезе или эта взаимосвязь меняется с разной скоростью. В понятии дифференцированной инфляции просматривается аналогия с концепцией инфляционного неравенства, согласно которой люди с разным уровнем дохода платят за основные товары разную цену: бедные — более высокую, богатые — более низкую. То есть дифференцированная инфляция — это вариативность взаимосвязи между оценками и достижениями в зависимости от типа вуза или у разных учащихся. В данной работе дифференцированная инфляция рассматривается как наличие различий в оценивании в зависимости от номера учебной группы на одном и том же курсе в случае, когда группы различаются по уровню первоначальной подготовки, т.е. этот уровень является одним из критериев формирования групп студентов на курсе.

Проведенный анализ научной литературы позволил выделить следующие основные направления количественного и качественного анализа инфляции оценок: документальное подтверждение самого тренда и его воздействия на выбор профиля обучения и учебных курсов [Sabot, Wakeman-Linn, 1991]; рассмотрение внутриуниверситетских институциональных механизмов воспроизводства инфляции, связанных с функционированием университета как организации [Achen, Courant, 2009]; более глубокий анализ влияния уровней оценивания на изменение поведения студентов, преподавателей и вузов на основе статистического и эконометрического аппарата [Chan, Hao, Suen, 2007].

Обнаружить в литературе количественный критерий для сравнительного анализа степени смещенности распределения оценок в разных учебных дисциплинах не удалось. Такой критерий нужен для того, чтобы сформировать объективную основу для вы-

явления инфляции оценок, измерения ее уровня и анализа факторов ее формирования. Без такого анализа не представляется возможной разработка системы конкретных мер по преодолению инфляции оценок. В настоящем исследовании делается попытка количественно оценить уровень инфляции оценок и тем самым заложить основу ее систематического анализа.

Мы последовательно оцениваем каждый из типов потенциальной инфляции оценок с использованием статистических и эконометрических методов на достаточно большой выборке данных. Сначала определяем наличие статической инфляции при помощи впервые предлагаемого показателя — аналога коэффициента асимметрии Пирсона, а также с использованием факторного анализа исследуем наличие связи между уровнем оценок на элективных дисциплинах и выбором студентами этих дисциплин. Далее выявляем характеристики дисциплин, уровень оценивания по которым наиболее высок.

На втором этапе мы выясняем, имеет ли место динамическая инфляция оценок: есть ли повышательный тренд в уровне оценок у студентов разных лет набора.

На третьем этапе с использованием регрессионного анализа мы тестируем гипотезу о наличии дифференцированной инфляции, т.е. различий в оценивании студентов с разным начальным уровнем знаний.

После проведения количественного анализа мы обсуждаем полученные результаты и связанные с ними мероприятия по снижению инфляции оценок, которые могут выбирать университеты.

3. Данные Ввиду отсутствия единого источника информации обо всех оценках и активностях студентов потребовалось разработать подходы к формированию базы данных оценок, пригодной для дальнейшей обработки. На подготовительном этапе исследования собраны данные нескольких волн приема в крупный столичный классический университет по направлениям подготовки «38.03.01 Экономика» и «38.03.02 Менеджмент» — с 2010 по 2019 г. В базу вошли 50 921 итоговая оценка по 127 дисциплинам — по всем предметам, по которым выставляется оценка, за исключением дисциплин с оценкой «зачет/незачет», практик и факультативных дисциплин. Итоговая выборка содержит оценки 2699 студентов, в том числе отчисленных и ушедших в академический отпуск, а также вышедших из академического отпуска на исследуемый курс обучения.

Для сбора данных использованы списки поступивших на первый курс, списки выпускников, списки распределения студентов по академическим группам, учебные карточки студентов со всеми итоговыми оценками по дисциплинам, данные о нагруз-

ке преподавателей, сканы ведомостей с оценками по дисциплинам, актуальные на год приема учебные планы, рабочие программы и календарно-тематические планы по дисциплинам, данные по студентам на момент поступления в вуз, результаты самообследования кафедр.

На первом этапе исследования сформированы выборки данных: по типам дисциплин (обязательные/вариативные), по кафедрам, по академическим группам, по лекторам и семинаристам, по направлению обучения («экономика»/«менеджмент»). Для расчетов использовались оценки студентов, полученные на сессии, т.е. до пересдач при их наличии.

На втором этапе выдвинуты гипотезы относительно причин выявленной смещенности оценок. Содержательные характеристики дисциплин представлены в рабочих программах дисциплин и календарных планах. К ним относятся доли баллов за групповую работу, за контрольные работы, за экзамен в итоговой сумме баллов на дисциплине, а также тип экзамена (устный/письменный) и предполагает ли дисциплина использование количественных методов. Регрессионные модели построены в программе *Gretl*.

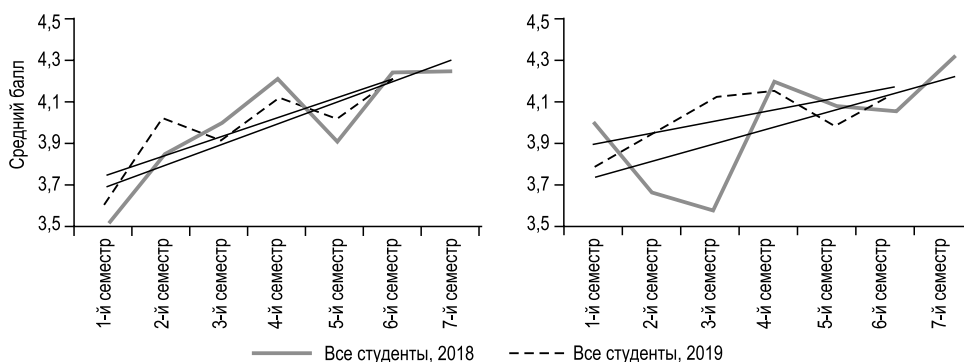
4. Методология определения наличия инфляции и ее применение
4.1. Статическая инфляция оценок: смещенность распределения оценок
4.1.1. Методика оценки смещенности распределения оценок

Для анализа статической инфляции сформирована подвыборка оценок, полученных студентами направлений «экономика» и «менеджмент» наборов 2018 и 2019 гг. за весь период завершеного обучения. Здесь мы анализируем наличие смещенности в распределениях оценок по отдельным дисциплинам или группам дисциплин. Группировка дисциплин осуществлялась, во-первых, по семестру обучения, во-вторых, по типу дисциплины: обязательная или вариативная.

Для предварительного анализа мы использовали динамику среднего балла по дисциплинам в разрезе семестров обучения (рис. 1).

На обоих направлениях наблюдается повышательный тренд в среднем балле, но на основании одного тренда мы не можем сделать вывод о том, присутствует ли смещенность в выставлении оценок. Чтобы определить наличие смещенности, нужно подобрать индикатор, который отражал бы завышение оценок на отдельной дисциплине или в группе дисциплин. В литературе в качестве такого индикатора используют, как правило, другую метрику оценки знаний, например, для школьников — итоговое тестирование [Gershenson, 2018]. В нашем случае показатель-аналог отсутствует, так как знания по всем предметам на выпуске не проверяются. Другой вариант индикатора смещенности — соответствие распределения нормальному закону. В случае фактически 4-балльной шкалы (оценки от 2 до 5 баллов) такой вариант тоже не представляется наилучшим, так как является слишком упрощен-

Рис. 1. Средний балл по всем предметам по семестрам обучения для студентов направлений «экономика» (слева) и «менеджмент» (справа)



Источник: Составлено авторами.

ным. Поэтому мы разработали собственную метрику определения смещенности — аналог коэффициента асимметрии Пирсона, который используется в статистике для определения скошенности распределения в сторону бóльших или меньших значений и может быть рассчитан по формуле:

$$As = \frac{\bar{x} - Mo}{\sigma}, \quad (1)$$

где \bar{x} — среднее значение; Mo — мода; σ — среднеквадратическое отклонение. Если значение коэффициента больше нуля, то распределение скошено в сторону более высоких значений, если меньше нуля — в сторону более низких.

Напрямую применить коэффициент асимметрии Пирсона не представляется возможным, так как зачастую мода распределения оценок по 4-балльной шкале составляет 4 балла и, соответственно, об асимметрии придется судить на основании превышения средним баллом студентов уровня 4 баллов. Поэтому мы предлагаем использовать аналог коэффициента асимметрии Пирсона, где вместо моды фигурирует некоторый «образцовый» показатель — бенчмарк, превышение которого свидетельствует о завышении уровня оценок на дисциплине. Таким образом получаем формулу расчета:

$$K = \frac{\bar{x} - benchmark}{\sigma}. \quad (2)$$

4.1.2. Выбор бенчмарка для оценки смещенности распределения оценок

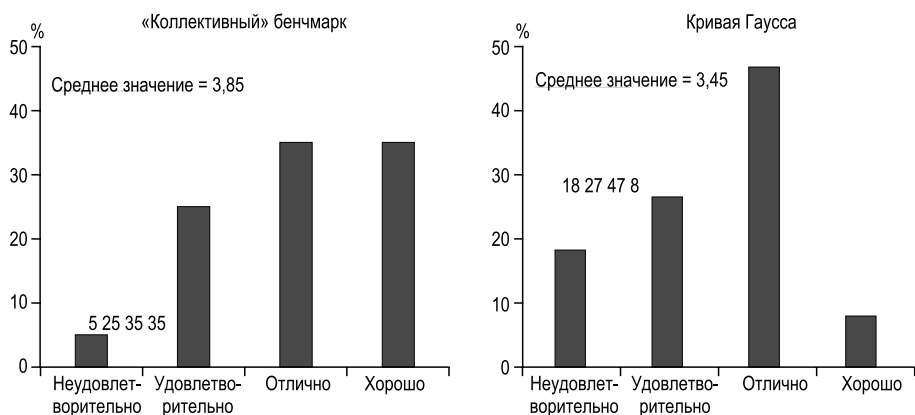
Ключевым вопросом в применении этого аналога коэффициента Пирсона является выбор бенчмарка или набора бенчмарков. В данном исследовании мы предлагаем использовать в качестве критерия смещенности распределения среднее значение за весь период обучения по результатам обучения на обязательных дисциплинах, так называемый коллективный бенчмарк. К достоин-

ствам показателя относятся, во-первых, то, что он учитывает уровень оценок всех студентов потока, во-вторых, что он включает оценки по курсам, прослушанным студентами на разных годах обучения. В нашей выборке, созданной для статического анализа, у студентов набора 2018 г., завершивших обучение на момент проведения анализа, этот показатель составил 3,85 для направления «экономика» и 3,9 — для направления «менеджмент».

Рассчитанный с использованием коллективного бенчмарка аналог коэффициента асимметрии Пирсона служит инструментом ранжирования дисциплин, который отличается от ранжирования по среднему значению тем, что учитывает разброс в распределении оценок благодаря делению на стандартное отклонение. Интерпретируется коэффициент следующим образом: если его значение больше нуля, то распределение оценок считается смещенным по отношению к коллективному бенчмарку в сторону более высоких оценок, если значение меньше нуля — напротив, в меньшую сторону.

В то же время называть распределение с положительным коэффициентом распределением с завышенным уровнем оценок было бы слишком поспешно, так как деление на основе коллективного бенчмарка является бинарным. Требуется определить критерии для выявления «несмещенных» дисциплин. Для этого мы ввели границы для бенчмарка, внутри которых распределения относятся к несмещенным. В качестве верхней границы выбрана мода распределения оценок — 4, в качестве нижней границы — среднее значение для оценок, распределенных по нормальному закону, которое составляет 3,45. Это значение подобрано по аналогии с распределением по кривой Гаусса, которое используется для распределений оценок при статистическом анализе

Рис. 2. Примеры распределений, соответствующих коллективному бенчмарку (слева) и нормальному закону (справа)



Источник: Составлено авторами.

качества преподавания и выставления оценок в Лиге академической честности Республики Казахстан², при помощи перевода из 5-балльной шкалы в 4-балльную. На рис. 2 приведены примеры распределений для коллективного бенчмарка и нормального распределения.

Предложенный коэффициент является прокси-измерителем инфляции оценок, так как напрямую измерить отклонение выставленных оценок от соответствующего уровня знаний на доступных данных не представляется возможным.

4.1.3. Пример использования предложенного показателя смещенности распределения оценок

На основе использования предложенных порогов все дисциплины, которые изучали студенты, набранные в вуз в 2018 г., были разделены на три категории: дисциплины со смещением оценок вверх (потенциально инфляционные) — для них аналог коэффициента Пирсона положителен при всех вариантах бенчмарка; несмещенные дисциплины и дисциплины со смещением вниз распределением оценок. Доли дисциплин каждого типа по направлениям приведены в табл. 1.

Таблица 1. Доли дисциплин с разным типом смещенности распределения оценок по направлениям подготовки (%)

	Экономика	Менеджмент
Смещены вверх	60	58
Не смещены	31	36
Смещены вниз	9	7

Источник: Составлено авторами.

Существенных различий между направлениями подготовки по долям дисциплин с разным типом смещенности не наблюдается, преобладают дисциплины с завышением среднего уровня оценок выше моды — 4 балла. Чтобы определить, какие факторы приводят к завышению оценок, мы выяснили, какие типы дисциплин попадают в группу с завышенным баллом. Для обязательных дисциплин аналог коэффициента Пирсона практически равен нулю по построению. Для элективных дисциплин рассчитан аналог коэффициента Пирсона с коллективным бенчмарком. Для дисциплин вариативной части учебного плана направления «экономика» получено значение 0,29, для направления «менеджмент» — 0,45. Таким образом, наблюдается относительное завышение уровня оценок на дисциплинах по выбору по сравнению с обязательными

² Критерии оценки результатов обучения студентов на основе общих принципов Лиги академической честности: <https://adaldyq.kz/> (дата обращения: 20.08.2024).

ми дисциплинами, при этом на направлении «менеджмент» это завышение более сильное.

4.2. Статическая инфляция оценок: выбор дисциплин студентами

Далее была предпринята попытка оценить наличие у студентов «стратегического» поведения, при котором обучающиеся снижают себе нагрузку, опираясь при выборе дисциплин на отзывы студентов прошлых лет обучения о том, насколько сложно сдать тот или иной предмет. Деление предметов на обязательные и вариативные, формирование треков обучения и другие схожие практики, с одной стороны, позволяют учесть научные и карьерные интересы учащихся, но, с другой стороны, могут обусловить появление конкуренции за студентов между дисциплинами по выбору. Она возникает, если, например, студент обязан выбрать несколько предметов из списка или же ставится условие о запуске только тех дисциплин, на которые записалось определенное число слушателей. Преподаватели вариативных предметов могут быть заинтересованы в более лояльном оценивании, чтобы их дисциплины выбирали в будущем, так как от этого зависит уровень их нагрузки и оплаты труда.

Выбирая дисциплины для изучения, студенты предпочитают наиболее интересные для них предметы и те, заниматься которыми они мотивированы в силу учебного плана и в расчете на академическую перспективу — например, выбирают дисциплины с той же кафедры, где пишут исследовательские работы. Однако при выборе дисциплин или треков обучения они могут обращать внимание и на ожидаемый уровень оценок, о котором узнают от студентов старших курсов или из результатов анкетирования, если они публикуются. Для выявления этого эффекта построена регрессионная модель по данным о дисциплинах по выбору для студентов 2016–2019 гг. набора. В общем виде модель описывается уравнением:

$$pct_student_choose_{it} = \alpha_1 + \alpha_2 \cdot grade_level_{it-1} + \alpha_3 \cdot X_{it} + \varepsilon_{it}, \quad (3)$$

где $pct_student_choose_{it}$ — доля студентов, записавшихся на дисциплину; $grade_level_{it}$ — переменные интереса, которые описывают уровень оценок на дисциплине с лагом в один год: коэффициент Пирсона, средний балл студентов на дисциплине и доля оценок 4 и 5 в общем числе оценок; X_{it} — матрица контрольных переменных (доля баллов за групповую работу в сумме баллов за дисциплину; оценка студентами дисциплины в предыдущем году по итогам анкетирования; доля студентов, которые выбрали дисциплину и пишут работу на соответствующей кафедре, среди всех студентов, которые пишут курсовую на этой кафедре; логарифм числа альтернатив в семестре — для учета семестра и на-

правления обучения); α_1 — константа; α_2, α_3 — оценки коэффициентов; ε_{it} — случайная ошибка. Результаты оценки представлены в табл. 2.

Таблица 2. Результаты оценки регрессий для выявления наличия связи между уровнем оценивания и выбором студентами дисциплины

Модели	(1)	(2)	(3)
Константа	-0,13 (0,39)	0,34 (0,25)	0,08 (0,27)
Ln (число альтернативных дисциплин для выбора)	-0,07 (0,05)	-0,06 (0,05)	-0,073* (0,043)
Доля баллов за групповую работу	0,54** (0,23)	0,58** (0,23)	0,54** (0,22)
Доля записавшихся на дисциплину курсовиков кафедры	0,22** (0,1)	0,21* (0,11)	0,22** (0,1)
Оценка дисциплины по итогам анкетирования, $t - 1$	0,008 (0,06)	0,014 (0,06)	0,008 (0,05)
Средняя оценка студентов, $t - 1$	0,13 (0,08)		
Аналог коэффициента Пирсона, $t - 1$		0,04 (0,06)	
Доля оценок 4 и 5 в общем числе оценок, $t - 1$			0,42** (0,19)
Число наблюдений	115	115	115
R^2_{adj}	0,11	0,09	0,13

Примечание: Зависимая переменная – $pct_student_choose_{it}$. В скобках указаны робастные стандартные ошибки; * значимость на 10%-ном уровне; ** на 5%-ном уровне; *** на 1%-ном уровне.

Источник: Составлено авторами.

Ввиду необходимости использовать лаги для оценки связи уровня отметок с выбором студентами отдельных дисциплин, включенности в анализ периода дистанционного обучения, а также наличия сильной инертности в выборе студентами дисциплин с опорой на опыт предшествующих поколений размер выборки и объясняющая сила моделей недостаточны для однозначного вывода о существовании рассматриваемой зависимости. Однако представленный вариант моделирования иллюстрирует подход к анализу стратегического поведения студентов при выборе дисциплин. Также получен логичный результат: относительные метрики, не наблюдаемые студентами в явном виде, такие как смещенность относительно бенчмарка и средний уровень оценок, по всей видимости, не так существенны для выбора. В то же время получен значимый на 5-процентном уровне положительный ко-

эффицент при доле оценок 4 и 5 на дисциплине. Что логично, так как такая метрика распределения оценок легко оценивается «на глаз» и может быть передана в коммуникации между студентами разных курсов.

4.3. Статическая инфляция оценок: факторы завышения уровня оценок

На следующем этапе статического анализа мы выдвинули предположение, что различия в уровнях оценивания связаны с характеристиками дисциплин, и перешли от анализа общих тенденций, наблюдаемых в данных, к поиску факторов получения более высоких оценок на микроуровне — на уровне характеристик отдельных дисциплин.

Для выявления факторов завышения оценок по отдельным дисциплинам использована пространственная выборка, состоящая из оценок студентов, характеристик студентов и характеристик дисциплин для обоих направлений подготовки за 2018 и 2019 гг. набора. Чтобы выделить значимые характеристики дисциплин, которые здесь выступают в роли переменных интереса, мы оценили множество регрессионных уравнений методом МНК с робастными стандартными ошибками и контролем на характеристики студента, год набора, направление подготовки и кафедральные особенности. В общем виде модель может быть записана следующим образом:

$$Grade_{it} = \alpha_1 + \alpha_2 \cdot Z_{it} + \alpha_3 \cdot X_{it} + \mu_t + \varepsilon_{it}, \quad (4)$$

где $Grade_{it}$ — оценка, полученная студентом на сессии; Z_{it} — матрица переменных интереса (характеристики дисциплин); X_{it} — матрица контрольных переменных (характеристики студента (олимпиады, регионы, результат ЕГЭ по математике, фиктивные переменные групп, фиктивные переменные кафедр); α_1 — константа; α_2, α_3 — векторы оценок коэффициентов; μ_t — фиктивные переменные года/семестра обучения; ε_{it} — случайная ошибка.

Описательные статистики и детализация использованных характеристик дисциплин и студентов приведены в табл. 3.

Тестировались следующие гипотезы относительно связи характеристик дисциплин с оценками.

1. На гранулярных данных будет подкреплён вывод предварительного анализа о том, что оценки по вариативным дисциплинам в среднем выше, чем по обязательным. Эта гипотеза подтвердится, если при фиктивной переменной вариативного типа дисциплины будет получен положительный коэффициент.
2. Высокая доля групповой работы будет оказывать повышающее давление на уровень оценок ввиду наличия проблемы безбилетника и сложности дифференцированного оце-

Таблица 3. Описательные статистики переменных модели для определения значимых характеристик дисциплин, на которых выставляются более высокие оценки

	Название	Описание	Среднее	Минимум	Максимум
	Оценка	Оценка по дисциплине	4,04	2	5
Характеристики дисциплин	Дисциплина по выбору	= 1, если дисциплина по выбору студента	0,37	0	1
	Доля баллов за групповую работу	Доля ³ баллов за коллективные работы (кейсы, проекты)	0,06	0	0,56
	Доля баллов за индивидуальную аудиторную работу	Доля баллов за индивидуальные работы в аудитории (контрольные, тесты)	0,28	0	0,7
	Доля баллов за индивидуальную домашнюю работу	Доля баллов за индивидуальные работы дома (домашние задания, эссе, рефераты)	0,08	0	0,6
	Доля баллов за работу на семинарах	Доля баллов за посещение или работу на семинарах	0,22	0	0,85
	Доля баллов за экзамен	Доля баллов за экзамен	0,36	0	0,67
	Устный экзамен	= 1, если экзамен устный	0,41	0	1
	Инструментальная дисциплина	= 1, если дисциплина инструментальная ⁴	0,41	0	1
Характеристики студента	Балл за ЕГЭ по математике	Балл за ЕГЭ по математике	78,1	0	100
	Иностраный гражданин	= 1, если студент – иностранец	0,095	0	1
	Без вступительных испытаний	= 1, если студент поступил по льготе «без вступительных испытаний»	0,02	0	1
	Студент из региона	= 1, если студент не из Москвы	0,39	0	1
	Направление «экономика»	= 1, если студент учится на направлении «экономика»	0,66	0	1

Источник: Составлено авторами.

нивания вклада отдельных членов команды. Эта гипотеза подтвердится, если коэффициент при доле групповой работы в общем количестве баллов за дисциплину окажется положительным.

3. Высокая доля контрольных работ в аудитории будет отрицательно сказываться на оценках по причине наличия возможностей наблюдения за выполнением задания. Подтверждение гипотезы предполагает отрицательную связь между оценками и долей контрольных работ в структуре оценки по дисциплины.
4. Устный формат экзамена будет повышать уровень оценивания, так как, с одной стороны, у преподавателя есть возможность задать студенту дополнительные вопросы и тем самым улучшить качество ответа, а с другой — в условиях устного экзамена сильнее проявляется влияние личных отношений преподавателя и студента при отсутствии строгих критериев оценивания таких испытаний. О подтверждении

³ Здесь и далее доля в максимальном количестве баллов за дисциплину.

⁴ Предполагает использование и изучение математических методов, моделей, программирования.

этой гипотезы может свидетельствовать положительный коэффициент при фиктивной переменной, отвечающей за устный формат экзамена по дисциплине.

Для проверки устойчивости результатов построены три спецификации модели, при этом использованы три варианта учета контрольных переменных: первый — базовый, без включения дополнительного контроля, второй — с временными эффектами года обучения и семестра (рассматриваемый промежуток времени включает часть периода дистанционного обучения вследствие пандемии COVID-19), третий — с учетом кафедральных особенностей посредством включения $(n - 1)$ фиктивной переменной кафедр. Во все модели дополнительно в качестве контроля включены номера группы от 1 до 12 (чем меньше номер группы, тем выше в среднем баллы, полученные студентами на распределительных тестах в начале обучения).

Чтобы избежать проблемы мультиколлинеарности, в модели не включается переменная доли баллов за домашние работы студента. Кроме того, так как между результатом ЕГЭ по математике и номером группы на направлении «экономика» наблюдается корреляция $(-0,51)$, проведен тест на мультиколлинеарность при помощи VIF-коэффициентов. Коэффициенты не превысили пороговое значение 10 — следовательно, проблема мультиколлинеарности не влияет на оценку. Результаты оценки спецификаций представлены в табл. 4.

Таблица 4. Результаты оценки регрессий для выявления наличия характеристик дисциплин, значимых для получения более высоких оценок

Модели	(1)	(2)	(3)
Константа	3,9*** (0,07)	3,5*** (0,07)	3,4*** (0,1)
Дисциплина по выбору	0,04*** (0,01)	-0,01 (0,01)	0,07*** (0,02)
Направление «экономика»	0,27*** (0,02)	0,25*** (0,02)	0,24*** (0,02)
Доля баллов за групповую работу	0,39*** (0,06)	0,53*** (0,056)	0,53*** (0,065)
Доля баллов за индивидуальную аудиторную работу	-0,59*** (0,05)	-0,4*** (0,055)	-0,51*** (0,07)
Доля баллов за работу на семинарах	-0,06 (0,05)	0,12** (0,052)	-0,11* (0,062)
Доля баллов за экзамен	-0,32*** (0,08)	-0,19** (0,085)	0,25** (0,11)
Экзамен устный	0,15*** (0,01)	0,16*** (0,012)	0,1*** (0,017)

Окончание табл. 4

Модели	(1)	(2)	(3)
Инструментальная дисциплина	-0,36*** (0,02)	-0,32*** (0,016)	-0,25*** (0,025)
Балл за ЕГЭ по математике	0,007*** (0,0006)	0,008*** (0,0006)	0,007*** (0,0006)
Иностраный гражданин	0,06** (0,02)	0,07*** (0,02)	0,08*** (0,02)
Без вступительных испытаний	-0,02 (0,04)	0,009 (0,04)	0,001 (0,04)
Студент из региона	0,12*** (0,01)	0,12*** (0,01)	0,13*** (0,01)
Номер группы	+	+	+
Номер семестра обучения		+	+
Фиксированные эффекты года		+	+
Фиксированные эффекты кафедры			+
Число наблюдений	24 232	24 232	24 232
R^2_{adj}	0,15	0,16	0,19

Примечание: Зависимая переменная – *grade*. В скобках указаны робастные стандартные ошибки; * значимость на 10%-ном уровне; ** на 5%-ном уровне; *** на 1%-ном уровне.

Источник: Составлено авторами.

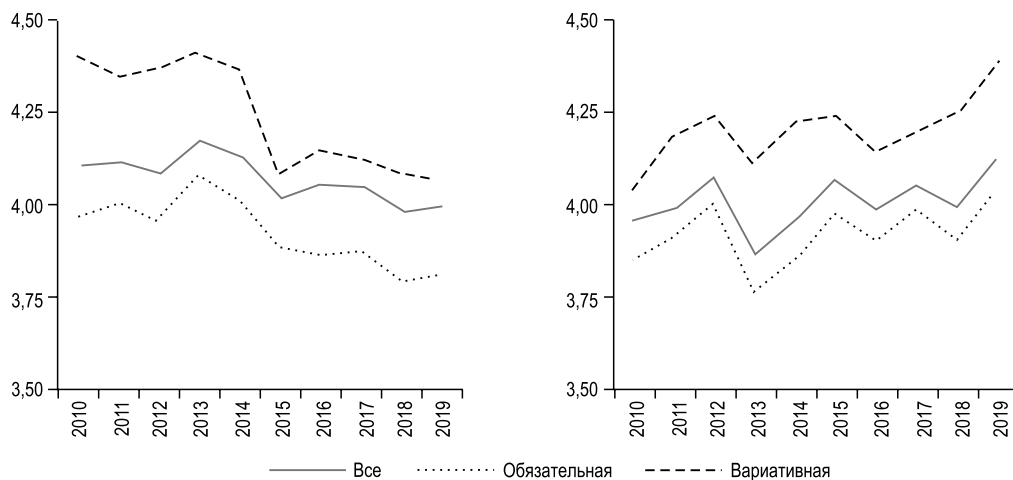
В результате регрессионного анализа получен устойчивый относительно предложенных вариантов контроля результат, свидетельствующий о положительном влиянии на уровень оценивания студентов более высокой доли групповой работы, более низкой доли контрольных работ и наличия устного экзамена, что согласуется с нашими предположениями. В то же время регрессии показывают неустойчивость знака при переменных доли баллов за работу на семинарах и баллов за экзамен при добавлении контроля на кафедру. Этот результат предположительно связан с кафедральной спецификой оценивания данных видов работ и требует дополнительного анализа.

4.4. Динамическая инфляция оценок

Для анализа инфляции оценок в динамике, т.е. для выявления наличия или отсутствия систематического завышения уровня оценивания студентов от набора к набору, мы использовали оценки подвыборки студентов из четырех групп в середине потока для обоих направлений обучения за 10 лет — с 2010 по 2019 год набора. Середина потока выбрана потому, что студенты распределены по группам по начальному уровню знаний — а значит, середина потока наиболее репрезентативна для иллюстрации динамики оценок набора. Создание таких подвыборок позволяет избежать больших трудозатрат на ручной сбор данных по всем студентам.

Для подвыборок рассчитаны средние значения по всем оценкам, полученным студентами этого года набора, по всем дисциплинам в целом и отдельно по типам дисциплин. Полученные результаты представлены на рис. 3.

Рис. 3. Динамика среднего балла по годам набора на направлениях «экономика» (слева) и «менеджмент» (справа)



Источник: Составлено авторами.

Явного повышательного тренда в оценивании студентов на рассматриваемом периоде не наблюдается. Наблюдаемые тренды характерны как для всех оценок, так и для подгрупп обязательных и вариативных дисциплин. В то же время превышение уровня оценивания на дисциплинах по выбору оказалось устойчивым трендом и наблюдается на всем 10-летнем промежутке. Таким образом, на этапе предварительного анализа предпосылок наличия динамической инфляции не выявлено, правда, только если считать неизменным качество, или уровень подготовленности, поступающих студентов по годам набора.

4.5. Дифференцированная инфляция оценок: базовая спецификация

Анализ дифференцированной инфляции предполагает выявление различий в оценивании групп студентов, различающихся по какому-либо общему признаку. В нашем исследовании мы решили оценить наличие дифференцированной инфляции на основании различий в оценивании в зависимости от уровня первоначальной подготовки студентов. Предположительно может наблюдаться как отсутствие этих различий, если ко всем студентам применяется единая четко прописанная балльно-рейтинговая система и единые критерии оценки разных видов работ, так и наличие различий,

если преподаватели оценивают студентов в группе относительно друг друга, а не по единым критериям для потока.

Для анализа дифференцированной инфляции оценок модель, использованная нами в статическом анализе, рассмотрена под другим углом: теперь в качестве переменной интереса выступают номер группы, в которой обучается студент, и балл ЕГЭ по математике. Гипотеза, которую мы закладываем в предлагаемую модель, следующая: если ни номер группы, ни результат ЕГЭ не являются значимыми характеристиками уровня оценок, то первоначальные способности и знания, которые аппроксимируют эти показатели, перестают быть существенны для результатов обучения. Такой результат оценки моделей может служить как показателем наличия дифференцированной инфляции, так и индикатором того, что уровень способностей и знаний студентов в процессе обучения сильно меняется по сравнению с первоначальным. Следовательно, может потребоваться разработка дополнительных подходов к определению причин отсутствия различий.

Для выявления дифференцированной инфляции к моделям, представленным в разделе статического анализа, добавлены переменные наклона для перемножения фиктивных переменных семестра на номер группы. Если перед номером группы сохраняется значимый отрицательный коэффициент для всех семестров обучения — значит, дифференцированной инфляции нет, студенты с разным уровнем первоначальной подготовки оцениваются по-разному.

Для проверки устойчивости результатов построены модели на сокращенном временном промежутке: начиная с 3-го семестра (2-й курс обучения). Эти модели позволяют избежать возможного сильного влияния более низких оценок по математическим предметам на 1-м курсе, обусловленных трудностями адаптации студентов к самостоятельному обучению в университете и повышенной сложностью этих предметов для многих выпускников школ. Результаты базовых и дополнительных спецификаций приведены в табл. 5.

Таблица 5. Результаты оценки регрессий для выявления наличия различий в оценках, получаемых студентами разных групп

	Все студенты, 1–7-й семестры	Все студенты, 1–7-й семестры	Все студенты, 3–7-й семестры
Константа	3,5*** (0,11)	3,7*** (0,11)	3,5*** (0,2)
Направление «экономика» = 1	0,23*** (0,02)	0,23*** (0,02)	0,23*** (0,02)
Балл ЕГЭ по математике	0,007*** (0,0006)	0,007*** (0,0006)	0,006*** (0,0007)

Окончание табл. 5

	Все студенты, 1–7-й семестры	Все студенты, 1–7-й семестры	Все студенты, 3–7-й семестры
№ группы	–0,06*** (0,002)	–0,096*** (0,005)	–0,05*** (0,006)
№ группы*(Семестр = 2)		0,03*** (0,007)	
№ группы*(Семестр = 3)		0,05*** (0,007)	
№ группы*(Семестр = 4)		0,037*** (0,006)	–0,009 (0,007)
№ группы*(Семестр = 5)		0,036*** (0,007)	–0,018*** (0,007)
№ группы*(Семестр = 6)		0,05*** (0,007)	0,004 (0,007)
№ группы*(Семестр = 7)		0,049*** (0,007)	0,0008 (0,008)
Характеристики дисциплин	+	+	+
Характеристики студентов	+	+	+
Фиксированные эффекты семестра	+	+	+
Фиксированные эффекты года обучения	+	+	+
Фиксированные эффекты кафедр	+	+	+
Число наблюдений	24 232	24 232	17 057
R^2_{adj}	0,19	0,19	0,14

Примечание: Зависимая переменная – *grade*. В скобках указаны робастные стандартные ошибки; * значимость на 10%-ном уровне; ** на 5%-ном уровне; *** на 1%-ном уровне.

Источник: Составлено авторами.

Номер группы и результат ЕГЭ оказываются значимыми для любых спецификаций моделей, что свидетельствует об отсутствии существенной конвергенции студентов по уровню оценок на старших курсах. Студенты с более низким уровнем первоначальных знаний продолжают в среднем учиться хуже, чем учащиеся, более подготовленные на этапе поступления. Таким образом, дифференцированная инфляция в наших данных отсутствует: оценивание связано с уровнем подготовки, о чем свидетельствует значимость его прокси-переменных. При этом для спецификации на всем периоде обучения наблюдается сокращение разрыва между студентами с разным первоначальным уровнем знаний: коэффициенты при переменных наклона положительны для всех семестров относительно 1-го семестра. На подвыборке оценок за 3–7-й семестры такой тенденции не наблюдается, поэтому можно

предположить, что основное сокращение разрыва в уровне первоначальных знаний происходит на 1-м курсе, в том числе посредством отсева наименее подготовленных студентов.

4.6. Дифференцированная инфляция оценок: подвыборки по направлениям подготовки

Далее рассмотрим наличие дифференцированной инфляции по направлениям подготовки. В отличие от «экономики» на «менеджменте» студенты не пишут распределительный тест по математике и разделяются на группы только на основе теста по английскому языку. С одной стороны, результат ЕГЭ по иностранному языку коррелирует с результатом ЕГЭ по математике и на направлении «менеджмент» меньше математических предметов, с другой стороны, отбор устроен по-разному. Результаты оценки представлены в табл. 6.

Таблица 6. Результаты оценки регрессий для выявления различий в оценках, получаемых студентами разных групп, по направлениям подготовки

	Экономика, 1–7-й семестры	Экономика, 3–7-й семестры	Менеджмент, 1–7-й семестры	Менеджмент, 3–7-й семестры
Константа	4,2*** (0,22)	4,4*** (0,28)	3,5*** (0,16)	2,6*** (0,19)
Балл ЕГЭ по математике	0,007*** (0,0009)	0,005*** (0,001)	0,01*** (0,0008)	0,009*** (0,0009)
№ группы	-0,094*** (0,006)	-0,049*** (0,007)	-0,097*** (0,01)	-0,14*** (0,012)
№ группы*(Семестр = 2)	0,04*** (0,008)		-0,02 (0,02)	
№ группы*(Семестр = 3)	0,043*** (0,008)		-0,036** (0,02)	
№ группы*(Семестр = 4)	0,035*** (0,007)	-0,007 (0,008)	-0,02 (0,02)	0,02 (0,02)
№ группы*(Семестр = 5)	0,033*** (0,008)	-0,02* (0,008)	-0,004 (0,02)	0,03 (0,02)
№ группы*(Семестр = 6)	0,06*** (0,007)	0,01* (0,008)	0,02 (0,02)	0,05*** (0,02)
№ группы*(Семестр = 7)	0,052*** (0,008)	0,005 (0,009)	0,071*** (0,02)	0,11*** (0,02)
Характеристики дисциплин	+	+	+	+
Характеристики студентов	+	+	+	+
Фиксированные эффекты семестра	+	+	+	+
Фиксированные эффекты года обучения	+	+	+	+
Фиксированные эффекты кафедр	+	+	+	+
Число наблюдений	15 801	11 329	8431	5728
R^2_{adj}	0,23	0,16	0,19	0,21

Примечание: Зависимая переменная – *grade*. В скобках указаны робастные стандартные ошибки; * значимость на 10%-ном уровне; ** на 5%-ном уровне; *** на 1%-ном уровне.

Источник: Составлено авторами.

Таким образом, результат совпадает для обоих направлений подготовки, несмотря на различия в способах распределения по группам. В то же время для направления «менеджмент» не характерно выравнивание уровня по группам по сравнению с первым семестром обучения. В нашей подвыборке выравнивание на направлении «менеджмент» наблюдается на 4-м курсе обучения.

**5. Дискуссия:
альтернативные
варианты
политики**

Администраторы системы высшего образования, экспертное и преподавательское сообщество уделяют значительное внимание проблеме инфляции оценок. Анализируются масштабы и истоки проблемы, формы ее проявления. Идет поиск управленческих и педагогических решений, направленных на то, чтобы контролировать процесс увеличения доли выдаваемых дипломов с отличием, рост средних баллов и повышение доли отличных оценок. В то же время вопрос о необходимости административного регулирования инфляции оценок остается дискуссионным. Далее мы рассмотрим возможные подходы к управлению оцениванием знаний.

**5.1. Системные
и институцио-
нальные подходы**

Проблему инфляции оценок можно рассматривать и решать с позиций двух основных подходов: системно-скоординированного и децентрализованного. В рамках системно-скоординированного подхода органы управления образованием системно собирают информацию и проводят диагностику состояния дел с инфляцией оценок в целом по системе образования или по большой группе вузов. На основе обобщенного анализа формулируются общие способы реагирования на выявленные тенденции. При децентрализованном подходе отдельные учебные заведения самостоятельно определяют методы диагностики и способы реагирования. Каждый из этих подходов имеет свои достоинства и недостатки.

Примером общесистемного подхода может служить работа Офиса студенческих дел [Office for Students, 2022], который является регулятивным и аккредитационным органом в системе высшего образования Великобритании. Реагируя на рост доли выдаваемых дипломов с отличием — по итогам 2021/2022 учебного года 32,8% выпускников-бакалавров получили отличные дипломы первого уровня, в то время как в 2010/2011 учебном году их было 15,5%, — Офис провел детальный сравнительный анализ факторов, объясняющих этот рост. Оказалось, что около половины прироста доли дипломов с отличием связано с характеристиками учебного заведения и изменением входного уровня знаний при поступлении на программу, но остальной прирост относится к «необъяснимым» факторам и рассматривается как показатель инфляции оценок. Помимо широкого обсуждения полученных результатов Офис инициировал расследование случаев наиболее

значительных отклонений выданных квалификаций от утвержденных стандартов. По сообщениям прессы, в случае подтверждения необоснованной выдачи дипломов с отличием вузам грозил штраф в размере до 0,5 млн фунтов стерлингов до 2% общих доходов университета⁵.

Один из самых известных примеров политики по снижению инфляции оценок на уровне отдельного университета — инициатива Принстонского университета 2004 г. Руководство университета приняло административное решение о том, что доля отличных оценок по отдельным дисциплинам не должна превышать 35%. В период действия этого правила средний балл снизился, но после его отмены в 2014 г. вернулся к прежним значениям и даже превзошел их. В Принстоне ожидали, что другие ведущие университеты США применят такую же или сходные меры, но этого не произошло. Политика вызывала недовольство преподавателей и особенно выпускников Принстона, которые жаловались, что они стали проигрывать на рынке труда и при отборе в магистратуры выпускникам других вузов, где подобные правила не применялись.

Вопрос об инфляции оценок и смещенности их распределения обсуждается в Гарвардском университете. Осенью 2023 г. ученому совету университета был представлен доклад, в котором фиксировалось значительное увеличение доли отличных оценок — с 60% в 2010/2011 году до 79% в 2020/2021-м, а также рост средних оценок по 4-балльной шкале за тот же период с 3,41 до 3,80. При разработке мер, которые могли бы снизить инфляцию оценок, рассматривался, в частности, вариант ослабить зависимость присуждения преподавательских премий от результатов студенческого анкетирования. С учетом опыта Принстонского университета вопрос о введении ограничений на долю отличных оценок не обсуждался.

В Корнельском университете проведен эксперимент по более широкому раскрытию информации о распределении оценок на разных дисциплинах. В 1996 г. началась публикация данных о медианных оценках по дисциплинам на сайте университета и скорректирован формат академической справки, в которую стали включать как оценки, выставленные студентам по дисциплинам, так и данные о средних (медианных) оценках. Целью этих мер было улучшить информированность студента и в конечном счете работодателя о реальных результатах обучения студента. Результатом реформы стал активный переток студентов на дисциплины, на которых выставлялись более высокие оценки, и усиление инфляции оценок. Решениями преподавательских собра-

⁵ Sharp rise in top degrees at three English universities investigated: <https://www.theguardian.com/education/2022/sep/02/office-for-students-investigates-sharp-rise-top-degrees-universities> (дата доступа 20.08.2024).

ний Корнельского университета все элементы реформирования были поэтапно отменены [Bar, Kadiyali, Zussman, 2009].

На рубеже 2020-х годов с устойчивым трендом завышения оценок столкнулась Высшая школа экономики⁶. Описывая эту ситуацию, проректор НИУ ВШЭ В.В. Радаев связал ее как с усилением давления со стороны студентов, заинтересованных в снижении платы за обучение, так и с изменением поведения преподавателей, мотивированных к повышению своего профессионального рейтинга и снижению издержек в переговорах со студентами [Радаев, 2023. С. 64–65]. Ситуация была скорректирована в результате введения административных требований по сокращению применения высших баллов при оценивании студентов и изменения условий контрактации преподавателей, практиковавших завышение оценок.

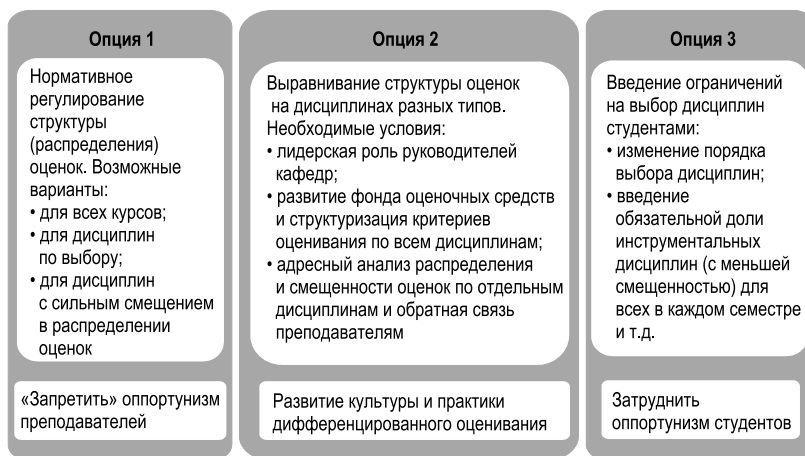
5.2. Стратегические альтернативы

На рис. 4 представлены три основных направления деятельности учебного заведения по изменению положения дел с инфляцией оценок. Они не являются взаимоисключающими, и каждый конкретный пакет мероприятий должен включать комбинацию шагов, предусматриваемых разными направлениями. Кроме того, очевидно, что усилия по противодействию инфляции оценок могут дать устойчивые результаты только при проведении институциональных и педагогических изменений, которые выходят далеко за рамки административного установления количественных пропорций в распределении оценок. При осуществлении мер, направленных на преодоление инфляции оценок, нужно учитывать мнение всех стейкхолдеров — студентов, преподавателей разных факультетов и кафедр, желательно добиться от них консенсуса в поддержке проводимой работы и обеспечить лидерство руководителей кафедр в работе по контролю над инфляцией оценок. Необходимы систематический сбор и анализ информации по распределению оценок в рамках промежуточного и итогового контроля знаний, на основе которой строятся мероприятия по изменению поведения студентов разного уровня подготовки при выборе дисциплин.

Количественные нормативы на распределение оценок или на долю отличных и хороших оценок (опция 1) могут вводиться для всех дисциплин или для дисциплин определенного вида. Применение нормативных ограничений должно сопровождаться изменением методик выставления оценок и расширением фонда оценочных средств, отработкой методик дифференцированной оценки знаний студентов. При кажущейся простоте такого подхода его применение может вызвать увеличение количества жа-

⁶ Комитет по качеству образования (2021) Инфляция оценок в НИУ ВШЭ: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/474774074.pdf> (дата обращения: 20.08.2024).

Рис. 4. Способы снижения инфляции оценок



Источник: Составлено авторами.

лоб со стороны студентов и рост издержек на стороне преподавателей. При введении нормативов оценивания неизбежен также рост административных издержек контроля.

Вторая опция влияния на инфляцию оценок предполагает проведение системы методических мероприятий, которые должны обеспечить сохранение дифференциации оценок на дисциплинах разных направлений. Сегодня в дисциплинах с более высоким компонентом количественных, формализованных знаний смещенность в распределении оценок меньше, чем в дисциплинах, оперирующих преимущественно качественными категориями. Выбирая для изучения дисциплины, которые в наибольшей степени соответствуют их потенциальным способностям и уровню предшествующей подготовки, студенты могут выполнить учебную программу с меньшими (недостаточными) затратами усилий, и такая возможность искажает стимулы для студентов в выборе учебных дисциплин. Успешность реализации мероприятий по выравниванию структуры оценок на дисциплинах разных типов зависит от уровня методического обеспечения, полноты и качества оценочных средств по всем дисциплинам, активности преподавательских команд в обеспечении дифференциации оценок, лидерства руководителей кафедр и академических подразделений, осуществления мониторинга и обеспечения обратной связи с преподавателями.

Третье направление работы по снижению инфляции оценок составляют нормативные меры корректировки поведения студентов, с тем чтобы ограничить выбор ими дисциплин с высокой долей отличных оценок и сильным смещением в распределении оценок.

5.3. Система оценивания как общественный институт

Сложившаяся система оценивания и распределения оценок выстраивалась на протяжении длительного времени — годами и даже десятилетиями. Можно сказать, что система оценивания — это не только социальная практика, но даже некоторая социальная норма [Finefter-Rosenbluh, Levinson, 2015]. На уровне отдельных вузов правила и практики оценивания связаны с традициями определенных педагогических коллективов. Эти традиции отражают представления о справедливости и академической честности, на них могут влиять упрощенные понятия о равенстве и популистские идеи, которые создают этическую возможность для широкого распространения инфляции оценок.

Учитывая влияние на инфляцию оценок культурных и поведенческих факторов, на последнем этапе исследования мы вынесли полученные результаты на обсуждение с преподавателями. С целью разработки способов снижения смещенности в распределении оценок по дисциплинам преподавателям был предложен специально разработанный опросник. Одновременно обсуждались предложения по усовершенствованию балльно-рейтинговой системы оценивания.

Полученные в исследовании результаты имели большой отклик у преподавателей, что подтвердило актуальность и практическую значимость проведенной работы. В ходе обсуждения звучали предложения проводить регулярный мониторинг распределения оценок; обеспечить прозрачность информации о распределении оценок, выставляемых разными преподавателями; установить долю итоговой работы в формате экзамена на уровне 30% от суммы накопленных баллов; использовать единые критерии при проверке контрольных работ и экзаменов, проводить работы одновременно во всех группах; устные экзамены сдавать комиссиям из преподавателей.

Перспективными направлениями совершенствования системы оценивания преподаватели считают введение порогового уровня баллов для успешной сдачи экзамена; дифференцирование оценок по групповым проектам в зависимости от вклада каждого студента; обсуждение возможностей дифференциации системы оценивания в дисциплинах, требующих использования количественных методов, и регуляцию максимально разрешенной доли групповой работы по каждому предмету в дисциплинах социально-гуманитарного блока.

В целом проведенное обсуждение итогов исследования, как и обзор литературы, свидетельствует о том, что академическое сообщество и администраторы вузов озабочены весьма устойчивым трендом на инфляцию оценок. Идет поиск взаимоприемлемых подходов, направленных на сохранение традиций, с одной стороны, и на внедрение принципов дифференцированного оценивания знаний студентов — с другой. Уже разработано множество

подходов к работе с инфляцией оценок, и в каждом вузе требуется сформировать комплекс мер с учетом сложившихся традиций в преподавательских коллективах с дальнейшей проверкой его работоспособности на практике.

6. Заключение Значимость проблемы инфляции оценок возрастает по мере расширения охвата молодежи высшим образованием. Завершившийся в большинстве индустриальных стран переход от элитного к массовому высшему образованию предопределил высокую вероятность распространения феномена инфляции оценок. Проблема дополнительно осложняется с распространением платных форм обучения — и в связи с ожиданиями студентов, и в связи с возникновением искажающих стимулов на стороне администрации вузов, для которой весьма актуальной задачей становится сохранение контингента внебюджетных студентов.

Нетрудно привести целый список внешних ограничений, препятствующих решению проблемы инфляции оценок. Но сложность проблемы не снимает ответственности с сегодняшних администраторов систем образования и педагогического сообщества за предоставление качественного образования, которое предполагает сохранение системы дифференцированного оценивания на основе выполнения академических стандартов. Понимание феномена инфляции оценок и разработка инструментов его измерения и анализа является важным исходным основанием для того, чтобы успешно продвигаться к решению проблемы.

В проведенном исследовании явление инфляции оценок в системе высшего образования рассмотрено в статическом, динамическом и дифференцированном разрезе. В ходе статического анализа предложен аналог коэффициента асимметрии Пирсона для сравнения и ранжирования распределений оценок на разных дисциплинах и определения их смещенности относительно бенчмарка. Этот впервые примененный аналитический подход дает возможность более объективно выявлять инфляцию оценок на основе предложенной количественной характеристики. В качестве базового бенчмарка использован коллективный бенчмарк — среднее значение оценок по обязательным дисциплинам. Установлено, что оценки по элективным дисциплинам в среднем завышены относительно оценок по обязательным дисциплинам. Предложенный инструмент ранжирования может применяться преподавателями для сравнения результатов своего оценивания студентов с другими курсами или группами, что в итоге повысит дифференциацию оценок знаний и навыков учащихся.

В процессе статического анализа нами предложен подход к выявлению связи между завышением оценок и выбором студентами дисциплин, а также определены характеристики дисциплин,

в которых выставляются более высокие оценки: это более высокая доля групповых проектов, устный экзамен, меньшая доля контрольных работ, т.е. те характеристики, которые снижают возможность применения сопоставимых, четко прописанных критериев выставления баллов для каждого студента.

Предпосылкой к наличию динамической инфляции оценок на рассмотренном 10-летнем периоде не обнаружено. Также в ходе регрессионного анализа выявлено отсутствие дифференцированной инфляции оценок, которая предположительно могла бы выражаться в более лояльном оценивании в группах, изначально менее подготовленных к обучению.

Обсуждение полученных результатов с преподавательским сообществом позволило сформулировать возможные меры, направленные на снижение инфляции оценок. Предложенные мероприятия достаточно универсальны, что позволяет апробировать их в разных вузах с учетом специфики конкретного учебного заведения.

Благодарности Авторы выражают благодарность коллегам по экономическому факультету МГУ им. М.В. Ломоносова, членам Учебно-методической комиссии экономического факультета МГУ, организаторам и участникам семинара Института образования НИУ ВШЭ.

Литература

1. Абрамова М.О., Филькина А.В. (2023) Оценка студентами преподавания в университетах: больше вреда или пользы? *Высшее образование в России*, т. 32, № 8–9, сс. 130–146. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-130-146>
2. Ларионова В.А., Гончарова Н.В., Дайнеко Л.В. (2022) Проблемы инфляции оценок и симптомы академического мошенничества на МООК: о чем говорит учебная аналитика. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 26, № 4, сс. 5–21. <http://doi.org/10.15826/umpra.2022.04.027>
3. Павлова Н.А. (2009) Повышение качества образования в высшей школе США: проблемы и направления развития. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*, № 3, сс. 165–176.
4. Пискунов А.Ф., Филимонова Е.Н. (2006) Инфляция оценок: реальная или мнимая угроза? *Оценивание: образовательные возможности. Сб. научно-методических статей*. Минск: БГУ, вып. 4, сс. 78–87.
5. Радаев В.В. (2023) *Преподавание в кризисе*. М.: НИУ ВШЭ.
6. Achen A.C., Courant P.N. (2009) What Are Grades Made of? *Journal of Economic Perspectives*, vol. 23, no 3, pp. 77–92. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.23.3.77>
7. Bar T., Kadiyali V., Zussman A. (2009) Grade Information and Grade Inflation: The Cornell Experiment. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 23, no 3, pp. 93–108. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.23.3.93>
8. Chan W., Hao L., Suen W. (2007) A Signaling Theory of Grade Inflation. *International Economic Review*, vol. 48, no 3, pp. 1065–1090. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2354.2007.00454.x>
9. Chowdhury F. (2018) Grade Inflation: Causes, Consequences and Cure. *Journal of Education and Learning*, vol. 7, no 6, pp. 86–92. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n6p86>

10. Eiszler C.F. (2002) College Students' Evaluations of Teaching and Grade Inflation. *Research in Higher Education*, vol. 43, no 4, pp. 483–501. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015579817194>
11. Finefter-Rosenbluh I., Levinson M. (2015) What Is Wrong with Grade Inflation (if Anything)? *Philosophical Inquiry in Education*, vol. 23, no 1, pp. 3–21. <http://dx.doi.org/10.7202/1070362ar>
12. Gershenson S. (2018) *Grade Inflation in High Schools (2005–2016)*. Available at: https://fordhaminstitute.org/sites/default/files/20180919-grade-inflation-high-schools-2005-2016_0.pdf (accessed 20 August 2024).
13. Johnson V.E. (2006) *Grade Inflation: A Crisis in College Education*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
14. Juola A.E. (1976) *Grade Inflation in Higher Education: What Can or Should We Do?* Paper presented at the Annual Meeting of National Council on Measurement in Education (San Francisco, CA, April 1979). Available at: <https://goo.su/fbXa> (accessed 20 August 2024).
15. Office for Students (2022) *Analysis of Degree Classifications over Time: Changes in Graduate Attainment from 2010–11 to 2021–22*. Available at: <https://www.officeforstudents.org.uk/publications/analysis-of-degree-classifications-over-time-changes-in-graduate-attainment-from-2010-11-to-2021-22/> (accessed 20 August 2024).
16. Sabot R., Wakeman-Linn J. (1991) Grade Inflation and Course Choice. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 5, no 1, pp. 159–170. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.5.1.159>
17. Stroebe W. (2020) Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 42, no 4, pp. 276–294. <http://dx.doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817>
18. Tyner A., Gershenson S. (2020) Conceptualizing Grade Inflation. *Economics of Education Review*, vol. 78, October, Article no 102037. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102037>

References

- Abramova M.O., Filkina A.V. (2023) Student Evaluation of Teaching: More Harm than Good? *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 32, no 8–9, pp. 130–146 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-130-146>
- Achen A.C., Courant P.N. (2009) What Are Grades Made of? *Journal of Economic Perspectives*, vol. 23, no 3, pp. 77–92. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.23.3.77>
- Bar T., Kadiyali V., Zussman A. (2009) Grade Information and Grade Inflation: The Cornell Experiment. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 23, no 3, pp. 93–108. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.23.3.93>
- Chan W., Hao L., Suen W. (2007) A Signaling Theory of Grade Inflation. *International Economic Review*, vol. 48, no 3, pp. 1065–1090. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2354.2007.00454.x>
- Chowdhury F. (2018) Grade Inflation: Causes, Consequences and Cure. *Journal of Education and Learning*, vol. 7, no 6, pp. 86–92. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n6p86>
- Eiszler C.F. (2002) College Students' Evaluations of Teaching and Grade Inflation. *Research in Higher Education*, vol. 43, no 4, pp. 483–501. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015579817194>
- Finefter-Rosenbluh I., Levinson M. (2015) What Is Wrong with Grade Inflation (if Anything)? *Philosophical Inquiry in Education*, vol. 23, no 1, pp. 3–21. <http://dx.doi.org/10.7202/1070362ar>
- Gershenson S. (2018) *Grade Inflation in High Schools (2005–2016)*. Available at: https://fordhaminstitute.org/sites/default/files/20180919-grade-inflation-high-schools-2005-2016_0.pdf (accessed 20 August 2024).

- Johnson V.E. (2006) *Grade Inflation: A Crisis in College Education*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Juola A.E. (1976) *Grade Inflation in Higher Education: What Can or Should We Do?* Paper presented at the Annual Meeting of National Council on Measurement in Education (San Francisco, CA, April 1979). Available at: <https://goo.su/fbXa> (accessed 20 August 2024).
- Larionova V.A., Goncharova N.V., Daineko L.V. (2022) Problems of Grade Inflation and Symptoms of Academic Fraud within the MOOCs: What Educational Analytics Says. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 26, no 4, pp. 5–21. <http://doi.org/10.15826/umpa.2022.04.027> (In Russian).
- Office for Students (2022) *Analysis of Degree Classifications over Time: Changes in Graduate Attainment from 2010–11 to 2021–22*. Available at: <https://www.office-forstudents.org.uk/publications/analysis-of-degree-classifications-over-time-changes-in-graduate-attainment-from-2010-11-to-2021-22/> (accessed 20 August 2024).
- Pavlova N.A. (2009) Improving the Quality of Education in Higher Education in the USA: Problems and Directions of Development. *University Proceedings. Volga region. Humanities*, no 3, pp. 165–176 (In Russian).
- Piskunov A.F., Filimonova E.N. (2006) Inflation of Estimates: A Real or Imaginary Threat? *Assessment: Educational Opportunities. Collection of Scientific and Methodological Articles*, Minsk: BSU, iss. 4, pp. 78–87 (In Russian).
- Radaev V.V. (2023) *Teaching in Crisis*. Moscow: HSE (In Russian).
- Sabot R., Wakeman-Linn J. (1991) Grade Inflation and Course Choice. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 5, no 1, pp. 159–170. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.5.1.159>
- Stroebe W. (2020) Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 42, no 4, pp. 276–294. <http://dx.doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817>
- Tyner A., Gershenson S. (2020) Conceptualizing Grade Inflation. *Economics of Education Review*, vol. 78, October, Article no 102037. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102037>

Мотивационные характеристики старшекласников как предикторы этичности выбора при принятии решений в ситуациях коррупционного риска

Ирина Погожина, Марина Сергеева

Статья поступила
в редакцию
в марте 2023 г.

Погожина Ирина Николаевна — доктор психологических наук, доцент; профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Адрес: 125009 Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9. E-mail: pogozhina@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3778-7110> (контактное лицо для переписки)

Сергеева Марина Владимировна — аналитик Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: msergeeva1119@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2478-1246>

Аннотация

Представлены результаты исследования характера связей характеристик мотивационной сферы старшекласников (жизненных целей, этической позиции, локуса контроля, внушаемости и индивидуальных ценностных ориентаций) с направленностью (этичные или коррупционные) и моральной ориентацией (на справедливость или на заботу) выбора при принятии ими решений в ситуациях коррупционного риска. Выборку составили 112 учащихся 10-х классов образовательных учреждений г. Москвы в возрасте 16–18 лет (54 девушки и 58 юношей). Установлено, что старшекласники, выбирающие личностный рост как внутреннюю жизненную цель, имеющие выраженную этическую позицию идеализма и ориентирующиеся на универсализм и стимуляцию как личностные ценности, значимо чаще делают этичные выборы (безотносительно к их моральной ориентации) при принятии решений в ситуациях коррупционного риска. Стремление к личностному росту как внутренняя жизненная цель, этическая позиция идеализма, ценностные ориентации на доброту, безопасность и власть выступают прямым предиктором этичных решений с ориентацией на мораль справедливости, а этическая позиция релятивизма и ценностная ориентация на гедонизм — обратными предикторами таких решений. При этом релятивизм, забота о здоровье и внушаемость являются обратными предикторами этичных решений с ориентацией на мораль заботы. Неэтичные (коррупционные) выборы по принципу справедливости («все так делают, и мне можно») чаще совершают старшекласники, стремящиеся к деньгам как внешней жизненной цели, а по принципу заботы — респонденты с релятивистской этической позицией и ценностной ориентацией на гедонизм. Стремление к оказанию помощи может выступать прямым предиктором как этичных, так и коррупционных решений — в зависимости от того, как старшекласники обосновывают свой выбор: ориентацией на заботу (этичные) или на справедливость (коррупционные).

Ключевые слова принятие решений, коррупция, мотивация, жизненные цели, этическая позиция, локус контроля, внушаемость, моральная ориентация, личностные ценности, старшеклассники

Для цитирования Погожина И.Н., Сергеева М.В. (2024) Мотивационные особенности старшеклассников как предикторы этичности выбора при принятии решений в ситуациях коррупционного риска. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 243–271. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16911>

Motivational Characteristics of High School Students as Predictors of Ethical Choices in Decision-Making in Corruption Risk Situations

Irina Pogozhina, Marina Sergeeva

Irina N. Pogozhina — Doctor of Sciences in Psychology, Professor of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Address: Mokhovaya, 11/9, 125009 Moscow, Russian Federation. E-mail: pogozhina@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3778-7110> (corresponding author)

Marina V. Sergeeva — Analyst, Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: msergeeva1119@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2478-1246>

Abstract The paper presents the results of the study about the nature of the links between the high school students' characteristics of the motivational sphere (life goals, ethical position, locus of control, suggestibility and individual value orientations) and the type (ethical or corruption) and moral orientation (justice or care) of their choices when making decisions in situations of corruption risk. The sample consisted of 112 10th grade students of Moscow educational institutions aged 16–18 years (54 girls and 58 boys). It was found that high school students who choose personal growth as an internal life goal, have an expressed ethical position of idealism and are oriented towards universalism and stimulation as personal values are significantly more likely to make ethical choices (irrespective of their moral orientation) when making decisions in corruption risk situations. Striving for personal growth as an internal life goal, the ethical position of idealism, value orientations towards kindness, security and power are direct predictors of ethical decisions with an orientation towards the morality of justice, while the ethical position of relativism and value orientation towards hedonism are reverse predictors of such decisions. At the same time, relativism, health care and suggestibility are reverse predictors of ethical decisions oriented to the morality of care. Unethical (corrupt) choices based on the principle of justice ("everybody does it, and I can do it") are more often made by senior pupils who strive for money as an external life goal, and based on the principle of care — by respondents with a relativistic ethical position and value orientation towards hedonism. The desire to help can be a direct predictor of both ethical and corrupt decisions, depending on how senior pupils justify their choice: care orientation (ethical) or justice orientation (corrupt).

Keywords decision-making, corruption, motivation, life goals, ethical position, locus of control, suggestibility, moral orientation, personal values, high school students

For citing Pogozhina I.N., Sergeeva M.V. (2024) Motivational Characteristics of High School Students as Predictors of Ethical Choices in Decision-Making in Corruption Risk Situations. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 243–271 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16911>

В рамках государственных программ по борьбе с коррупцией продолжается работа по включению в федеральные образовательные стандарты общего и среднего профессионального образования положений, предусматривающих формирование у обучающихся нетерпимого отношения к коррупционному поведению¹. Для повышения эффективности мер по распространению антикоррупционных стандартов и антикоррупционного просвещения важно понимать особенности психологической регуляции принятия человеком решений (этичных или неэтичных) в ситуациях коррупционного риска, т.е. ситуациях, содержащих потенциальные возможности для совершения коррупционных действий. К категории коррупционных относятся действия, характеризующиеся тремя признаками: они совершаются должностным лицом, включают злоупотребление служебным положением и направлены на получение личной выгоды [Оленев, 2019; Погожина, Пшеничнюк, 2020].

Решения в ситуациях такого типа, т.е. выбор в пользу коррупционного или этичного поведения, принимаются в условиях неопределенности — «противоречивости, новизны ситуации, неполноты информации, неизвестности последствий выбора» [Корнилова, 2015]. При этом человек обязательно добавляет в ситуацию неопределенности то, чего в ней изначально не содержится, посредством ее оценки в интеллектуальном (прогноз содержательного развития ситуации в случае предпочтения той или иной альтернативы) и личностном плане (прогноз личностной цены того или иного выбора) [Корнилова, 2016]. В предыдущих исследованиях показано: принимая решение о том, есть ли в исследуемой ситуации коррупционный риск, учащиеся опираются на свои знания о коррупции и умение ее распознавать, при этом успешность распознавания коррупционного риска связана с уровнем развития у них моральных суждений и способностей эмоционального интеллекта [Погожина, Сергеева, 2021a]. Эмпирически установлены также значимые связи между ценностными ориентациями старшеклассников (стремление к достижениям, желание автономии, приверженность традициям) и их представлениями о коррупции и умением ее распознавать [Погожина, Сергеева, 2021b]. Развитие у старшеклассников в процессе обучения способности распознавать коррупцию приводит к совершенствованию

¹ Указ Президента Российской Федерации «О Национальном плане противодействия коррупции на 2021–2024 гг.»: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47119> (дата обращения: 20.07.2024).

ванию их представлений о данном явлении. В результате старшеклассники чаще принимают этические решения вместо коррупционных при анализе дилемм в ситуации коррупционного риска [Погожина, Сергеева, 2022].

Вопрос о влиянии мотивационных характеристик старшеклассников на решения, которые они принимают в ситуациях коррупционного риска, остается открытым. Ответ на этот вопрос необходим для разработки образовательных программ и планирования воспитательных мероприятий антикоррупционной направленности для учащихся старших классов, поскольку в регуляции принятия решений участвуют как когнитивные, так и личностные факторы.

1. Характеристики мотивационной сферы в регуляции выбора в ситуациях коррупционного риска

Под мотивационными характеристиками системы принятия решений в ситуациях коррупционного риска мы понимаем специфические по отношению к процессу принятия решений побудители, функциональная роль которых — «...внутренняя детерминация мышления, отвечающая удовлетворению познавательных (гностических) целей в условиях субъективной неопределенности» [Корнилова, 2002. С. 174].

Анализ исследований в области принятия этических решений, а также публикаций по бизнес-этике позволяет выделить ряд характеристик мотивационной сферы, которые, по нашему мнению, могут включаться в регуляцию принятия старшеклассниками решений в ситуациях коррупционного риска. К ним относятся жизненные цели, этические позиции, локус контроля, конформность и индивидуальные ценностные ориентации. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Жизненные цели как стремления личности в виде образа возможного и желаемого будущего [Kasser, 2000] принято делить на внешние, ориентированные на вознаграждение и похвалу (слава, привлекательный внешний вид и богатство), и внутренние, направленные на удовлетворение психологических потребностей (близкие отношения, личностный рост, здоровье и помощь другим людям) [Kasser, Ryan, 1993; 1996].

Исследования показали, что людям, стремящимся к внешним материальным целям, обычно свойственны низкие показатели психологического благополучия и качества жизни в целом, они чаще тех, кто ориентирован на внутренние цели, находятся в конфликтных или конкурентных отношениях с другими людьми [Kasser, 2000; 2018]. Выявлена связь между стремлением к материальным целям и преступностью среди молодежи: среди молодых людей, которые стремились к «американской мечте» и не смогли ее достичь, многие используют незаконные способы обогащения. В ходе контент-анализа самоотчетов молодых американцев, на-

ходящихся в заключении, выяснилось, что им сложно избавиться от стремления к материальным целям как способа оправдания своих незаконных финансовых действий [VanderPyl, 2019]. Эмпирически установлено, что денежный интеллект как способность контролировать собственные денежные мотивы, выбирать стратегии для достижения финансовых целей отрицательно связан с неэтичными, в том числе коррупционными, намерениями, и положительно — с внутренней удовлетворенностью работой [Sardžoska, Tang, 2015]. Посредником между любовью к деньгам и нечестным поведением выступают корпоративные этические ценности и индекс восприятия коррупции [Tang et al., 2018]. Этический климат в организациях положительно связан с психологическим благополучием сотрудников, поэтому этические лидеры находятся в выигрышном положении по сравнению с коррумпированными [Schwepker et al., 2021].

Этические позиции обычно определяют как интуитивные идеологические пристрастия личности и описывают с помощью двух ортогональных факторов: идеализма и релятивизма [Федоров, Бадиев, 2018]. Идеализм предполагает ориентацию на последствия действий при вынесении моральных суждений и убежденность в том, что «... “правильные” действия всегда приводят к желаемым последствиям» [Там же. С. 492]. Релятивизм выражается в том, что индивид исходит из конкретных обстоятельств при вынесении моральных суждений и считает, что «...твердых моральных принципов не существует» [Там же].

Исследователи высказывают предположение, что позиция релятивизма или, иначе, «сомнительная этика» может быть тесно связана с восприятием коррупционной деятельности и поведения [Mudrack, Mason, 2019]. Показано, что этические намерения у релятивистски настроенных личностей значительно слабее, чем у их идеалистически ориентированных коллег [Malagueño et al., 2020]. Также установлено, что, в отличие от принципиальных коллег, коррумпированные сотрудники более релятивистски настроены, оппортунистичны, менее идеалистичны и отличаются выраженным макиавеллизмом [Al-Khatib et al., 2016]. В межстрановых сравнениях обнаружено, что уровень релятивизма как характеристика общественного сознания в стране предсказывает степень этической кодификации торговли в этой стране, а именно: этическое ведение бизнеса строже регулируется в странах с низким уровнем релятивизма (например, в Австралии и Канаде), чем в государствах, жителям которых свойственен более высокий уровень релятивизма (например, в Гонконге и Испании) [Forsyth, O’Boyle Jr., 2011]. Помимо этого, с преобладающими этическими позициями населения связаны характерный для страны тип организации бизнеса и особенности социального капитала [Alexander et al., 2019]. Так, в странах с преобладанием малого бизнеса, низ-

ким уровнем доверия к социальному капиталу и высоким уровнем коррупции, например в Египте, для населения характерны низкий уровень как идеализма, так и релятивизма, а решения принимаются только исходя из собственной пользы. В государствах, где крупные предприятия поддерживаются государством, а социальный капитал завязан на родственных связях (Китай, Россия, Саудовская Аравия и ОАЭ), наблюдается более высокий уровень как идеализма, так и релятивизма, а в решениях, принимаемых в зависимости от ситуации, иногда могут присутствовать намерения добиться пользы для большого круга лиц. В странах с крупномасштабным бизнесом, управляемым профессионалами (Япония, Бельгия и США), для населения характерны низкий уровень релятивизма и высокий уровень идеализма, позволяющий принимать решения, приносящие пользу всем [Alexander et al., 2019]. В то же время имеются и противоположные данные, свидетельствующие о положительной связи релятивизма с этичным поведением. Обнаружено, что сотрудники государственного сектора более идеалистичны и менее склонны сообщать о нарушениях в сфере этики. Представители частного сектора, наоборот, демонстрируют выраженный релятивизм и стремление сообщать о нарушениях этики [Naug, Rehg, Asa, 2018]. Вдобавок показано, что приверженцы релятивизма обладают ценными управленческими качествами: они толерантны к неопределенности, открыты новому опыту, неавторитарны и обеспокоены несправедливостью [Mudrack, Mason, 2019].

Локус контроля — это склонность приписывать собственные успехи и неудачи внешним обстоятельствам (внешний локус контроля) либо своим способностям (внутренний локус контроля) [Rotter, 1966]. По мнению ряда авторов, данная характеристика мотивационной регуляции составляет важный компонент антикоррупционной устойчивости [Ванновская, 2009]. Исследования показывают, что людям с внешним локусом контроля, высоким уровнем цинизма и неразвитой моральной идентичностью свойственно отчуждение моральной ответственности [Detert, Treviño, Sweitzer, 2008; Moore et al., 2012], которое, в свою очередь, положительно связано с принятием неэтичных решений [Varon, Zhao, Miao, 2015]. Внутренний локус контроля совместно с высоким уровнем микросоциальной этической среды (степенью этичности намерений) оказывают положительное влияние на распознавание этической проблемы и намерение действовать этично [Husser, Andre, Lespinet-Najib, 2019]. В тех организациях, где существует этический кодекс поведения, сотрудники обнаруживают более высокий уровень субъективного контроля и выносят более строгие этические суждения в случае некорректных действий коллег. Сотрудники, для которых характерен внутренний локус контроля, выносят более резкие этические суждения в слу-

чае ненадлежащего поведения коллег [Valentine, Hanson, Fleischnan, 2019]. Кроме того, у людей со слабо выраженным внутренним локусом контроля аномия, т.е. воспринимаемое разрушение моральных устоев на уровне общества, усиливает жадность [Jiang et al., 2020].

Конформность — склонность к трансформации собственных суждений, мнений или действий в соответствии с суждениями, мнениями или действиями других людей, а также с нормативными стандартами социальной группы или ситуации². Конформность проявляется и в сфере принятия моральных решений, в частности в ситуациях коррупционного риска. Ряд авторов дифференцируют понятия «конформность» и «внушаемость» на основании уровня произвольности: конформность рассматривается как добровольное и осознанное принятие мнения большинства, в то время как внушаемость подразумевает неосознанное подражание поведению или заражение мнением группы [Gudjonsson, Singh, 1984]. В данной работе под конформностью мы будем понимать непроизвольное подражание мнению большинства, т.е. внушаемость.

Экспериментальные исследования показывают, что люди начинают оценивать действия, которые изначально считали допустимыми, как менее допустимые, если в группе их называют нежелательными, а недопустимые действия становятся для них более приемлемыми, если группа считает их таковыми [Kundu, Cummins, 2013]. Однако имеются данные, свидетельствующие об эффекте асимметрии в моральном конформизме: люди крайне редко подстраиваются под мнение большинства конвенционалистского типа (моральные суждения, ориентированные на результат и максимизацию благополучия), но очень часто меняют свои суждения, если группа на стороне деонтологических решений (оценивание поступка в соответствии с этическим кодексом) [Bostyn, Roets, 2016]. В лабораторных играх количество коррупционных ходов возрастает, после того как игрокам раскрывают данные о высоком уровне коррупции среди других участников игры. При этом обратного эффекта, т.е. спада количества коррупционных ходов в ответ на информацию о малом числе коррупционных практик, применяемых другими игроками, не наблюдается [Schram, Di Zheng, Zhuravleva, 2022].

Ценностные ориентации мы рассматриваем как трансситуационные цели, выполняющие роль руководящих принципов в жизни человека [McClelland, 1987; Rokeach, 1973]. Эмпирически установлено, что толерантность к неопределенности совместно с личностными ценностями, свойственными высокому уровню нравственного развития, выступают предикторами морального выбора, а доличностный уровень развития морали предсказывает

² APA Dictionary of Psychology: <https://dictionary.apa.org/> (дата обращения: 25.07.2024).

манипулятивный выбор [Корнилова, Чигринова, 2010]. Развитые личностные ценности эффективнее противодействуют неэтичным практикам и способствуют продуктивному рабочему поведению, чем соответствие между личностными и организационными ценностями [Suar, Khuntia, 2010]. Стремление к самотрансценденции и сохранению способствует формированию негативного отношения к коррупции. Ценности самосовершенствования, наоборот, сосуществуют с оценкой коррупции как приемлемого способа поведения [Tatarko et al., 2020]. На выборке старшеклассников обнаружено, что ценностные ориентации связаны с компонентами принятия решений в ситуациях коррупционного риска. Показано, что выраженное стремление к достижениям сопряжено с низким уровнем осведомленности о коррупции и слабо развитым умением выделять признаки коррупции в проблемной ситуации. Высокая значимость автономии как ценности коррелирует с развитым умением выделять признаки коррупции. Ориентации на соблюдение традиций сопутствует низкий уровень развития умения делать выводы о наличии или отсутствии коррупционного риска [Погожина, Сергеева, 2021b].

Моральная ориентация принимаемого решения относится к моральным ценностям и направляет нравственное познание и поведение человека [Bian et al., 2019]. К. Гиллиган выделяет два типа моральных ориентаций: на справедливость и на заботу [Gilligan, 1982]. Принятие решений с ориентацией на мораль справедливости происходит с учетом обязанностей участников ситуации, социальных норм и стандартов, основанных на взаимности. Разрешение моральной дилеммы с ориентацией на мораль заботы предполагает оценку последствий с точки зрения благополучия и комфорта всех участников взаимоотношений [Молчанов, 2011].

Анализ литературы показал, что перечисленные выше характеристики мотивационной сферы в той или иной степени могут включаться в процессы регуляции выбора в ситуациях коррупционного риска. При этом данных об их связи с направленностью выбора при принятии решений в ситуациях коррупционного риска у старшеклассников нам найти не удалось.

Цель настоящего исследования — оценить характер связи характеристик мотивационной сферы старшеклассников, а именно жизненных целей, этических позиций, локуса контроля, внушаемости и индивидуальных ценностных ориентаций, с направленностью выбора, т.е. с его этичностью или неэтичностью, при принятии решений в ситуациях коррупционного риска.

На основании проведенного анализа мы формулируем следующую гипотезу: мотивационные характеристики старшеклассников, а именно жизненные цели, этические позиции, локус контроля, внушаемость и индивидуальные ценностные ориентации, являются значимыми предикторами направленности (этичная vs

неэтичная) и моральной ориентации (на справедливость vs на работу) выбора при принятии ими решений в ситуациях коррупционного риска.

2. Метод В исследовании приняли участие 112 десятиклассников образовательных учреждений г. Москвы в возрасте 16–18 лет: 54 девушки и 58 юношей.

2.1. Методики Жизненные цели определялись с помощью Шкалы внутренних и внешних жизненных целей Т. Кассера и Р. Райана [Kasser, Ryan, 1996]³. Респондентов просили оценить каждую из 23 перечисленных жизненных целей по 7-балльной шкале: от 1 «совсем не важна» до 7 «очень важна». Определялась важность семи целей двух типов: внешние (финансовый успех, привлекательный внешний вид, слава) и внутренние (здоровье, близкие отношения, помощь другим людям, личностный рост).

Диагностика этических позиций проводилась с помощью русскоязычной версии Опросника этических позиций Д.Р. Форсайта [Федоров, Бадиёв, 2018]. Респонденты оценивали степень своего согласия с 20 утверждениями по 5-балльной шкале, где 1 — «полностью не согласен», а 5 — «полностью согласен». Оценивались показатели идеализма и релятивизма.

Локус контроля диагностировался с помощью модификации теста уровня субъективного контроля для подростков-старшеклассников [Грецов, Азбель, 2011]. Использовалась шкала интернальности в области деловых отношений, состоящая из 10 вопросов. Респонденты оценивали степень своего согласия с каждым утверждением по 6-балльной шкале, где минус 3 — «полностью не согласен», а плюс 3 — «полностью согласен».

Внушаемость оценивалась с помощью опросника С.В. Клаучека и В.В. Деларю «Внушаемость» [Клаучек, Деларю, 1997]. Респонденты оценивали, насколько им подходит каждое из 20 утверждений: «да» — подходит, «нет» — не подходит.

Для диагностики системы ценностных ориентаций использовался Ценностный опросник Шварца (часть 2 «Профиль личности») [Карандашев, 2004]. Оценивалась значимость для индивида 10 ценностных ориентаций: конформности, традиций, доброты, универсализма, самостоятельности, стимуляции, гедонизма, достижений, власти, безопасности. Респонденты оценивали 40 утверждений по 6-балльной шкале: от «очень похож на меня» до «совсем не похож на меня».

³ Применялась неопубликованная адаптация методики Т. Кассера и Р. Райана, выполненная Т.О. Гордеевой и Е.Н.Осиным: Шкала важности целей.

Направленность морального выбора — его этичность или неэтичность, а также его ориентация на мораль заботы или на мораль справедливости — определялась с использованием моральных дилемм, разработанных авторами⁴. Дилеммы прошли процедуру экспертного оценивания, мнения экспертов оказались согласованными: коэффициент согласованности Кендалла $W = 0,573$, $p < 0,05$. Показатель надежности-согласованности Кронбаха находится в приемлемом диапазоне для кейс-теста: $\alpha = 0,71$. Респонденты читали описание шести ситуаций и выбирали решение из четырех возможных вариантов: этическое с ориентацией на мораль заботы, этическое с ориентацией на мораль справедливости, коррупционное с ориентацией на мораль заботы, коррупционное с ориентацией на мораль справедливости. Оценивалось общее число этических выборов, общее число коррупционных выборов, общее число этических выборов с ориентацией на мораль заботы, общее число этических выборов с ориентацией на мораль справедливости, общее число коррупционных выборов с ориентацией на мораль заботы, общее число коррупционных выборов с ориентацией на мораль справедливости.

Полученные данные обрабатывались с использованием методов описательной статистики и порядковой регрессии в пакете SPSS.25.

В порядковой логистической регрессии в качестве зависимых переменных выступало количество выборов каждого из пяти типов: 1) этических с ориентацией на мораль справедливости; 2) этических с ориентацией на мораль заботы; 3) коррупционных с ориентацией на мораль справедливости; 4) коррупционных с ориентацией на мораль заботы; 5) общего числа этических выборов. Проверка данных на допущения показала отсутствие мультиколлинеарности между независимыми переменными (значения коэффициента VIF находятся в пределах от 1 до 1,9) и отсутствие экстремальных выбросов (тест Махаланобиса не выявил значимых результатов).

3. Результаты

Как видно из табл. 1, в ситуациях коррупционного риска старшеклассники склонялись к этическим решениям. Преобладающей моральной ориентацией как этических, так и коррупционных выборов выступала забота. Оценивая значимость внутренних и внешних жизненных целей, учащиеся чаще отдавали предпочтение внутренним целям: особенно значимыми среди них оказались построение близких доверительных отношений и стремление к личностному развитию и росту. Среди внешних целей лидирующую позицию заняло стремление к богатству. Этические позиции стар-

⁴ Примеры дилемм представлены в Приложении к статье.

шеклассников смещены в сторону идеализма, а доминирующими ценностными ориентациями выступают гедонизм, достижения и самостоятельность. Уровень субъективного контроля у десятиклассников соответствует средним показателям, а внушаемости — низким.

Таблица 1. **Описательные статистики изучаемых переменных**

	N	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Этичные выборы с ориентацией на справедливость	112	1,946	1,193	0	5
Этичные выборы с ориентацией на заботу	112	2,164	1,398	0	6
Коррупционные выборы с ориентацией на справедливость	112	0,727	0,912	0	5
Коррупционные выборы с ориентацией на заботу	112	1,164	1,273	0	3
Общее число этичных выборов	112	4,109	1,595	0	6
Общее число коррупционных выборов	112	1,891	1,595	0	6
Близкие отношения	112	18,655	3,273	10	21
Помощь	112	15,546	3,185	7	21
Личностный рост	112	18,600	2,377	12	21
Здоровье	112	17,036	3,383	10	21
Деньги	112	17,982	2,966	9	21
Внешность	112	13,600	4,302	4	21
Слава	112	11,364	4,161	3	21
Идеализм	112	37,873	5,935	24	50
Релятивизм	112	34,964	7,134	18	50
Конформизм	112	5,727	2,818	1	10
Традиции	112	7,855	2,965	1	10
Доброта	112	4,527	2,471	1	10
Универсализм	112	4,327	2,906	1	10
Самостоятельность	112	3,800	2,272	1	9
Стимуляция	112	4,873	2,868	1	10
Гедонизм	112	3,418	2,820	1	10
Достижения	112	3,709	2,615	1	9
Власть	112	6,618	2,915	1	10
Безопасность	112	5,746	2,723	1	10
Уровень субъективного контроля	112	2,636	2,414	-4	8
Уровень внушаемости	112	8,273	2,592	2	14

В табл. 2 представлены результаты первичного частотного анализа выборов респондентов при решении моральных дилемм. Для обеспечения достаточной наполненности (не менее 5%) каждой из категорий всех пяти зависимых переменных часть категорий были объединены (изначальное распределение выборов в процентах приведено в табл. 2). Так, для зависимой переменной «этичные выборы с ориентацией на мораль справедливости» ка-

тегории 5 и 6 были объединены с категорией 4. Для зависимой переменной «этичные выборы с ориентацией на мораль заботы» категория 6 была объединена с категорией 5. Для зависимой переменной «коррупционные выборы с ориентацией на мораль заботы» категории 5 и 6 были объединены с категорией 4. Для зависимой переменной «общее число этических выборов» категория 0 была объединена с категорией 1.

Таблица 2. Процентное частотное распределение зависимых переменных

Категории	Этичные выборы с ориентацией на справедливость	Этичные выборы с ориентацией на заботу	Коррупционные выборы с ориентацией на справедливость	Коррупционные выборы с ориентацией на заботу	Общее число этических выборов
0 выборов	7,1	12,5	53,6	40,2	1,8
1 выбор	33,9	19,6	26,8	27,7	5,4
2 выбора	29,5	27,7	14,3	16,1	8,9
3 выбора	16,1	25,9	5,4	10,7	19,6
4 выбора	11,6	8,9	0	3,6	12,5
5 выборов	1,8	3,6	0	1,8	29,5
6 выборов	0	1,8	0	0	22,3

В табл. 3 представлена порядковая регрессия, где зависимой переменной выступает число этических выборов с ориентацией на мораль справедливости. Значимыми предикторами (модель 3) этических выборов с ориентацией на мораль справедливости оказались две внутренние цели из четырех, этические позиции обоих типов и четыре ценностные ориентации старшеклассников из десяти оцениваемых.

Таблица 3. Порядковая регрессия с числом этических выборов с ориентацией на мораль справедливости в качестве зависимой переменной ($N = 112$)

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Близкие отношения	-0,08 (0,105)		
Помощь	-0,707*** (0,121)	-0,533*** (0,096)	-0,502*** (0,093)
Личностный рост	0,890*** (0,192)	0,564*** (0,118)	0,522*** (0,115)
Здоровье	-0,030 (0,079)		
Деньги	0,090 (0,103)		
Внешность	-0,098 (0,079)		
Слава	0,128 (0,077)		
Идеализм	0,288*** (0,060)	0,241*** (0,049)	0,261*** (0,048)
Релятивизм	-0,153*** (0,043)	-0,091** (0,031)	-0,097*** (0,030)
Конформизм	0,069 (0,098)		
Традиции	0,168 (0,108)		
Доброта	0,470*** (0,128)	0,455*** (0,102)	0,496*** (0,099)

Окончание табл. 3

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Универсализм	0,246** (0,096)	0,143 (0,078)	
Самостоятельность	0,015 (0,112)		
Стимуляция	0,097 (0,090)		
Гедонизм	-0,252** (0,096)	-0,199** (0,070)	-0,199* (0,069)
Достижения	0,078 (0,104)		
Власть	0,204* (0,096)	0,211** (0,071)	0,202** (0,071)
Безопасность	0,214* (0,087)	0,228** (0,076)	0,241** (0,076)
Уровень субъективного контроля	-0,224 (0,125)		
Уровень внушаемости	0,140 (0,117)		
Псевдо- R^2 Нэйджелкерк	0,655	0,574	0,559

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; в скобках указаны стандартные отклонения.

В табл. 4 представлена порядковая регрессия, в которой зависимая переменная — это число этических выборов с ориентацией на мораль заботы. Значимыми предикторами (модель 3) этических выборов с ориентацией на мораль заботы являются две внутренние цели из четырех, этическая позиция релятивизма и уровень внушаемости старшеклассников.

Таблица 4. Порядковая регрессия с числом этических выборов с ориентацией на мораль заботы в качестве зависимой переменной ($N = 112$)

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Близкие отношения	0,020 (0,090)		
Помощь	0,241** (0,091)	0,226*** (0,061)	0,218*** (0,060)
Личностный рост	0,019 (0,150)		
Здоровье	-0,175* (0,071)	-0,158** (0,055)	-0,153** (0,055)
Деньги	-0,178 (0,094)		
Внешность	0,099 (0,071)		
Слава	-0,085 (0,069)		
Идеализм	-0,004 (0,050)		
Релятивизм	-0,085* (0,036)	-0,084** (0,027)	-0,071** (0,025)
Конформизм	0,091 (0,087)		
Традиции	-0,073 (0,097)		
Доброта	-0,111 (0,108)		
Универсализм	0,006 (0,085)		
Самостоятельность	0,046 (0,101)		
Стимуляция	0,142 (0,083)	-0,099 (0,065)	
Гедонизм	0,035 (0,082)		
Достижения	-0,058 (0,090)		
Власть	-0,013 (0,086)		

Окончание табл. 4

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Безопасность	-0,090 (0,076)		
Уровень субъективного контроля	0,141 (0,109)		
Уровень внушаемости	-0,201 (0,108)	-0,157* (0,069)	-0,176* (0,069)
Псевдо- R^2 Найджелкерк	0,350	0,350	0,247

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; в скобках указаны стандартные отклонения.

В табл. 5 представлена порядковая регрессия, где зависимой переменной служит число коррупционных выборов с ориентацией на мораль справедливости. Значимыми предикторами (модель 3) коррупционных выборов с ориентацией на мораль справедливости у старшеклассников являются две внутренние и одна внешняя цель и две ценностные ориентации из десяти.

Таблица 5. Порядковая регрессия с числом коррупционных выборов с ориентацией на мораль справедливости в качестве зависимой переменной ($N = 112$)

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Близкие отношения	-0,001 (0,112)		
Помощь	0,555*** (0,140)	0,290** (0,098)	0,339*** (0,097)
Личностный рост	-0,201*** (0,268)	-0,693*** (0,136)	-0,698*** (0,136)
Здоровье	0,012 (0,090)		
Деньги	0,422** (0,138)	0,320** (0,104)	0,353** (0,107)
Внешность	-0,112 (0,095)		
Слава	0,198* (0,095)	0,101 (0,061)	
Идеализм	-0,103 (0,067)		
Релятивизм	0,080 (0,049)		
Конформизм	0,028 (0,110)		
Традиции	-0,095 (0,125)		
Доброта	-0,266 (0,156)		
Универсализм	-0,375** (0,112)	-0,386*** (0,093)	-0,430*** (0,091)
Самостоятельность	0,068 (0,140)		
Стимуляция	0,057 (0,116)		
Гедонизм	-0,127 (0,103)		
Достижения	-0,154 (0,119)		
Власть	-0,055 (0,113)		
Безопасность	-0,299** (0,111)	-0,183* (0,075)	-0,177* (0,076)
Уровень субъективного контроля	0,168 (0,146)		
Уровень внушаемости	-0,247 (0,162)		
Псевдо- R^2 Найджелкерк	0,591	0,449	0,433

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; в скобках указаны стандартные отклонения.

В табл. 6 представлена порядковая регрессия, в которой зависимой переменной является число коррупционных выборов с ориентацией на мораль заботы. Значимыми предикторами (модель 3) коррупционных выборов с ориентацией на мораль заботы у старшеклассников оказались этические позиции обоих типов и две ценностные ориентации из десяти.

Таблица 6. **Порядковая регрессия с числом коррупционных выборов с ориентацией на мораль заботы в качестве зависимой переменной (N = 112)**

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Близкие отношения	0,078 (0,103)		
Помощь	0,201 (0,109)		
Личностный рост	-0,242 (0,176)		
Здоровье	0,155 (0,088)		
Деньги	-0,144 (0,105)		
Внешность	0,166 (0,088)		
Слава	-0,173* (0,086)	-0,066 (0,050)	
Идеализм	-0,191** (0,062)	-0,111** (0,036)	-0,108** (0,034)
Релятивизм	0,248*** (0,046)	0,183*** (0,034)	0,160*** (0,031)
Конформизм	-0,225* (0,109)	-0,045 (0,073)	
Традиции	-0,023 (0,107)		
Доброта	0,056 (0,120)		
Универсализм	-0,072 (0,098)		
Самостоятельность	0,067 (0,114)		
Стимуляция	-0,374*** (0,110)	-0,253** (0,080)	-0,243** (0,078)
Гедонизм	0,324** (0,108)	0,193** (0,073)	0,189** (0,069)
Достижения	0,018 (0,102)		
Власть	-0,117 (0,098)		
Безопасность	0,198* (0,087)	0,099 (0,072)	
Уровень субъективного контроля	-0,256 (0,136)		
Уровень внушаемости	0,233 (0,129)		
Псевдо- R^2 Нэйджелкерк	0,586	0,348	0,324

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; в скобках указаны стандартные отклонения.

В табл. 7 представлена порядковая регрессия с общим числом этических выборов в качестве зависимой переменной. Значимыми предикторами (модель 3) общего числа этических выборов безотносительно к их моральной ориентации служат две внутренние цели из четырех, этические позиции обоих типов и две ценностные ориентации из десяти.

Таблица 7. Порядковая регрессия с общим числом этичных выборов в качестве зависимой переменной ($N = 112$)

Переменные	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Близкие отношения	-0,038 (0,096)		
Помощь	-0,283** (0,099)	-0,112 (0,075)	
Личностный рост	0,589*** (0,170)	0,388*** (0,101)	0,340*** (0,096)
Здоровье	-0,154* (0,075)	-0,148** (0,058)	-0,162** (0,056)
Деньги	-0,130 (0,096)		
Внешность	-0,001 (0,073)		
Слава	-0,005 (0,072)		
Идеализм	0,180** (0,054)	0,183* (0,043)	0,082* (0,040)
Релятивизм	-0,171*** (0,040)	-0,167*** (0,032)	-0,164*** (0,031)
Конформизм	0,166 (0,093)		
Традиции	0,043 (0,099)		
Доброта	0,110 (0,112)		
Универсализм	0,214** (0,089)	0,262*** (0,073)	0,235*** (0,069)
Самостоятельность	-0,090 (0,104)		
Стимуляция	0,243** (0,088)	0,162* (0,073)	0,158* (0,072)
Гедонизм	-0,138 (0,087)		
Достижения	-0,069 (0,094)		
Власть	0,162 (0,090)		
Безопасность	-0,013 (0,078)		
Уровень субъективного контроля	0,094 (0,115)		
Уровень внушаемости	-0,046 (0,112)		
Псевдо- R^2 Нэйджелкер	0,569	0,468	0,456

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; в скобках указаны стандартные отклонения.

4. Обсуждение результатов

Положительная регрессионная связь выраженности у старшеклассников этической позиции идеализма, важности личностного роста как жизненной цели и значимости ценностных ориентаций «доброта», «безопасность», «власть» с преобладанием у них этичных выборов с ориентацией на мораль справедливости (табл. 3) означает, что чем важнее для учащихся саморазвитие и последствия собственных поступков, тем с большей вероятностью в ситуациях коррупционного риска они будут принимать решения, исходя из установленных в обществе законов и высоких моральных стандартов.

Выявленные зависимости подтверждают ранее полученные эмпирические данные о том, что при решении моральных дилемм подростки с развитой личностной автономией как способностью «к самостоятельной постановке жизненных целей, осуществле-

нию личностного <...> выбора и обретению уверенности в себе» [Молчанов и др., 2017. С. 86] значимо чаще оценивают поведение человека как «неправильное», чем подростки со сравнительно низким уровнем развития личностной автономии [Молчанов и др., 2017]. Также полученные нами результаты согласуются с выводами исследования, в котором анализировалась связь между типом этической позиции и этическими намерениями. Его авторы установили, что у идеалистически настроенных личностей этические намерения выражены значительно сильнее, чем у релятивистски ориентированных людей [Malagueño et al., 2020].

Кроме того, если рассматривать оценку последствий решения (этическая позиция идеализма) как проявление высокого уровня самоконтроля, то наши результаты согласуются с данными исследований, согласно которым низкий самоконтроль предсказывает мошенничество [Gino et al., 2011; Mead et al., 2009] и другие виды неэтичного поведения [Shalvi, Eldar, Bereby-Meyer, 2012]. Предполагается, что при решении индивидуальных коррупционных дилемм самоконтроль позволяет людям сопротивляться искушению действовать эгоистичным образом в соответствии со своими краткосрочными интересами и вместо этого достигать главной цели — быть справедливым, и такие решения можно трактовать как проявление личностного роста [Köbis et al., 2015].

Отрицательная регрессионная связь релятивистской этической позиции, внутренней ориентации на собственное здоровье и внушаемости с преобладанием этических выборов с ориентацией на мораль заботы (табл. 4) означает, что те старшеклассники, которые убеждены в существовании абсолютных и неизменных законов (низкий уровень релятивизма) и не склонны к трансформации своих суждений и действий под влиянием мнения других людей, совершают этический выбор, учитывая при этом не собственное благополучие, а благополучие всех окружающих. И наоборот, если индивид убежден в относительности всех существующих норм (высокий уровень релятивизма), подражает мнению большинства, оценивает поддержание личного здоровья как внутреннюю цель, он не будет совершать этический выбор, предполагающий оценку последствий своего решения для благополучия окружающих в ситуациях коррупционного риска. Полученные результаты согласуются с эмпирическими данными о том, что личности с релятивистскими убеждениями редко демонстрируют этические намерения [Malagueño et al., 2020].

Отрицательная регрессионная связь личностного роста как внутренней цели, универсализма и безопасности как ценностных ориентаций с преобладанием коррупционных выборов с ориентацией на мораль справедливости (табл. 5) означает, что если для субъекта саморазвитие, понимание, терпимость, защита благополучия всех людей, природы, безопасность и стабильность не

имеют особого значения, то высока вероятность того, что он совершит коррупционный выбор в ситуации правового риска, и, скорее всего, этот коррупционный выбор будет сделан по принципу «Раз все так делают, то и мне можно».

Положительную регрессионную связь значимости для учащегося денег как внешней жизненной цели с преобладанием коррупционных выборов с ориентацией на мораль справедливости (табл. 5) можно интерпретировать следующим образом: чем важнее для субъекта достижение материального благополучия, тем выше вероятность совершения им коррупционного выбора по принципу справедливости («Раз все так делают — значит, и мне можно»). Если рассматривать стремление к деньгам как показатель желания добиться материального успеха любой ценой, то можно провести параллели между нашим исследованием и эмпирическими данными о макиавеллизме как предикторе склонности к неэтичному поведению — наряду с такими мотивами, как любовь к деньгам и склонность к риску [Li-Ping Tang, Chen, Sutarso, 2008], и чертами темной триады [Hodson et al., 2018]. Кроме того, полученный нами результат согласуется с данными о том, что ценности самоутверждения, к которым относятся и деньги как вид социального одобрения, идут рука об руку с оценкой коррупции как приемлемого способа поведения [Tatarako et al., 2020]. Выявленные в данном исследовании связи не противоречат ранее полученным данным о том, что стремление к достижению личного успеха и получению социального одобрения сопряжено с низким уровнем осведомленности о коррупции и слабо развитым умением выделять признаки коррупции в проблемной ситуации [Погожина, Сергеева, 2021b].

Положительная регрессионная связь релятивистской этической позиции и ценности гедонизма с преобладанием коррупционных выборов с ориентацией на мораль заботы (табл. 6) означает: чем сильнее индивид убежден в том, что твердых моральных принципов не существует, чем выше он оценивает для себя значимость получения наслаждений и удовольствий, тем больше он будет ориентирован на поддержание благоприятных отношений при совершении коррупционного выбора и станет заботиться о выгоде для себя и своего окружения. Выявленная связь подтверждает теоретическое положение, согласно которому коррупционное сотрудничество завязано на нормах лояльности по отношению к неэтичному поведению других [Kundu, Cummins, 2013; Schram, Di Zheng, Zhuravleva, 2022]. Кроме того, стремление субъекта не подвести своих коррумпированных партнеров может подкрепляться предвосхищением чувства вины в случае, если он не оправдает надежды партнеров [Köbis et al., 2016]. Выявленная закономерность подтверждает теоретические конструкции, согласно которым релятивистская этическая позиция способствует вовлечению в коррупционные взаимодействия, поскольку сторон-

ники такого рода убеждений не склонны размышлять о негативных последствиях коррупционного поведения для общества [Köbis et al., 2015].

В той же логике можно интерпретировать отрицательную регрессионную связь уровня идеализма и значимости стимуляции как ценности с преобладанием коррупционного выбора с ориентацией на мораль заботы: если индивид твердо убежден в существовании незыблемых моральных принципов, открыт миру и готов к преодолению трудностей, он не будет совершать коррупционные выборы, обосновывая их заботой о себе и своем окружении.

Стремление к помощи другим людям положительно связано с преобладанием и этических выборов с ориентацией на мораль заботы, и коррупционных выборов с ориентацией на мораль справедливости (табл. 4–5). Это означает, что для достижения одной и той же внутренней цели — помочь людям — в ситуациях коррупционного риска могут приниматься прямо противоположные моральные решения. При этом этические решения будут обосновываться заботой о всех людях, а коррупционные — справедливостью в отношении самого себя. Полученные данные на новом материале подтверждают, что обоснование морального выбора (ориентация на справедливость или на заботу), предполагающее оценку его последствий, является важным показателем в системе регуляции принятия решений. Эти данные полностью соответствуют представлениям о моральных ориентациях как об одном из видов моральных ценностей, направляющих нравственное поведение человека [Bian et al., 2019].

Отдельно стоит отметить значимые регрессионные связи общего количества этических выборов безотносительно к их моральной ориентации с взаимодействием шести независимых переменных: личностного роста, идеализма, универсализма и стимуляции (положительные связи), а также здоровья и релятивизма (отрицательные связи) (табл. 7). То есть чем сильнее старшеклассники стремятся к саморазвитию, чем тверже они убеждены в том, что их правильные поступки полезны всем, чем важнее для них понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы, открытость новому, готовность преодолевать трудности и чем меньше они убеждены в относительности существующих норм и озабочены личным самочувствием, тем выше вероятность совершения ими этического выбора при решении дилемм, содержащих коррупционные риски. Обнаруженные зависимости подтверждают эмпирические данные о том, что при решении моральных дилемм подростки с развитой личностной автономией значимо чаще оценивают поведение людей как «неправильное», чем подростки со сравнительно низким уровнем развития личностной автономии [Молчанов и др., 2017]. Также они согла-

суются с результатами исследований, в которых показано, что у идеалистически настроенных людей этические намерения выражены значительно сильнее, чем у релятивистски ориентированных [Malagueño et al., 2020]. А высокий уровень самоконтроля, свойственный людям с этической позицией идеализма, позволяет им сопротивляться искушению действовать эгоистичным образом в стремлении удовлетворить собственные краткосрочные потребности, и вместо этого достигать главной цели — быть справедливым (такой выбор можно трактовать как проявление личностного роста) [Köbis et al., 2015], а также отрицательно коррелирует с разными видами неэтичного поведения [Gino et al., 2011; Mead et al., 2009; Shalvi, Eldar, Bereby-Meyer, 2012].

5. Выводы Установлено, что характеристики мотивационной сферы старшеклассников выступают значимыми предикторами направленности (этичная vs неэтичная) и моральной ориентации (справедливость vs забота) выбора при принятии ими решений в ситуациях коррупционного риска.

1. Этичные выборы с ориентацией на мораль справедливости:

- значимо положительно предсказываются стремлением к личностному росту как внутренней жизненной цели; этической позицией идеализма — ориентацией на последствия собственных поступков, высокие моральные стандарты, недопущение вреда; ценностными ориентациями «доброта» (забота о близких, повышение их благополучия), «безопасность» (общества и собственная) и «власть» (социальный статус, контроль);
- значимо отрицательно предсказываются стремлением к оказанию помощи как внутренней жизненной цели; этической позицией релятивизма — признанием относительности этических систем, ориентацией на обстоятельства; ценностью гедонизма — стремлением к получению удовольствий и наслаждений.

2. Этичные выборы с ориентацией на мораль заботы:

- значимо положительно предсказываются стремлением к оказанию помощи как внутренней жизненной цели;
- значимо отрицательно предсказываются заботой о собственном здоровье; этической позицией релятивизма; внушаемостью — склонностью к непроизвольной трансформации своих суждений и поступков в соответствии с мнениями или действиями других людей.

3. Коррупционные выборы с ориентацией на мораль справедливости:

- значимо положительно предсказываются стремлением к оказанию помощи как внутренней цели и стремлением к деньгам как внешней цели;
- значимо отрицательно предсказываются стремлением к личностному росту как внутренней цели; ценностными ориентациями на универсализм (терпимость, стремление к взаимопониманию, защита благополучия человека и окружающей среды) и безопасность.

4. Коррупционные выборы с ориентацией на мораль заботы:

- значимо положительно предсказываются релятивизмом и гедонизмом;
- значимо отрицательно предсказываются этической позицией идеализма и ценностной ориентацией «стимуляция» (открытость новому, готовность преодолевать трудности).

5. Общая этическая направленность морального выбора при принятии решений в ситуациях коррупционного риска:

- значимо положительно предсказывается стремлением к личностному росту как внутренней жизненной цели; этической позицией идеализма; ценностными ориентациями на универсализм и стимуляцию;
- значимо отрицательно предсказываются ориентацией на здоровье как внутренней жизненной целью и релятивизмом.

6. Рекомендации сфере образования на основе результатов исследования

Полученные данные показывают, что образовательные программы, направленные на развитие личностной автономии, самоконтроля при принятии решений, осознание и развитие индивидуальности, повышение осведомленности о ситуациях коррупционного риска и формирование способности их распознавать могут повысить этичность принимаемых старшеклассниками решений в ситуациях морального выбора. При этом особенно актуальной становится реализация педагогами на практике одного из основных принципов гуманистического подхода: никогда не сравнивать учеников друг с другом, а только каждого из них с самим собой вчерашним, поддерживать его усилия, подчеркивать успехи в достижении целей — только так можно обеспечить психологическое благополучие личности [Kasser, 2000; 2018].

Приложение Примеры моральных дилемм для диагностики направленности морального выбора (этичного или неэтичного) и его ориентации на мораль заботы или справедливости.

Дилемма № 2



Ситуация № 2

Это Николай, он занимает должность заведующего учебной частью престижного вуза. Сегодня он встречается со своим лучшим другом Антоном, который владеет крупным строительным предприятием.

Что думает Николай?



Ситуация № 2: Что думает Николай?

На встрече Антон обратился к Николаю с просьбой: «Коль, помоги мне сына пристроить в институт. Я тебе загородный дом построю! С бассейном!»

- Вот так дружба! Неожиданно... Я не могу тебе помочь. Твой сын должен сам поступать, как и остальные дети.
- Ну, ты даешь! Не собираюсь я такую помощь оказывать, меня посадить могут.
- Ну, как отец могу понять тебя. И как твой лучший друг я обязательно тебе помогу. Придумаю что-нибудь. Разговоров-то.
- Проще простого — сейчас без связей никуда! Разумеется, помогу.

Дилемма № 5

Ситуация № 2

Это Анна. Сегодня она сдает итоговый экзамен для получения водительских прав. От однокурсников она слышала, что проще сразу заплатить экзаменатору и не мучать себя.



Что думает Анна?

- Нет, так нельзя. Закон один для всех — значит, буду сдавать, как положено.
- Нет, это неправильно. Если я не смогу сдать, значит, я плохо подготовлена. Я не имею права выезжать на трассу, потому что могу стать причиной аварийной ситуации и причинить вред водителям, пассажирам или пешеходам.
- Обычное дело. Дам денег экзаменатору, получу права — так все делают.
- Дам денег экзаменатору. У меня есть дела поважнее, чем без конца пересдавать такой экзамен.

Литература

1. Ванновская О.В. (2009) Личностные детерминанты коррупционного поведения. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, № 102, сс. 323–328.
2. Грецов А.Г., Азбель А.А. (2011) *Психологические тесты для старшеклассников и студентов*. СПб.: Питер.
3. Карандашев В.Н. (2004) *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. СПб.: Речь.
4. Клаучек С.В., Деларю В.В. (1997) Разработка скринингового метода для выявления склонности к развитию индуцированных состояний. *Психологический журнал*, т. 18, № 2, сс. 123–128.
5. Корнилова Т.В. (2016) Психология выбора как мыслительное и личностное опосредствование преодоления неопределенности. *Психологический журнал*, т. 37, № 3, сс. 113–124.
6. Корнилова Т.В. (2015) Принцип неопределенности в психологии выбора и риска. *Психологические исследования*, т. 8, № 40. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.553>
7. Корнилова Т.В. (2002) Мотивационная регуляция принятия решений: современные представления. *Современная психология мотивации* (ред. Д.А. Леонтьев), М.: Смысл, сс. 172–213.
8. Корнилова Т.В., Чигринова И.А. (2010) Личностные ценности, принятие неопределенности и маккиавеллизм как предикторы морального выбора. *Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы* (ред. В.А. Барабанщиков), М.: Институт психологии РАН, сс. 134–190.
9. Молчанов С.В. (2011) Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 2, сс. 59–72.
10. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А. (2017) Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков. *Национальный психологический журнал*, т. 1, № 25, сс. 84–90. <http://doi.org/10.11621/npj.2017.0110>
11. Оленев М.Г. (2019) Факторы, детерминирующие коррупционные риски, возникающие в деятельности сотрудников УИС. *Вестник общественной научно-исследовательской лаборатории «Взаимодействие уголовно-исполнительной системы с институтами гражданского общества: историко-правовые и теоретико-методологические аспекты»*, № 17, сс. 127–130.
12. Погожина И.Н., Пшеничнюк Д.В. (2020) Формирование у студентов когнитивного компонента антикоррупционной компетентности. *Вопросы психологии*, № 1, сс. 27–40.
13. Погожина И.Н., Сергеева М.В. (2022) Психологические показатели системы принятия решений в ситуациях коррупционного риска и их изменение в результате обучения. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 19, № 3, сс. 587–605. <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-3-587-605>
14. Погожина И.Н., Сергеева М.В. (2021a) Логический компонент мышления как предиктор принятия решений о наличии в ситуации коррупционного риска. *Психологический журнал*, т. 42, № 6, сс. 25–34. <https://doi.org/10.31857/S020595920017069-1>
15. Погожина И.Н., Сергеева М.В. (2021b) Как связаны личностные ценности старшеклассников с компонентами системы принятия решений о наличии коррупционного риска в ситуации? *Мир психологии*, № 4, сс. 131–152. http://dx.doi.org/10.51944/2073-8528_2021_4_52
16. Федоров А.А., Бадиев И.В. (2018) Валидизация русскоязычной версии опросника этических позиций. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 15, № 3, сс. 491–509. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-3-491-509>

17. Al-Khatib J.A., Al-Habib M.I., Bogari N., Salamah N. (2016) The Ethical Profile of Global Marketing Negotiators. *Business Ethics: A European Review*, vol. 25, no 2, pp. 172–186. <https://doi.org/10.1111/beer.12062>
18. Alexander D.L., Al-Khatib J.A., Al-Habib M.I., Bogari N., Salamah N. (2019) Business Culture's Influence on Negotiators' Ethical Ideologies and Judgment: An Eight-Country Study. *Journal of Marketing Theory and Practice*, vol. 27, no 3, pp. 312–330. <https://doi.org/10.1080/10696679.2019.1615841>
19. Baron R.A., Zhao H., Miao Q. (2015) Personal Motives, Moral Disengagement, and Unethical Decisions by Entrepreneurs: Cognitive Mechanisms on the "Slippery Slope". *Journal of Business Ethics*, vol. 128, pp. 107–118. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2078-y>
20. Bian J., Li L., Sun J., Deng J., Li Q., Zhang X., Yan L. (2019) The Influence of Self-Relevance and Cultural Values on Moral Orientation. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, Article no 292. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00292>
21. Bostyn D.H., Roets A. (2016) The Morality of Action: The Asymmetry between Judgments of Praise and Blame in the Action-Omission Effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 63, March, pp. 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.11.005>
22. Detert J.R., Treviño L.K., Sweitzer V.L. (2008) Moral Disengagement in Ethical Decision Making: A Study of Antecedents and Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, vol. 93, no 2, pp. 374–391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.374>
23. Gilligan C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University.
24. Gino F., Schweitzer M.E., Mead N.L., Ariely D. (2011) Unable to Resist Temptation: How Self-Control Depletion Promotes Unethical Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 115, no 2, pp. 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.03.001>
25. Gudjonsson G., Singh K.K. (1984) Interrogative Suggestibility and Delinquent Boys: An Empirical Validation Study. *Personality and Individual Differences*, vol. 5, no 4, pp. 425–430. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(84\)90007-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90007-2)
26. Forsyth D.R., O'Boyle Jr. E.H. (2011) Rules, Standards, and Ethics: Relativism Predicts Cross-National Differences in the Codification of Moral Standards. *International Business Review*, vol. 20, no 3, pp. 353–361. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2010.07.008>
27. Jiang X., Hu X., Liu Z., Sun X., Xue G. (2020) Greed as an Adaptation to Anomie: The Mediating Role of Belief in a Zero-Sum Game and the Buffering Effect of Internal Locus of Control. *Personality and Individual Differences*, vol. 152, January, Article no 109566. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109566>
28. Hodson G., Book A., Visser B.A., Volk A.A., Ashton M.C., Lee K. (2018) Is the Dark Triad Common Factor Distinct from Low Honesty-Humility? *Journal of Research in Personality*, vol. 73, April, pp. 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.012>
29. Husser J., Andre J.M., Lespinet-Najib V. (2019) The Impact of Locus of Control, Moral Intensity, and the Microsocial Ethical Environment on Purchasing-Related Ethical Reasoning. *Journal of Business Ethics*, vol. 154, January, pp. 243–261. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3446-1>
30. Kasser T. (2018) Materialism and Living Well. *Handbook of Well-Being* (eds E. Diener, S. Oishi, L. Tay), Salt Lake City, UT: DEF Publishers, pp. 821–832. <https://doi.org/nobascholar.com>
31. Kasser T. (2000) Two Versions of the American Dream: Which Goals and Values Make for a High Quality of Life? *Advances in Quality of Life Theory and Research* (eds E. Diener, D. Rahdz), Dordrecht: Springer, pp. 3–12. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4291-5_1

32. Kasser T., Ryan R.M. (1996) Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 22, no 3, pp. 280–287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
33. Kasser T., Ryan R.M. (1993) A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 65, no 2, pp. 410–422. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
34. Köbis N.C., van Prooijen J.W., Righetti F., van Lange P.A. (2016) Prospection in Individual and Interpersonal Corruption Dilemmas. *Review of General Psychology*, vol. 20, no 1, pp. 71–85. <https://doi.org/10.1037/gpr0000069>
35. Köbis N.C., van Prooijen J.W., Righetti F., van Lange P.A. (2015) “Who Doesn’t?” — The Impact of Descriptive Norms on Corruption. *PLOS One*, vol. 10, no 6, Article no e0131830. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131830>
36. Kundu P., Cummins D.D. (2013) Morality and Conformity: The Asch Paradigm Applied to Moral Decisions. *Social Influence*, vol. 8, no 4, pp. 268–279. <https://doi.org/10.1080/15534510.2012.727767>
37. Li-Ping Tang T., Chen Y.J., Sutarso T. (2008) Bad Apples in Bad (Business) Barrels: The Love of Money, Machiavellianism, Risk Tolerance, and Unethical Behavior. *Management Decision*, vol. 46, no 2, pp. 243–263. <https://doi.org/10.1108/00251740810854140>
38. McClelland D.C. (1987) *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University.
39. Malagueno R., Pillalamarri S., Rezende A.J., Moraes M.B.D.C. (2020) The Effects of Length of Service and Ethical Ideologies on Moral Development and Behavioral Intentions: A Study among Brazilian Public Sector Tax Auditors. *Journal of Applied Accounting Research*, vol. 21, no 4, pp. 589–613. <https://doi.org/10.1108/JAAR-04-2019-0061,2019>
40. Mead N.L., Baumeister R.F., Gino F., Schweitzer M.E., Ariely D. (2009) Too Tired to Tell the Truth: Self-Control Resource Depletion and Dishonesty. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 45, no 3, pp. 594–597. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.02.004>
41. Moore C., Detert J.R., Klebe Treviño L., Baker V.L., Mayer D.M. (2012) Why Employees Do Bad Things: Moral Disengagement and Unethical Organizational Behavior. *Personnel Psychology*, vol. 65, no 1, pp. 1–48. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01237.x>
42. Mudrack P.E., Mason E.S. (2019) Utilitarian Traits and the Janus-Headed Model: Origins, Meaning, and Interpretation. *Journal of Business Ethics*, vol. 156, no 1, pp. 227–240. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3592-5>
43. Nayir D.Z., Reh M.T., Asa Y. (2018) Influence of Ethical Position on Whistleblowing Behaviour: Do Preferred Channels in Private and Public Sectors Differ? *Journal of Business Ethics*, vol. 149, pp. 147–167. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3035-8>
44. Rokeach M. (1973) *The Nature of Human Values*. New York, NY: Free Press.
45. Rotter J.B. (1966) Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 80, no 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
46. Sardzoska E.G., Tang T.L.P. (2015) Monetary Intelligence: Money Attitudes — Unethical Intentions, Intrinsic and Extrinsic Job Satisfaction, and Coping Strategies across Public and Private Sectors in Macedonia. *Journal of Business Ethics*, vol. 130, no 1, pp. 93–115. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2197-5>
47. Schram A., Di Zheng J., Zhuravleva T. (2022) Corruption: A Cross-Country Comparison of Contagion and Conformism. *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 193, January, pp. 497–518. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.11.017>
48. Schwepker C.H., Valentine S.R., Giacalone R.A., Promislo M. (2021) Good Barrels Yield Healthy Apples: Organizational Ethics as a Mechanism for Mitigating

- Work-Related Stress and Promoting Employee Well-Being. *Journal of Business Ethics*, vol. 174, no 1, pp. 143–159. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04562-w>
49. Shalvi S., Eldar O., Bereby-Meyer Y. (2012) Honesty Requires Time (and Lack of Justifications). *Psychological Science*, vol. 23, no 10, pp. 1264–1270. <https://doi.org/10.1177/0956797612443835>
 50. Suar D., Khuntia R. (2010) Influence of Personal Values and Value Congruence on Unethical Practices and Work Behavior. *Journal of Business Ethics*, vol. 97, June, pp. 443–460. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0517-y>
 51. Tang T.L.P., Sutarso T., Ansari M.A., Lim V.K., Teo T.S., Arias-Galicia F. et al. (2018) Monetary Intelligence and Behavioral Economics: The Enron Effect — Love of Money, Corporate Ethical Values, Corruption Perceptions Index (CPI), and Dishonesty across 31 Geopolitical Entities. *Journal of Business Ethics*, vol. 148, no 4, pp. 919–937. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2942-4>
 52. Tatarko A.N., Mironova A.A., Gari A., van de Vijver F.J.R. (2020) The Relationship between Human Values and Acceptability of Corruption in Russia and Greece. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 13, no 3, pp. 79–95. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0305>
 53. Valentine S.R., Hanson S.K., Fleischman G.M. (2019) The Presence of Ethics Codes and Employees' Internal Locus of Control, Social Aversion/Malevolence, and Ethical Judgment of Incivility: A Study of Smaller Organizations. *Journal of Business Ethics*, vol. 160, June, pp. 657–674. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3880-8>
 54. VanderPyl T. (2019) “I Want to Have the American Dream”: Messages of Materialism as a Driving Force in Juvenile Recidivism. *Criminal Justice and Behavior*, vol. 46, no 5, pp. 718–731. <https://doi.org/10.1177/0093854819826235>

References

- Al-Khatib J.A., Al-Habib M.I., Bogari N., Salamah N. (2016) The Ethical Profile of Global Marketing Negotiators. *Business Ethics: A European Review*, vol. 25, no 2, pp. 172–186. <https://doi.org/10.1111/beer.12062>
- Alexander D.L., Al-Khatib J.A., Al-Habib M. I., Bogari N., Salamah N. (2019) Business Culture's Influence on Negotiators' Ethical Ideologies and Judgment: An Eight-Country Study. *Journal of Marketing Theory and Practice*, vol. 27, no 3, pp. 312–330. <https://doi.org/10.1080/10696679.2019.1615841>
- Baron R.A., Zhao H., Miao Q. (2015) Personal Motives, Moral Disengagement, and Unethical Decisions by Entrepreneurs: Cognitive Mechanisms on the “Slippery Slope”. *Journal of Business Ethics*, vol. 128, pp. 107–118. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2078-y>
- Bian J., Li L., Sun J., Deng J., Li Q., Zhang X., Yan L. (2019) The Influence of Self-Relevance and Cultural Values on Moral Orientation. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, Article no 292. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00292>
- Bostyn D.H., Roets A. (2016) The Morality of Action: The Asymmetry between Judgments of Praise and Blame in the Action-Omission Effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 63, March, pp. 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.11.005>
- Detert J.R., Trevino L.K., Sweitzer V.L. (2008) Moral Disengagement in Ethical Decision Making: A Study of Antecedents and Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, vol. 93, no 2, pp. 374–391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.374>
- Fedorov A.A., Badiev I.V. (2018) Validation of the Russian-Language Version of the Ethics Position Questionnaire. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 15, no 3, pp. 491–509 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-3-491-509>
- Forsyth D.R., O'Boyle Jr. E.H. (2011) Rules, Standards, and Ethics: Relativism Predicts Cross-National Differences in the Codification of Moral Standards. *International Business Review*, vol. 20, no 3, pp. 353–361. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2010.07.008>

- Gilligan C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Gino F., Schweitzer M.E., Mead N.L., Ariely D. (2011) Unable to Resist Temptation: How Self-Control Depletion Promotes Unethical Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 115, no 2, pp. 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.03.001>
- Gretsov A.G., Azbel A.A. (2011) *Psychological Tests for High School Students and University Students*. Saint-Petersburg: Piter (In Russian).
- Gudjonsson G., Singh K. K. (1984) Interrogative Suggestibility and Delinquent Boys: An Empirical Validation Study. *Personality and Individual Differences*, vol. 5, no 4, pp. 425–430. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(84\)90007-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90007-2)
- Hodson G., Book A., Visser B.A., Volk A. A., Ashton M.C., Lee K. (2018) Is the Dark Triad Common Factor Distinct from Low Honesty-Humility? *Journal of Research in Personality*, vol. 73, April, pp. 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.012>
- Husser J., Andre J. M., Lespinet-Najib V. (2019) The Impact of Locus of Control, Moral Intensity, and the Microsocial Ethical Environment on Purchasing-Related Ethical Reasoning. *Journal of Business Ethics*, vol. 154, January, pp. 243–261. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3446-1>
- Jiang X., Hu X., Liu Z., Sun X., Xue G. (2020) Greed as an Adaptation to Anomie: The Mediating Role of Belief in a Zero-Sum Game and the Buffering Effect of Internal Locus of Control. *Personality and Individual Differences*, vol. 152, January, Article no 109566. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109566>
- Karandashev V.N. (2004) *Schwartz Instrument for the Study of Personality Values: Concept and Methodological Guidance*. Saint-Petersburg: Rech' (In Russian).
- Kasser T. (2018) Materialism and Living Well. *Handbook of Well-Being* (eds E. Diener, S. Oishi, L. Tay), Salt Lake City, UT: DEF Publishers, pp. 821–832. <https://doi.org/nobascholar.com>
- Kasser T. (2000) Two Versions of the American Dream: Which Goals and Values Make for a High Quality of Life? *Advances in Quality of Life Theory and Research* (eds E. Diener, D. Rahtz), Dordrecht: Springer, pp. 3–12. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4291-5_1
- Kasser T., Ryan R.M. (1996) Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 22, no 3, pp. 280–287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Kasser T., Ryan R.M. (1993) A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 65, no 2, pp. 410–422. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
- Klauchek S.V., Delariu V.V. (1997) Devising of the Screening Technique for the Diagnostics of Inclination to Development of Induced States. *Psychological Journal*, vol. 18, no 2, pp. 123–128 (In Russian).
- Köbis N.C., van Prooijen J.W., Righetti F., van Lange P.A. (2016) Prospection in Individual and Interpersonal Corruption Dilemmas. *Review of General Psychology*, vol. 20, no 1, pp. 71–85. <https://doi.org/10.1037/gpr0000069>
- Köbis N.C., van Prooijen J.W., Righetti F., van Lange P.A. (2015) “Who Doesn't?” — The Impact of Descriptive Norms on Corruption. *PLOS One*, vol. 10, no 6, Article no e0131830. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131830>
- Kornilova T.V. (2016) Psychology of Choice and Decision Making as Cognitive and Personality Moderated Overcoming of Uncertainty. *Psychological Journal*, vol. 37, no 3, pp. 113–124 (In Russian).
- Kornilova T.V. (2015) The Principle of Uncertainty in the Psychology of Choice and Risk. *Psychological Studies*, vol. 8, no 40 (In Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.553>
- Kornilova T.V. (2002) Motivational Regulation of Decision-Making: Modern Concepts. *Modern Psychology of Motivation* (ed. D.A. Leontiev), Moscow: Smysl, pp. 172–213 (In Russian).

- Kornilova T.V., Chigrinova I.A. (2010) Personal Values, Acceptance of Uncertainty and Machiavellianism as Predictors of Moral Choice. *Experimental Psychology in Russia: Traditions and Prospects* (ed. V.A. Barabanshchikov), Moscow: Institute of Psychology of the RAS, pp. 134–190 (In Russian).
- Kundu P., Cummins D.D. (2013) Morality and Conformity: The Asch Paradigm Applied to Moral Decisions. *Social Influence*, vol. 8, no 4, pp. 268–279. <https://doi.org/10.1080/15534510.2012.727767>
- Li-Ping Tang T., Chen Y.J., Sutarso T. (2008) Bad Apples in Bad (Business) Barrels: The Love of Money, Machiavellianism, Risk Tolerance, and Unethical Behavior. *Management Decision*, vol. 46, no 2, pp. 243–263. <https://doi.org/10.1108/00251740810854140>
- Malagueno R., Pillalamarri S., Rezende A.J., Moraes M.B.D.C. (2020) The Effects of Length of Service and Ethical Ideologies on Moral Development and Behavioral Intentions: A Study among Brazilian Public Sector Tax Auditors. *Journal of Applied Accounting Research*, vol. 21, no 4, pp. 589–613. <https://doi.org/10.1108/JAAR-04-2019-0061,2019>
- McClelland D.C. (1987) *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University.
- Mead N.L., Baumeister R.F., Gino F., Schweitzer M.E., Ariely D. (2009) Too Tired to Tell the Truth: Self-Control Resource Depletion and Dishonesty. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 45, no 3, pp. 594–597. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.02.004>
- Molchanov S.V. (2011) The Morality of Justice and the Morality of Care: Foreign and Domestic Approaches to Moral Development. *Lomonosov Psychology Journal*, no 2, pp. 59–72 (In Russian).
- Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N., Zapunidi A.A. (2017) Personal Autonomy as Factor of Developing Responsibility in Adolescence. *National Psychological Journal*, vol. 1, no 25, pp. 84–90 (In Russian). <http://doi.org/10.11621/npj.2017.0110>
- Moore C., Detert J.R., Klebe Trevino L., Baker V.L., Mayer D.M. (2012) Why Employees Do Bad Things: Moral Disengagement and Unethical Organizational Behavior. *Personnel Psychology*, vol. 65, no 1, pp. 1–48. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01237.x>
- Mudrack P.E., Mason E.S. (2019) Utilitarian Traits and the Janus-Headed Model: Origins, Meaning, and Interpretation. *Journal of Business Ethics*, vol. 156, no 1, pp. 227–240. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3592-5>
- Nayr D.Z., Rehg M.T., Asa Y. (2018) Influence of Ethical Position on Whistleblowing Behaviour: Do Preferred Channels in Private and Public Sectors Differ? *Journal of Business Ethics*, vol. 149, pp. 147–167. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3035-8>
- Olenev M.G. (2019) Factors That Determine Corruption Risks That Arise in the Activities of Employees of Penitentiary System. *Vestnik obshchestvennoy nauchno-issledovatel'skoy laboratorii "Vzaimodejstvie ugovovno-ispolnitel'noy sistemy s institutami grazhdanskogo obshchestva: istoriko-pravovye i teoretiko-metodologicheskie aspekty"*, no 17, pp. 127–130 (In Russian).
- Pogozhina I.N., Pshenichnjuk D.V. (2020) Development of the Cognitive Component of Anti-Corruption Competence in Students. *Voprosy Psichologii*, no 1, pp. 27–40 (In Russian).
- Pogozhina I.N., Sergeeva M.V. (2022) Psychological Indicators of the Decision-Making System in Corruption Risk Situations and Their Change as a Result of Training. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 19, no 3, pp. 587–605 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-3-587-605>
- Pogozhina I.N., Sergeeva M.V. (2021a) The Logical Component of Thinking as a Predictor of Decision-Making about the Presence of Corruption Risk in a Situation. *Psychological Journal*, vol. 42, no 6, pp. 25–34 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S020595920017069-1>
- Pogozhina I.N., Sergeeva M.V. (2021b) How Are High School Students Personal Values Related to the Components of the Decision-Making System about the Pres-

- ence of Corruption Risk in the Situation? *World of Psychology*, vol. 4, no 107, pp. 131–152 (In Russian). http://dx.doi.org/10.51944/2073-8528_2021_4_52
- Rokeach M. (1973) *The Nature of Human Values*. New York, NY: Free Press.
- Rotter J.B. (1966) Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 80, no 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Sardzoska E.G., Tang T.L.P. (2015) Monetary Intelligence: Money Attitudes — Unethical Intentions, Intrinsic and Extrinsic Job Satisfaction, and Coping Strategies across Public and Private Sectors in Macedonia. *Journal of Business Ethics*, vol. 130, no 1, pp. 93–115. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2197-5>
- Schram A., Di Zheng J., Zhuravleva T. (2022) Corruption: A Cross-Country Comparison of Contagion and Conformism. *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 193, January, pp. 497–518. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.11.017>
- Schwepker C.H., Valentine S.R., Giacalone R.A., Promislo M. (2021) Good Barrels Yield Healthy Apples: Organizational Ethics as a Mechanism for Mitigating Work-Related Stress and Promoting Employee Well-Being. *Journal of Business Ethics*, vol. 174, no 1, pp. 143–159. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04562-w>
- Shalvi S., Eldar O., Bereby-Meyer Y. (2012) Honesty Requires Time (and Lack of Justifications). *Psychological Science*, vol. 23, no 10, pp. 1264–1270. <https://doi.org/10.1177/0956797612443835>
- Suar D., Khuntia R. (2010) Influence of Personal Values and Value Congruence on Unethical Practices and Work Behavior. *Journal of Business Ethics*, vol. 97, June, pp. 443–460. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0517-y>
- Tang T.L.P., Sutarso T., Ansari M.A., Lim V.K., Teo T.S., Arias-Galicia F. et al. (2018) Monetary Intelligence and Behavioral Economics: The Enron Effect — Love of Money, Corporate Ethical Values, Corruption Perceptions Index (CPI), and Dishonesty across 31 Geopolitical Entities. *Journal of Business Ethics*, vol. 148, no 4, pp. 919–937. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2942-4>
- Tatarko A.N., Mironova A.A., Gari A., van de Vijver F.J.R. (2020) The Relationship between Human Values and Acceptability of Corruption in Russia and Greece. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 13, no 3, pp. 79–95. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0305>
- Valentine S.R., Hanson S.K., Fleischman G.M. (2019) The Presence of Ethics Codes and Employees' Internal Locus of Control, Social Aversion/Malevolence, and Ethical Judgment of Incivility: A Study of Smaller Organizations. *Journal of Business Ethics*, vol. 160, June, pp. 657–674. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3880-8>
- VanderPyl T. (2019) “I Want to Have the American Dream”: Messages of Materialism as a Driving Force in Juvenile Recidivism. *Criminal Justice and Behavior*, vol. 46, no 5, pp. 718–731. <https://doi.org/10.1177/0093854819826235>
- Vannovskaya O.V. (2009) Personal Determinants of Corruptional Behaviour. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no 102, pp. 323–328 (In Russian).

Особенности реакции индивидов на обратную связь, получаемую в условиях не связанных друг с другом заданий

Екатерина Синякова, Ашот Мирзоян

Статья поступила
в редакцию
в июле 2023 г.

Синякова Екатерина Алексеевна — магистрант, Школа экономики Эразма, Университет Эразма Роттердамского. Адрес: 50 Burgemeester Oudlaan, 3062 PA Rotterdam, Kingdom of the Netherlands. E-mail: katya.sinyakova.02@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1603-7165> (контактное лицо для переписки)

Мирзоян Ашот Гамлетович — старший преподаватель кафедры экономики инноваций экономического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: kell56@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9275-0099>

Аннотация

Проведен лабораторный эксперимент, в котором приняли участие 130 студентов МГУ им. М.В. Ломоносова. Участникам предлагалось выполнить задания, не связанные друг с другом и предполагающие наличие разных навыков: тест на аналитические способности и тест на соотнесение стран с их столицами. После первого задания участникам из группы воздействия предоставлялась обратная связь: справился ли участник лучше или хуже половины остальных участников в своей группе. Такая обратная связь неинформативна в отношении нового задания, так как успех или неудача в тесте на аналитические способности не связаны с тем, знает ли индивид страны и их столицы. Установлено, что студенты реагируют на негативную обратную связь: участники из группы, получившей негативную обратную связь, значительно ниже оценивают вероятность своего успеха в следующем задании. Особенностью работы является проведение эксперимента в течение двух дней во избежание возникновения «ошибки горячей руки», описанной в предыдущих исследованиях. Для проверки гипотез используются статистические тесты и регрессионный анализ, а также бутстрэп. Получен устойчивый во времени эффект неинформативной в отношении нового задания обратной связи.

Ключевые слова

обратная связь, эксперимент, негативный сигнал, уверенность, бутстрэп

Для цитирования

Синякова Е.А., Мирзоян А.Г. (2024) Особенности реакции индивидов на обратную связь, получаемую в условиях не связанных друг с другом заданий. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 272–298. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17644>

Feedback Spillovers across Unrelated Tasks

Ekaterina Siniakova, Ashot Mirzoyan

Ekaterina A. Siniakova — Master's Student at Erasmus University Rotterdam, Erasmus School of Economics, Erasmus University Rotterdam. Address: 50 Burge-meester Oudlaan, 3062 PA Rotterdam, Kingdom of the Netherlands. E-mail: katya.sinyakova.02@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1603-7165> (corresponding author)

Ashot G. Mirzoyan — Senior Lecturer, Department of Innovation Economics, Faculty of Economics, Lomonosov Moscow State University. E-mail: kell56@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9275-0099>

Abstract In this paper we describe the results of a laboratory experiment involving 130 students of Lomonosov Moscow State University. The participants were asked to perform unrelated tasks involving different skills: a test of analytical skills and a capitals quiz. After the first task, participants in the treatment group are given feedback on whether they did better or worse than half of the other participants in their group. This feedback is uninformative about the new task, as success or failure in the analytical ability test is not related to whether the individual knows the countries and their capitals. It is revealed that students respond to negative feedback: participants from the group that received negative feedback significantly lower their probability of success in the next task. The peculiarity of the work is to conduct the experiment within 2 days in order to avoid the occurrence of the "hot hand error" described in previous studies. Statistical tests and regression analysis as well as bootstrap are used to test the hypotheses. A time-stable effect of uninformative relative to the new task feedback is obtained.

Keywords feedback, experiment, asymmetric belief updating, confidence, bootstrap

For citing Siniakova E.A., Mirzoyan A.G. (2024) Feedback Spillovers across Unrelated Tasks. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 272–298 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17644>

Согласно результатам недавних эмпирических исследований, обратная связь оказывает влияние как на убеждения индивидов, так и на принимаемые ими решения. Экономические агенты учитывают информацию о своих прошлых успехах, принимая решение о готовности конкурировать [Banerjee, Gupta, Villeval, 2020] или выбирая оптимальный уровень собственных усилий [Drouvelis, Paiardini, 2022].

Эффекты обратной связи представляют как теоретический, так и практический интерес. Манипулируя обратной связью, можно оказывать влияние на эффективность отдельных групп людей. Так, X. Хермес с соавторами [Hermes et al., 2019] показали, что с помощью положительных сигналов можно мотивировать наименее успевающих школьников, стимулируя их результативность. Однако механизм реакции на обратную связь, т.е. изменение убеждений индивидов после появления новой информации, сложно описать стандартной байесовской моделью [Möbius

et al., 2022]. Восприятие обратной связи искажается из-за наличия мотивированных убеждений: доверие индивидов к тем или иным утверждениям частично основывается не на объективной информации, а на их желаниях, страхах и бессознательных мотивациях. Вследствие этого, получая положительные или отрицательные сигналы о своих способностях, экономические агенты нередко придают им разный вес [Mezulis et al., 2004] и выборочно адаптируют свои убеждения [Eil, Rao, 2011].

Экспериментально выявлены эффекты обратной связи в условиях не связанных друг с другом заданий [Huang, Murad, 2016; Banerjee, Gupta, Villeval, 2020]. Авторы предлагали участникам эксперимента выполнить несколько заданий, подобранных так, чтобы они требовали наличия разных знаний или навыков: задание на визуальное восприятие и математический тест, задание на проверку памяти и задание на меткость броска. Успех или неудача в одном из них не имеют отношения к следующему заданию и не должны учитываться при прогнозе его результатов. Тем не менее участники эксперимента учитывали информацию о прошлом успехе при выборе схемы оплаты для следующего задания. Так, участники, лучше других справившиеся с первым заданием, чаще выбирали конкурентную оплату, рассчитывая оказаться лучше других и при выполнении второго задания, и наоборот.

В качестве объяснений полученного результата рассматривают эмоциональные (улучшение настроения участников, возникновение ощущения, что это «их день») и гедонистические (намеренный поиск индивидами информации, которая могла бы повысить их самооценку) механизмы [Banerjee, Gupta, Villeval, 2020]. Еще одно возможное объяснение — «ошибка горячей руки». Впервые это понятие использовалось применительно к баскетбольным матчам: оказалось, что люди склонны преувеличивать вероятность успешного броска после серии точных попаданий [Gilovich, Vallone, Tversky, 1985]. Участники эксперимента могут руководствоваться ошибочным убеждением, что за первой победой последует вторая, а за поражением — еще одна неудача. Закономерности действия механизмов обратной связи, получаемой в условиях не связанных друг с другом заданий, нуждаются в подробном изучении.

Наше исследование призвано дать ответ на следующий вопрос: существует ли устойчивая во времени реакция индивидов на обратную связь, получаемую в условиях не связанных друг с другом заданий? Для этого мы проводим эксперимент в течение двух дней. Если влияние обратной связи сохраняется на следующий день — значит, эмоциональные факторы и «ошибку горячей руки» нельзя считать единственным объяснением эффекта, выявленного в исследованиях Л. Хуанг и З. Мурад [Huang, Murad, 2016], а также Р. Банерджи, Н.Д. Гупты и М.К. Виллевал [Banerjee, Gupta, Villeval, 2020].

Мы предлагаем новый дизайн эксперимента, который позволяет избежать возникновения «ошибки горячей руки». Для оценки эффекта воздействия мы проводим статистические тесты и используем регрессионный анализ. Для определения различий в реакции на обратную связь между юношами и девушками мы используем бутстрэп.

В результате проведенного эксперимента установлено, что участники, хуже других справившиеся с тестом на аналитические способности и информированные об этом, снижают собственную уверенность в успешности выполнения следующего задания, не связанного с первым. В то же время сигнал об успешном выполнении задания не влияет на уверенность участников: индивиды из этой группы в среднем оценивают вероятность оказаться лучше других так же, как контрольная группа, которая не получала обратной связи.

Изучение механизмов действия обратной связи актуально для сферы образования. Полученные результаты указывают на проблемы, которые могут возникнуть во время обучения: студенты необоснованно занижают оценку вероятности своего успеха, а низкая уверенность в себе оказывает негативное воздействие на эффективность обучения [Araujo de, Lagos, 2013]. Обучающиеся, недооценивающие свои способности, прилагают меньше усилий и не получают в будущем результатов, которых могли бы достичь.

1. Обзор литературы

Обратная связь оказывает сильное влияние на уверенность и производительность студентов и сотрудников компаний: в литературе описано как благоприятное [Azmat, Iriberry, 2010; Kuhnén, Tumlala, 2012; Tran, Zeckhauser, 2012; Wozniak, Harbaugh, Mayr, 2015], так и неблагоприятное [Azmat et al., 2019; Barankay, 2012; Buser, 2016; Gill, Prowse, 2012; Villeval, 2020] воздействие обратной связи. На основании результатов эмпирических исследований можно сделать вывод, что индивиды чувствительны к любому виду обратной связи: экономические агенты реагируют и на зашумленную (*noisy*), и на недостоверную информацию [Lovász et al., 2022; Möbius et al., 2022].

Изучение механизмов обратной связи затрудняется рядом факторов, воздействующих на восприятие информации экономическими агентами. Наличие у индивида скрытых желаний и мотиваций может привести к некорректной оценке собственных способностей и отказу доверять негативной информации. Три ключевые особенности мотивированных убеждений отличают их от когнитивных искажений: экономические агенты искажают свои убеждения намеренно, ради получения выгоды, (*endogenous directionality*), эти искажения основаны преимущественно на эмоциях (*heat versus light*) и не описываются теорией ограниченной

рациональности (*neither naiveté nor lack of attention*) [Bénabou, Tirole, 2016]. Так, люди склонны приписывать свои успехи собственным способностям, а неудачи — невезению [Miller, Ross, 1975]. Руководствуясь своими убеждениями, экономические агенты могут избегать получения негативной информации [Burks et al., 2013; Carrillo, Mariotti, 2000; Karlsson, Loewenstein, Seppi, 2009; Sweeny et al., 2010], намеренно избегать воспоминаний о тех или иных событиях [Zimmermann, 2020] или неверно трактовать полученные сигналы, принимая свои желания за действительное положение дел [Mayraz, 2011].

Исследователи, изучающие возникающую асимметрию — различное влияние положительной и негативной обратной связи, — не достигли консенсуса относительно ее причин. Так, в одних работах показано, что люди не принимают во внимание плохие новости [Moore, Healy, 2008; Sharot, 2011], наделяют большим весом положительную информацию о себе [Eil, Rao, 2011] или рассматривают позитивные сигналы как более информативные [Möbius et al., 2022]. В других исследованиях таких различий в восприятии и оценке позитивной и негативной обратной связи не обнаружено [Barron, 2021; Grossman, Owens, 2012; Shah et al., 2016] или же получен обратный результат: выяснилось, что экономические агенты больше доверяют негативным сигналам [Ertac, 2011]. Более того, индивиды склонны к «консерватизму»: после получения информации о результатах своих действий участники экспериментов корректируют убеждения о собственных способностях в меньшей степени, чем можно было предполагать исходя из байесовской модели принятия решений [Möbius et al., 2022].

В реакции на обратную связь наблюдаются гендерные различия. Так, при получении зашумленной негативной обратной связи юноши объективно оценивают степень влияния случайных факторов, в то время как девушки винят себя в недостаточном уровне усилий или нехватке способностей [Shastri, Shurchkov, Xia, 2020]. В условиях конкуренции женщины с меньшей вероятностью принимают решение продолжать участие в соревновании после проигрыша на ранних этапах [Buser, Yuan, 2016], у мужчин же после неудачи значительно увеличивается неприятие риска [Filippin, Gioia, 2018].

Обратная связь в условиях заданий, не связанных друг с другом и предполагающих наличие разных способностей, — одна из наименее исследованных разновидностей обратной связи. Уже упоминавшееся исследование Л. Хуанг и З. Мурад [Huang, Murad, 2016] было построено следующим образом: участникам предлагали задание на визуальное восприятие и тест на уровень математических способностей. Первое задание не связано со вторым. Более того, оно содержит элемент случайности: участникам нужно за короткое время определить, на какой картинке (справа или слева) изображено больше точек, и в заданиях повышено-

го уровня сложности картинки различались только на одну точку. Тем не менее участники, справившиеся с заданием лучше других, оценивали уверенность в себе в задании на уровень математических способностей выше, и наоборот. Р. Банерджи, Н.Д. Гупта и М.К. Виллевал [Banerjee, Gupta, Villeval, 2020] предложили дизайн эксперимента, состоящий из теста на проверку памяти и задания на точность броска: участникам нужно было забросить 15 мячей в стоящее на расстоянии 3,5 метра от них ведро. Авторы показали, что несмотря на отсутствие связи между заданиями, участники, получившие позитивный сигнал после первого задания, были больше уверены в своей победе во втором задании, и наоборот.

Основной вклад нашей работы заключается в выявлении устойчивого во времени эффекта обратной связи, получаемой в условиях не связанных друг с другом заданий. По результатам проведения эксперимента мы показали, что участники, хуже справившиеся с заданием в первый день и получившие информацию об этом, во второй день значительно ниже оценивали свои шансы на успех в последнем задании.

2. Гипотезы В работе проверяются следующие гипотезы.

H1. Обратная связь по результатам первого задания влияет на уверенность участников в своем успехе при выполнении следующего задания: индивиды, лучше других справившиеся с тестом на аналитические способности, будут более уверены в своем успехе при выполнении теста на знание фактов, хотя эти задания не связаны друг с другом. И наоборот, индивиды, хуже других справившиеся с тестом на аналитические способности, будут менее уверены в своем успехе при выполнении теста на знание фактов.

Гипотеза основана на результатах, полученных Л. Хуанг и З. Мурад [Huang, Murad, 2016] и Р. Банерджи, Н.Д. Гуптой и М.К. Виллевал [Banerjee, Gupta, Villeval, 2020]. В данной работе мы ожидаем, что результаты теста на аналитические способности отразятся на оценке участниками вероятности своего успеха в задании на соотнесение стран с их столицами.

H2. Обратная связь по результатам выполнения первого задания влияет на будущее решение участников об уровне прилагаемых усилий.

Как Л. Хуанг и З. Мурад [Huang, Murad, 2016], так и Р. Банерджи, Н.Д. Гупта и М.К. Виллевал [Banerjee, Gupta, Villeval, 2020] оценивали влияние обратной связи на желание участников кон-

куруировать. Авторы показали, что индивиды, получившие по результатам первого задания информацию о том, что они справились лучше медианного участника, в среднем чаще предпочитали конкурентную оплату сдельной во втором задании. В своем исследовании мы также предполагаем, что обратная связь влияет на принимаемые участниками решения, но оцениваем не желание конкурировать, а уровень прилагаемых участниками усилий. М. Друвелис и П. Пайардини [Drouvelis, Paiardini, 2022] утверждают, что участники выбирают уровень усилий в зависимости от полученной информации о своих успехах относительно соперников.

Н3. Существуют гендерные различия в реакции на обратную связь.

Согласно ряду исследований [Buser, Yuan, 2016; Filippin, Gioia, 2018], юноши и девушки по-разному реагируют на обратную связь. С одной стороны, у девушек самооценка изначально ниже, чем у юношей, и они склонны преуменьшать свои достижения [Steegeh et al., 2021; Verna, 2002] и винить себя в том, что находится за пределами их контроля, например в бесплодии [McLeod, Ponnese, 2008]. С другой стороны, некоторые исследователи [Brandts, Groenert, Rott, 2015; Wozniak, Harbaugh, Mayr, 2014] утверждают, что юноши сильнее корректируют уверенность в себе после получения обратной связи о собственных способностях. Мы сравниваем воздействие обратной связи, полученной в условиях несвязанных заданий, на оценку юношами и девушками вероятности собственного успеха, а также на выбираемый ими уровень усилий.

Н4. Участники, выражающие бóльшую степень согласия с утверждениями о связи между успехами и неудачами в разных сферах жизни, сильнее реагируют на обратную связь.

Р. Банерджи, Н.Д. Гупта и М.К. Виллевал [Banerjee, Gupta, Villeval, 2020] высказали предположение, что наличие реакции на обратную связь в рамках не связанных друг с другом заданий, проверяющих разные навыки, объясняется, в частности, когнитивными искажениями и ошибочной убежденностью участников эксперимента в наличии взаимосвязи между этими задачами. Л.В. Линарес, А.Р.Р. Торрес и С.Р. Перейра [Linhares, Torres, Pereira, 2022] показывают, что по степени согласия с рядом специально подобранных утверждений можно судить, насколько индивид верит в «справедливый мир». Мы предполагаем, что участники, выражающие согласие с утверждениями о связи между успехами и неудачами в разных сферах, в большей степени ошибочно убеждены в наличии связи между разными заданиями и сильнее реагируют на обратную связь.

3. Данные В проведенном нами лабораторном эксперименте приняли участие 130 студентов 1–4-го годов обучения на бакалаврских программах экономического, биологического, филологического, юридического и геологического факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Эксперимент создан на платформе *oTree* и размещен на сервере *Heroku*. Участники выполняли задания в классах, оснащенных компьютерами, переходя по индивидуальным ссылкам.

Исследование проходило в два этапа. Для тестирования дизайна эксперимента сначала организовано пилотное испытание с 39 участниками и интервью после выполнения всех заданий. Основную выборку, на которой проверяются гипотезы, составил 91 человек. Для шести участников отсутствует информация по одной из переменных (оценка уверенности в себе), поэтому при проверке части гипотез используются 85 наблюдений.

Задания эксперимента следовало выполнять на протяжении двух дней. В первый день обязательным условием было совместное начало и окончание эксперимента группой участников, приглашенных в одно время (от 5 до 20 человек). Во второй день каждый участник мог подбирать удобное время начала эксперимента и самостоятельно принимать решение о его окончании. Прохождение эксперимента в среднем занимало от 30 до 40 минут каждый день. Все участники, пришедшие в первый день, присутствовали также и во второй день проведения эксперимента и прошли все этапы.

Все ответы обезличены. Для объединения результатов, полученных за два дня, участники придумывали индивидуальный идентификатор, который они указывали в начале каждого дня испытаний. Описательная статистика полученных данных представлена в Приложении 1.

4. Дизайн эксперимента
4.1. Распределение по группам

В первый день эксперимента перед началом выполнения заданий проводилась рандомизация: каждый участник случайным образом распределялся в контрольную группу или группу воздействия. Такой способ рандомизации обеспечивает внутреннюю валидность эксперимента: несмотря на то что исследование проводилось на протяжении нескольких дней, группы контроля и воздействия однородны, а внешние факторы, если они возникают в тот или иной день проведения эксперимента, одинаково отражаются на группе воздействия и группе контроля.

По окончании первого дня эксперимента каждый участник из группы воздействия получал бинарный сигнал: оказался ли его результат выше или ниже медианного результата среди тех, кто проходил эксперимент в одно время с ним. Информацию о попадании в ту половину участников, которая лучше справилась с испытанием, далее будем называть позитивным сигналом. Если

же студенту из группы воздействия сообщали, что его результат оказался ниже медианного, будем считать, что он получил негативный сигнал.

Таким образом, все наблюдения можно разделить на три группы: получившие позитивный сигнал, получившие негативный сигнал и группа контроля. Распределение участников по группам представлено в табл. 1. Из-за небольшого числа наблюдений медианное значение нередко встречалось сразу у нескольких участников, все они были отнесены в одну из групп, поэтому число участников, получивших позитивный и негативный сигнал, оказалось неодинаковым.

Таблица 1. Число участников, попавших в контрольную группу и группы воздействия

Обратная связь	Всего	Девушки	Юноши
Без обратной связи	29	20	9
Негативный сигнал	30	16	14
Позитивный сигнал	32	24	8
Всего 91 человек			

4.2. Общая концепция

На рис. 1 представлена схема эксперимента. Участникам предлагалось выполнить три задания: тест на аналитические способности, задание на измерение уровня усилий, тест на соотнесение стран с их столицами. Они не получали вознаграждения за факт прохождения испытания, но имели возможность заработать до 1000 рублей по результатам выполнения заданий. В первый день перед началом выполнения задания все студенты заполняли небольшую анкету, указывая свои демографические характеристики (пол, возраст), а также определяя степень согласия (от 0 до 100%) с двумя утверждениями о связи между успехами и неудачами в разных сферах жизни.

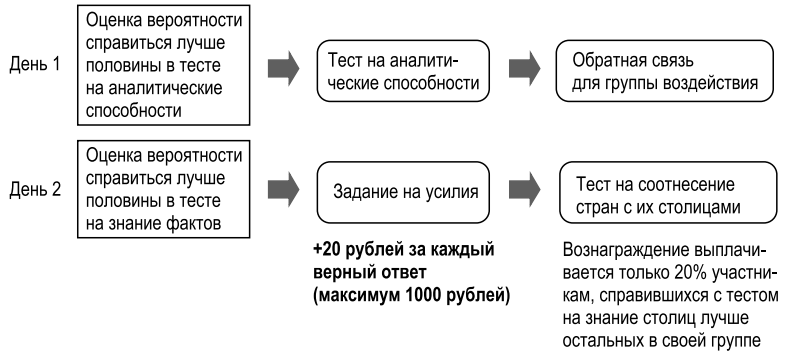
Утверждение 1. Оступившись один раз, легче оступиться вновь.

Утверждение 2. Талантливый человек талантлив во всем.

Далее участников просили оценить вероятность, с которой они рассчитывают оказаться лучше половины своих соперников, т.е. половины студентов, пришедших на эксперимент в одно время с ними, в задании на уровень аналитических способностей. После этого участники переходили к выполнению первого задания. Окончившие работу ждали, пока все остальные выполняют задание. Как только последний участник завершал прохождение теста, все автоматически переключались на заключительную страницу. Те, кто попал в группу воздействия, видели сообщение о том, оказался ли их результат выше или ниже медианного значения.

Рис. 1. Общая схема дизайна эксперимента

Вознаграждение за факт участия:
0 рублей



В начале второго дня эксперимента участникам сообщали, что испытание в этот день не будет связано с первым: подчеркивалось, что новое задание направлено на проверку знания фактов, а не на определение уровня логического мышления. Далее каждый должен был вновь оценить вероятность, с которой он рассчитывает оказаться лучше половины соперников (тех же, что и в первый день) по результатам нового задания. После этого участникам предлагалось выполнить задание за вознаграждение. Задача этой части эксперимента состояла в измерении уровня усилий, которые готовы приложить участники для достижения успеха, и оценке его зависимости от уверенности индивида в собственном успехе. С этой целью участникам сообщали, что до начала тестирования они могут заработать, перепечатавая строки с бумажного носителя: за каждую правильно перепечатанную строку (максимум 50 строк) можно получить 20 рублей, но вознаграждение будет выплачено только тем участникам, кто впоследствии окажется среди 20% лучших в своей группе в задании на соотношение стран с их столицами. Участники самостоятельно принимали решение о количестве перепечатываемых строк и в любой момент могли завершить эту работу и сразу перейти к заключительному заданию. Наконец, последняя часть эксперимента представляла собой задание на соотношение стран с их столицами.

4.3. Задания: первый день

В качестве задания на уровень аналитических способностей использован тест Равена, разработанный в 1936 г. для оценки уровня интеллекта [Raven, Raven, Court, 1936]. Он направлен на проверку аналитического мышления, что предположительно оказывает сильное влияние на самооценку участников, а потому и на их уверенность в собственных способностях [Möbius et al., 2022]. Кроме того, задание нерутинное и поэтому может заставить участников

прилагать больше усилий и относиться к результату как к оценке собственных способностей. Участникам предлагалось выполнить как можно больше заданий (максимум 20) в течение 10 минут (рис. П1 в Приложении 2). Для удобства участников задания размещались по пять на одной странице. На первые две страницы отводилось по 125 секунд, на третью и четвертую — по 175 секунд.

4.4. Задания: второй день

Во второй день прохождения исследования участникам предлагались два задания: задание для измерения уровня усилий и тест на соотнесение стран и столиц. Задание для измерения уровня усилий состояло из 50 раундов, и в любой момент участник мог пропустить задание и перейти к заключительному тесту (участники были предупреждены о том, что после теста эксперимент будет окончен).

В пилотной версии исследования, в которой участвовали 39 студентов, задание на уровень усилий было следующим: в каждом раунде на экране появлялся короткий набор латинских букв, и требовалось указать, сколько раз в нем встречается определенная буква. Это задание в среднем не занимало более 15 минут. В ходе проведенных после эксперимента интервью стало ясно, что участникам задание показалось интересным, прежде всего за счет необычного шрифта и быстрой смены раундов, так что значительная часть участников выполнила все 50 заданий.

Перед проведением основного эксперимента было принято решение изменить дизайн, усложнив задание для измерения уровня усилий. Участники получали лист А4 с 50 строками несвязного набора латинских букв и цифр. В каждый из 50 раундов участникам предлагалось перепечатать строку с указанным на экране номером (не по порядку), пропуская определенную букву (рис. П2 в Приложении 2).

Последнее задание, тест на знание фактов, заключалось в соотнесении 15 стран с их столицами (рис. П3 в Приложении 2). Во избежание списывания время выполнения задания ограничивалось 75 секундами: иначе, несмотря на присутствие организатора в аудитории, участник мог найти список стран и столиц мира и указать верные ответы, пока организатор отвечает на вопрос другого участника.

5. Методология и результаты

В табл. 2 указаны средние значения показателей уверенности участников в собственном успехе и средние результаты выполнения всех заданий отдельно для каждой экспериментальной группы. Выборка сбалансирована по априорной оценке участниками вероятности своего успеха: все группы в среднем одинаково определяют вероятность оказаться лучше половины соперников в

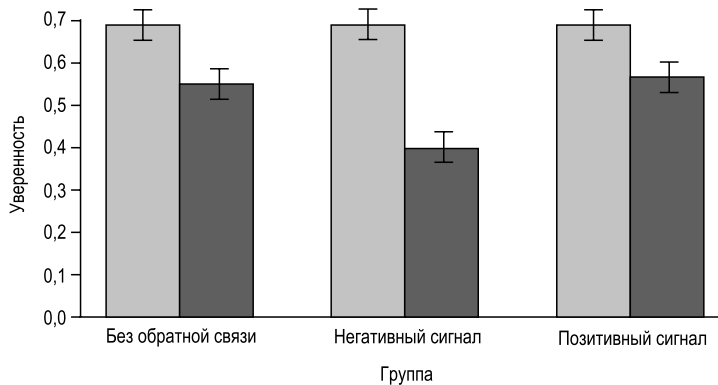
первый день (p -value для t -критерия $> 0,1$). Среднее значение числа верно указанных столиц статистически не различимо по группам (p -value для t -критерия $> 0,1$): студенты, успешные и менее успешные в тесте на аналитические способности и получившие, соответственно, разную обратную связь, в среднем одинаково справляются с заданием на соотнесение стран с их столицами, как и предполагалось в дизайне эксперимента.

Таблица 2. Средние значения по группам, сформированным по признаку получения обратной связи

Обратная связь	Уверенность в первый день	Уверенность во второй день	Верные ответы	Столицы	Матрицы Равена
Без обратной связи	0,7	0,5	23,0	6,1	9,0
Негативный сигнал	0,7	0,4	19,5	5,4	6,3
Позитивный сигнал	0,7	0,6	24,0	5,9	11,2

Для проверки первой гипотезы проведен тест на равенство средних значений оценки вероятности оказаться среди лучшей половины участников в каждой экспериментальной группе. На рис. 2 приведены средние значения для разных групп в первый и во второй день эксперимента с 90%-ными доверительными интервалами. В первый день средняя уверенность участников в собственном успехе была одинаковой для всех групп. Во второй день средняя оценка вероятности справиться лучше своих соперников снизилась во всех группах (для групп без обратной связи и с положительной обратной связью p -value $< 0,1$; для группы с негативной обратной связью p -value $< 0,05$). Общее снижение оценки вероятности превзойти остальных может быть вызвано тем,

Рис. 2. Средние значения оценки вероятности оказаться лучше половины соперников с 90%-ными доверительными интервалами



Примечание: Светло-серым цветом обозначен первый день эксперимента, темно-серым – второй день эксперимента.

что участники в среднем плохо справились с заданием в первый день. Медианный результат составил 9 решенных матриц из 20 (табл. П1 в Приложении 1). Другое возможное объяснение состоит в том, что участники в среднем действительно не уверены в своих знаниях фактов (о конкретном содержании задания участникам не сообщалось).

Тем не менее уверенность в собственном успехе во второй день эксперимента у участников, получивших негативный сигнал, значимо ниже, чем в контрольной группе (p -value = 0,08, статистическая мощность теста = 0,47). В то же время контрольная группа статистически неразличима с группой участников, получивших положительную обратную связь (p -value = 0,83).

Для проверки гипотезы об изменении уверенности участников в собственном успехе построена также множественная регрессия (табл. 3) с использованием переменной, отвечающей за получение обратной связи, и контрольными переменными априорной вероятности и пола. Коэффициент перед бинарной переменной для негативного сигнала отрицательный и значим на 5%-ном уровне. Таким образом, участники реагируют на негативный сигнал, снижая свою уверенность в успехе, несмотря на его неинформативность в отношении нового испытания.

Таблица 3. Оценка изменения уверенности во второй день эксперимента

	(1)
Константа	-0,058 (0,049)
Негативный сигнал	-0,147* (0,077)
Позитивный сигнал	-0,003 (0,061)
Пол (Женский)	-0,116** (0,057)
Количество наблюдений	85
R^2	0,37
Скорректированный R^2	0,34
F -статистика	2,55***

Примечание: Робастные стандартные ошибки в скобках. Уровни значимости: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Источник: Расчеты авторов.

Участники изначально были склонны переоценивать собственные способности: в первый день среднее значение оценки вероятности оказаться лучше половины соперников составляет 0,69 (табл. П1 в Приложении 1). Такие же данные получены У. Свен-

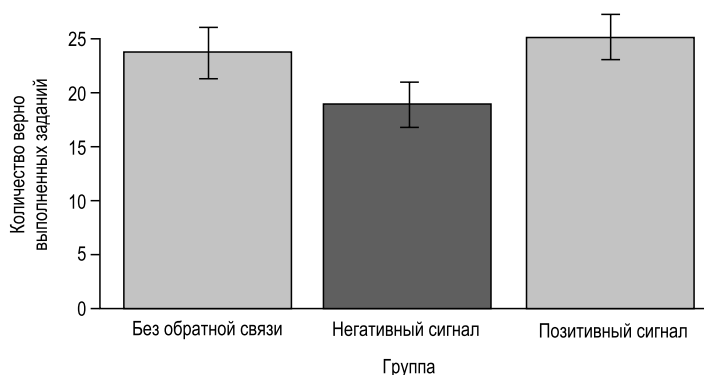
соном [Svenson, 1981]. Однако в реакции на обратную связь наблюдается асимметрия в пользу негативного сигнала, что не соответствует выводам ряда исследований [Buser, Gerhards, van der Weele, 2018; Eil, Rao, 2011; Möbius et al., 2022; Schwardmann, van der Weele, 2019; Sharot, 2011]. Такой результат, возможно, обусловлен особенностями среды обучения студентов, связанными с балльно-рейтинговой системой, такими как жесткость дедлайнов, критерии оценивания письменных работ, наличие результатов письменных работ в общем доступе. Для достижения внешней валидности необходима репликация эксперимента на выборке, состоящей из студентов высших учебных заведений со схожей образовательной средой.

Для проверки второй гипотезы — о влиянии обратной связи на уровень прилагаемых усилий — проведен тест на разницу средних для количества корректно перепечатанных строк в задании с денежным вознаграждением в каждой экспериментальной группе. Оценивались правильно перепечатанные строки, а не общее количество выполненных заданий (из 50), так как оно не в полной мере отражает уровень прилагаемых участниками усилий: некоторые участники проходили практически все раунды задания с вознаграждением, но выполняли его быстро и неаккуратно, представляя неверные ответы.

Статистически значимого различия между экспериментальными группами не обнаружено: *p-value* для теста на равенство средних составило 0,15. В связи с небольшим количеством наблюдений проведенные тесты обладают низкой статистической мощностью. Так, для теста на равенство средних в группе контроля и группе, получившей негативный сигнал, мощность составила 0,28. Для получения статистически значимого результата необходимо наличие не менее 161 человека в каждой группе. Разница в средних между группой контроля и группой, получившей положительную обратную связь, составила всего 0,15 стандартного отклонения, что не позволило бы говорить о наличии эффекта воздействия даже на достаточно большой выборке из нескольких сотен участников (рис. 3).

Отсутствие значимых различий между группами может объясняться тем, что дизайн оказался не чувствителен к различиям в уверенности участников. Большую часть выборки составили участники, которые либо выполняли все задания, либо не выполняли ни одного, в зависимости от своей мотивации. Участники, для которых потенциальное вознаграждение в 1000 рублей было существенным стимулом, старались выполнить как можно больше заданий, вне зависимости от оценки вероятности своего успеха. Участники, не заинтересованные в денежном вознаграждении, отказывались тратить время и сразу приступали к выполнению теста на знание фактов.

Рис. 3. Средние значения с 90%-ными доверительными интервалами для количества верно перепечатанных строк



Примечание: Светло-серым цветом обозначен первый день эксперимента, темно-серым – второй день эксперимента.

Для изучения связи между уверенностью участников в собственном успехе и выбираемым ими уровнем усилий также построена множественная регрессия, где в качестве зависимой переменной выступает количество ответов в задании на соотношение столиц (табл. 4). Положительный и значимый коэффициент перед уверенностью в собственном успехе может косвенно свидетельствовать о том, что участники выбирают уровень усилий в зависимости от оценки вероятности собственного успеха. Так, участники, выше оценивающие вероятность своей победы, стараются вспомнить как можно больше правильных ответов и пройти тест полностью. Участники, менее уверенные в себе, не стремятся успеть ответить на все вопросы и в ряде заданий не выбирают ни одного из предложенных вариантов ответа. Таким образом, вторая гипотеза частично подтверждается.

Таблица 4. Оценка связи между уверенностью участников и количеством указанных ответов в задании на соотношение стран с их столицами

	Количество указанных столиц
Константа	9,569*** (0,991)
Уверенность во второй день	2,530** (1,165)
Пол (Женский)	0,194 (0,677)
Количество наблюдений	85
R^2	0,43
Скорректированный R^2	0,4

Примечание: Робастные стандартные ошибки в скобках. Уровни значимости: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Источник: Расчеты авторов.

Для проверки третьей гипотезы — о гендерных различиях — мы разделили каждую группу на две по признаку пола. В связи с наибольшим количеством наблюдений использован бутстрэп.

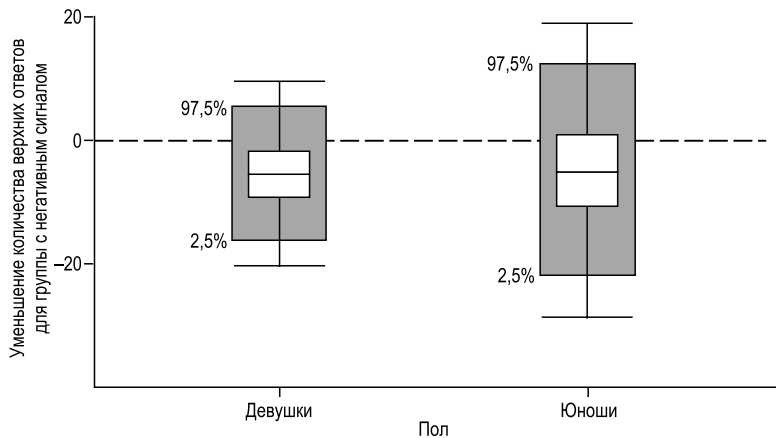
Для оценки гендерных различий в изменении уровня прилагаемых усилий отдельно оценивается регрессия на подвыборке, состоящей только из юношей, и подвыборке, состоящей только из девушек. Для каждой регрессии строится доверительный интервал оценки коэффициента β_1 в уравнении (1):

$$\text{Количество верных ответов}_i = \beta_0 + \beta_1 \cdot \text{Негативный сигнал}_i + \beta_2 \cdot \text{Позитивный сигнал}_i + \varepsilon_i, \quad (1)$$

где ε_i — случайная величина, имеющая нормальное распределение и нулевое математическое ожидание.

Мы используем алгоритм, описанный в [Davison, Hinkley, 1997], предполагая отсутствие гетероскедастичности: *p-value* в тесте Бреуша — Пагана составило 0,3 (Приложение 3, алгоритм). На рис. 4 построен ящик с усами для бутстрэпируемой оценки.

Рис. 4. Ящики с усами для оценок, полученных с помощью бутстрэпа. Серым цветом обозначены 95%-ые доверительные интервалы



Поскольку использование перцентильного доверительного интервала, указанного на рис. 4, не рекомендуется для оценки статистик, чувствительных к выбросам [Wilcox, Keselman, 2003], мы отдельно строим студентизированный доверительный интервал (формула приведена в Приложении 3).

Студентизированный доверительный интервал для оценки коэффициента перед переменной, отвечающей за получение негативного сигнала, для юношей: $[-22,25; 12,73]$, для девушек: $[-16,23; 5,50]$. Нуль входит в доверительный интервал в обоих случаях, коэффициент не значим. Следовательно, негативный сигнал не оказывает влияния на принимаемое участниками решение об

уровне прилагаемых усилий в задании с денежным вознаграждением.

Для проверки гипотезы о наличии гендерных различий в изменении уверенности в себе на отдельных выборках для юношей и для девушек строится доверительный интервал для оценки коэффициента β_2 в уравнении (2):

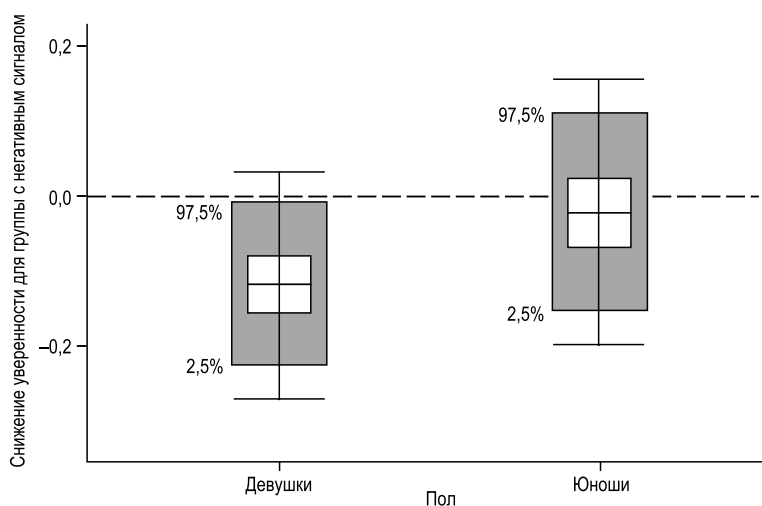
$$\begin{aligned} \ln(\text{уверенность во второй день})_i = \\ = \ln(\text{уверенность в первый день})_i + \beta_2 \text{ негативный сигнал}_i + \\ + \beta_3 \cdot \text{позитивный сигнал}_i + \varepsilon_i, \end{aligned} \quad (2)$$

где ε_i — случайная величина, имеющая нормальное распределение с математическим ожиданием, равным нулю.

В модели (2), построенной на исходной выборке, присутствует гетероскедастичность (p -value для теста Бреуша — Пагана составляет 0,001) — а значит, использование алгоритма, приведенного в Приложении 3, некорректно: дисперсия остатков зависит от значений регрессоров. В таких случаях используется механизм дикого (*wild*) бутстрэпа [Wu, 2007], при котором скорректированные остатки модели r_i^{new} соответствуют наблюдениям с тем же индексом. В данной работе используется алгоритм, предложенный в [Mammen, 1992].

Распределение бутстрэпируемой статистики с 95%-ным доверительным интервалом показано на рис. 5.

Рис. 5. Ящики с усами для оценок, полученных с помощью бутстрэпа. Серым цветом обозначены 95%-ные доверительные интервалы



Стьюдентизированный доверительный интервал для оценки коэффициента при переменной, отвечающей за получение негативного сигнала, для юношей $[-0,12; 0,11]$ включает нуль, а для

девушек $[-0,25; -0,05]$ — нет. Таким образом, эффект от негативного сигнала проявляется только у девушек, а юноши не реагируют на обратную связь. Следует отметить, что девушки в среднем хуже юношей справились с заданием на соотнесение стран с их столицами, в то время как в тесте Равена значимых различий не выявлено (табл. П2 в Приложении 1). Различия в баллах между юношами и девушками во второй день могут отчасти объясняться разным уровнем уверенности в успехе, который до некоторой степени обусловлен неодинаковой реакцией на обратную связь. Третья гипотеза подтвердилась.

Для проверки четвертой гипотезы — о связи убеждений участников с их реакцией на обратную связь — построена регрессия (табл. 5) с добавлением произведения переменной, отвечающей за получение обратной связи, и бинарной переменной, отвечающей за степень согласия с утверждениями: «Оступившись один раз, легче оступиться вновь» (утверждение 1) и «Талантливый человек талантлив во всем» (утверждение 2).

Таблица 5. Оценка уверенности в вероятности собственного успеха во второй день эксперимента. Проверка гипотезы 4

	Логарифм уверенности во второй день
Константа	0,114** (0,054)
Логарифм уверенности в первый день	0,595*** (0,097)
Негативный сигнал	-0,120** (0,060)
Позитивный сигнал	-0,005 (0,047)
Негативный сигнал*Степень согласия с утверждениями 1 и 2	0,043 (0,085)
Позитивный сигнал*Степень согласия с утверждениями 1 и 2	0,058 (0,052)
Количество наблюдений	85
R^2	0,37
Скорректированный R^2	0,34

Примечание: Робастные стандартные ошибки в скобках. Уровни значимости: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Источник: Расчеты авторов.

Переменная принимает значение, равное единице, для тех участников, которые согласны с каждым из утверждений не менее чем на 30%, и равное нулю — для всех остальных. Мы рассматри-

вали разные способы создания переменной, изменяя пороговое значение степени согласия (табл. ПЗ в Приложении 4). Результаты устойчивы по отношению к выбору критерия. Четвертая гипотеза не принимается, так как оба коэффициента перед произведениями — для позитивного и негативного сигналов — не значимы.

6. Заключение В статье приведены результаты лабораторного эксперимента, в котором приняли участие 130 студентов, обучающихся на бакалаврских программах экономического, биологического, филологического, юридического и геологического факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Участникам было предложено выполнить задания, не связанные друг с другом и предполагающие наличие разных навыков: тест на аналитические способности и тест на соотнесение стран с их столицами. По результатам первого задания участникам из группы воздействия предоставлялся бинарный сигнал об их успешности: справились ли они лучше (позитивный сигнал) или хуже (негативный сигнал) половины участников, проходивших эксперимент в одно время с ними. Предоставленная таким образом обратная связь является неинформативной в отношении нового задания: успех или неудача в тесте на аналитические способности не связаны с тем, насколько хорошо индивид знает страны и их столицы.

Установлено, что участники реагируют на негативную обратную связь, несмотря на то что задания не связаны друг с другом: группа участников, получившая негативный сигнал, значительно ниже оценила вероятность успеха на следующий день. Группа, получившая позитивный сигнал, не отличалась от контрольной. Все участники эксперимента учатся на разных факультетах МГУ им. М.В. Ломоносова. Характер восприятия ими обратной связи, возможно, отчасти обусловлен особенностями методики преподавания, принятыми во всем университете, такими как степень жесткости дедлайнов и критерии проверки письменных работ, специфика выбора образовательных траекторий и разделение на группы, степень открытости информации о результатах других студентов. Полученные выводы потенциально могут распространяться на другие высшие учебные заведения России с похожей системой, однако для этого требуется повторное проведение эксперимента на другой выборке.

Уверенность в собственном успехе положительно коррелирует с количеством ответов в тесте на соотнесение стран с их столицами: участники, более высоко оценившие вероятность своего успеха во второй день эксперимента, в среднем соотносят большее количество стран с их столицами. Предположительно уверенность в успехе влияет на выбираемый участниками уро-

вень усилий: участники, выше оценивающие свои шансы на победу, стараются вспомнить как можно больше правильных ответов. Участники, низко оценивающие вероятность оказаться среди победителей, не проходят тест до конца, оставляя часть полей пустыми.

Предложенный в работе дизайн эксперимента исключает возможность возникновения «эффекта горячей руки» за счет проведения эксперимента в два дня. Можно утверждать, что реакция индивидов на обратную связь, получаемую в условиях не связанных друг с другом заданий, не исчезает со временем — по крайней мере в течение двух дней, что важно учитывать при воздействии на самооценку и мотивацию студентов.

Описываемое воздействие неинформативной в отношении нового задания обратной связи на уверенность индивидов может привести к снижению результативности обучающихся, недооценивающих собственные способности. Необходимо принимать во внимание, что студенты реагируют в том числе на обратную связь, которая не несет дополнительной информации относительно новых испытаний. Следует искать более эффективные способы сообщать о результатах, не оказывая при этом неоправданного негативного влияния на самооценку и производительность отдельных групп.

7. Ограничения

Ограничения исследования связаны, во-первых, с недостаточной численностью участников. Большее количество наблюдений позволило бы проверить гипотезу о гетерогенности эффекта для групп участников, сформированных по разным признакам.

Во-вторых, в рамках лабораторного исследования сложно изучать влияние обратной связи на уровень прилагаемых участниками усилий: большая часть студентов обладает либо недостаточной, либо чрезмерной мотивацией. Так, участники, не заинтересованные в выигрыше, сразу пропускали задание с денежным вознаграждением и переходили к завершающему тесту. Другие, наоборот, старались пройти все раунды, не желая упустить потенциальный выигрыш. Чтобы усилия индивидов были более вариативны и зависели от их уверенности в себе, следует провести полевой эксперимент.

В-третьих, часть участников эксперимента обучаются вместе и осведомлены об академических успехах друг друга. Если участник из контрольной группы получит информацию о результатах теста на аналитические способности своего однокурсника, попавшего в группу воздействия, он может оценить свой результат, основываясь на своих представлениях о способностях однокурсника. В таком случае оказываемое воздействие (обратная связь) опосредованно влияет на уверенность участников контрольной груп-

пы (*spillover effect*). Мы просим каждого участника в письменном виде подтвердить согласие не разглашать результаты эксперимента до окончания исследования. Кроме того, участники сами выбирали удобный день для прохождения эксперимента, поэтому среди участников, выполнявших задания в одно время, находились студенты разных факультетов и разных курсов, не знакомые друг с другом, что существенно снижает вероятность получения информации об академических успехах других участников. При этом возможность распространения информации нельзя исключить полностью. Это не должно отразиться на основном выводе исследования: негативная обратная связь, получаемая в условиях не связанных друг с другом заданий, оказывает значимое воздействие на уверенность индивидов в собственных способностях. Если бы эффект отсутствовал, то полученный сигнал не оказывал бы влияния ни на группу контроля, ни на группу воздействия. Однако полученные нами оценки могут быть заниженными.

Приложения Приложение 1

Таблица П1. **Описательная статистика**

	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение	Среднее значение	Медиана
Уверенность	0,00	1,00	0,30	0,69	0,75
Верно решенные матрицы Равена	2,00	16,00	3,09	8,79	9,00
Уверенность во второй день	0,00	1,00	0,32	0,50	0,50
Правильно переписанные строки	0,00	47,00	17,95	22,51	20,00
Правильно соотносенные столицы	0,00	12,00	2,55	5,86	6,00
Согласие с утверждением 1 (%)	0,00	100,00	31,34	48,03	50,00
Согласие с утверждением 2 (%)	0,00	100,00	28,76	47,47	45,00

Таблица П2. **Корреляционная матрица**

	Уверенность в первый день	Уверенность во второй день	Верно перепечатанные строки	Матрицы Равена	Столицы	Пол (М)
Уверенность в первый день		0,534***	0,086	0,068	0,188	0,030
Уверенность во второй день	0,534***		0,018	0,197	0,321**	-0,174
Верно перепечатанные строки	0,086	0,018		0,216*	0,314**	0,018

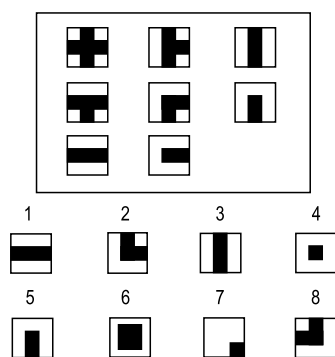
	Уверенность в первый день	Уверенность во второй день	Верно пере- печатанные строки	Матрицы Равена	Столицы	Пол (М)
Матрицы Равена	0,068	0,197	0,216*		0,190	-0,145
Столицы	0,188	0,321**	0,314**	0,190		-0,260*
Пол (М)	0,030	-0,174	0,018	-0,145	-0,260*	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Приложение 2

Рис. П1. Пример матрицы Равена

Time left to complete this page: 0:27



Укажите номер недостающего элемента

Рис. П2. Пример одного из 50 раундов задания с денежным вознаграждением с активной кнопкой перехода к следующему заданию

Перепечатайте строчку 1, пропуская букву h, если она там есть

Вы можете пропустить последующие задания и приступить к прохождению теста

Предупреждение

Вы уверены в своем ответе? Перейти к следующему заданию?

Рис. П3. Первые четыре вопроса в задании на соотнесение стран и столиц

Time left to complete this page: 0:58

Выберите столицу для страны: Македония

Выберите столицу для страны: Черногория

Выберите столицу для страны: Гамбия

Приложение 3

Алгоритм генерации новых наблюдений с использованием ошибок, полученных с помощью метода бутстрэпа (*residual bootstrap*):

1. Оценивается модель регрессии на исходной выборке.
2. Полученные остатки модели

$$r_i = \log(\text{уверенность во второй день})_i - \log(\widehat{\text{уверенность во второй день}})_i$$

преобразовываются следующим образом:

$$r_i^* = \frac{\log(\text{уверенность во второй день})_i - \log(\widehat{\text{уверенность во второй день}})_i}{(1-h_i)^{1/2}}$$

где h_i — диагональный элемент матрицы оператора проектирования, отвечающий за вклад каждого наблюдения в прогноз. Скорректированные остатки $r_i^{new} = r_i^* - \bar{r}_i^*$ имеют равное нулю математическое ожидание и постоянную дисперсию — параметры соответствуют предпосылке о распределении случайных ошибок.

3. Скорректированные остатки случайным образом перераспределяются между наблюдениями. В работе перераспределение проводится 999 раз. Таким образом получены 999 квазивыборок с исходными регрессорами и новыми прогнозными значениями.
4. На каждой из квазивыборок регрессионная модель оценивается заново.

Стьюдентизированный доверительный интервал:

$$[\hat{\theta} - s.e.(\hat{\theta}) \cdot q_{0,975}; \hat{\theta} - s.e.(\hat{\theta}) \cdot q_{0,025}],$$

где $\hat{\theta}$ — оценка коэффициента для исходной выборки; $(\hat{\theta})$ — стандартная ошибка оценки коэффициента для исходной выборки; q — квантили соответствующего порядка бутстрэпируемой статистики $\frac{\hat{\theta} - \hat{\theta}_i^*}{s.e.(\hat{\theta}^*)}$, где $\hat{\theta}_i^*$ — оценка коэффициента для i -й квазивыборки.

Приложение 4

Таблица ПЗ. Анализ устойчивости результатов

Критерий создания переменной	Произведение переменных	Доля наблюдений, для которых произведение принимает значение, равное единице	<i>p-value</i> для теста на значимость коэффициента
1, если согласен с каждым из утверждений не менее чем на 20%	Согласие*Позитивный сигнал	0,16	0,54
	Согласие*Негативный сигнал	0,15	0,51
1, если согласен с каждым из утверждений не менее чем на 30%	Согласие*Позитивный сигнал	0,10	0,71
	Согласие*Негативный сигнал	0,11	0,74
1, если согласен с каждым из утверждений не менее чем на 50%	Согласие*Позитивный сигнал	0,03	0,68
	Согласие*Негативный сигнал	0,05	0,73

References

- Araujo de P., Lagos S. (2013) Self-Esteem, Education, and Wages Revisited. *Journal of Economic Psychology*, vol. 34, February, pp. 120–132. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2012.12.001>
- Azmat G., Bagues M., Cabrales A., Iriberry N. (2019) What You Don't Know... Can't Hurt You? A Natural Field Experiment on Relative Performance Feedback in Higher Education. *Management Science*, vol. 65, no 8, pp. 3714–3736. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2018.3131>
- Azmat G., Iriberry N. (2010) The Importance of Relative Performance Feedback Information: Evidence from a Natural Experiment Using High School Students. *Journal of Public Economics*, vol. 94, no 7–8, pp. 435–452. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.04.001>
- Banerjee R., Gupta N.D., Villeval M.C. (2020) Feedback Spillovers across Tasks, Self-Confidence and Competitiveness. *Games and Economic Behavior*, vol. 123, September, pp. 127–170. <https://doi.org/10.1016/j.geb.2020.07.002>
- Barankay I. (2012) Rank Incentives: Evidence from a Randomized Workplace Experiment. *Business Economics and Public Policy Papers*. Available at: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:5765998> (accessed 20 July 2024).
- Barron K. (2021) Belief Updating: Does the 'Good-News, Bad-News' Asymmetry Extend to Purely Financial Domains? *Experimental Economics*, vol. 24, no 1, pp. 31–58. <https://doi.org/10.1007/s10683-020-09653-z>
- Bénabou R., Tirole J. (2016) Mindful Economics: The Production, Consumption, and Value of Beliefs. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 30, no 3, pp. 141–164. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.141>
- Brandts J., Groenert V., Rott C. (2015) The Impact of Advice on Women's and Men's Selection into Competition. *Management Science*, vol. 61, no 5, pp. 1018–1035. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1877>
- Burks S.V., Carpenter J.P., Goette L., Rustichini A. (2013) Overconfidence and Social Signaling. *Review of Economic Studies*, vol. 80, no 3, pp. 949–983. <https://doi.org/10.1093/restud/rds046>
- Buser T. (2016) The Impact of Losing in a Competition on the Willingness to Seek Further Challenges. *Management Science*, vol. 62, no 12, pp. 3439–3449. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2015.2321>

- Buser T., Gerhards L., van der Weele J. (2018) Responsiveness to Feedback as a Personal Trait. *Journal of Risk and Uncertainty*, vol. 56, no 2, pp. 165–192. <https://doi.org/10.1007/S11166-018-9277-3/TABLES/7>
- Buser T., Yuan H. (2016) *Do Women Give Up Competing More Easily? Evidence from the Lab and the Dutch Math Olympiad*. Tinbergen Institute Discussion Paper no 16-096/I. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2867346>
- Carrillo J.D., Mariotti T. (2000) Strategic Ignorance as a Self-Disciplining Device. *Review of Economic Studies*, vol. 67, no 3, pp. 529–544. <https://doi.org/10.1111/1467-937x.00142>
- Davison A.C., Hinkley D.V. (1997) *Bootstrap Methods and their Application in Bootstrap Methods and their Application*. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511802843>
- Drouvelis M., Paiardini P. (2022) Feedback Quality and Performance in Organizations. *Leadership Quarterly*, vol. 33, no 6, Article no 101534. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101534>
- Eil D., Rao J.M. (2011) The Good News-Bad News Effect: Asymmetric Processing of Objective Information about Yourself. *American Economic Journal: Microeconomics*, vol. 3, no 2, pp. 114–138. <https://doi.org/10.1257/mic.3.2.114>
- Ertac S. (2011) Does Self-Relevance Affect Information Processing? Experimental Evidence on the Response to Performance and Non-Performance Feedback. *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 80, no 3, pp. 532–545. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.05.012>
- Filippin A., Gioia F. (2018) Competition and Subsequent Risk-Taking Behaviour: Heterogeneity across Gender and Outcomes. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, vol. 75, August, pp. 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2018.05.003>
- Gill D., Prowse V. (2012) A Structural Analysis of Disappointment Aversion in a Real Effort Competition. *American Economic Review*, vol. 102, iss. 1, pp. 469–503. <https://doi.org/10.1257/aer.102.1.469>
- Gilovich T., Vallone R., Tversky A. (1985) The Hot Hand in Basketball: On the Misperception of Random Sequences. *Cognitive Psychology*, vol. 17, no 3, pp. 295–314. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(85\)90010-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(85)90010-6)
- Grossman Z., Owens D. (2012) An Unlucky Feeling: Overconfidence and Noisy Feedback. *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 84, no 2, pp. 510–524. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2012.08.006>
- Hermes H., Huschens M., Rothlauf F., Schunk D. (2019) *Motivating Low-Achievers – Relative Performance Feedback in Primary Schools*. NHH Dept. of Economics Discussion Paper no 14. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3411429>
- Huang L., Murad Z. (2019) *Feedback Spillover Effect on Competitiveness Across Unrelated Tasks*. Available at: <https://ssrn.com/abstract=3436581> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3436581> (accessed 12 August 2024).
- Karlsson N., Loewenstein G., Seppi D. (2009) The Ostrich Effect: Selective Attention to Information. *Journal of Risk and Uncertainty*, vol. 38, no 2, pp. 95–115. <https://doi.org/10.1007/sl>
- Kuhnen C. M., Tymula A. (2012) Feedback, Self-Esteem, and Performance in Organizations. *Management Science*, vol. 58, no 1, pp. 94–113. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1110.1379>
- Linhares L.V., Torres A.R.R., Pereira C.R. (2022) Live by the Sword, Die by the Sword: Measuring Belief in a Just World with Popular Sayings. *Personality and Individual Differences*, vol. 195, September, Article no 111673. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111673>
- Lovász A., Cukrowska-Torzewska E., Rigó M., Szabó-Morvai Á. (2022) Gender Differences in the Effect of Subjective Feedback in an Online Game. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, vol. 98, June, Article no 101854. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2022.101854>

- Mammen E. (1992) Bootstrap, Wild Bootstrap, and Asymptotic Normality. *Probability Theory and Related Fields*, vol. 93, no 4, pp. 439–455. <https://doi.org/10.1007/BF01192716>
- Mayraz G. (2011) *Wishful Thinking*. Available at: <https://ssrn.com/abstract=1955644> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1955644> (accessed 20 July 2024).
- McLeod C., Ponesse J.E. (2008) Infertility and Moral Luck: The Politics of Women Blaming Themselves for Infertility IJFAB. *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, vol. 1, no 1, pp. 125–144. <https://doi.org/10.1353/IJF.0.0001>
- Mezulis H.A., Abramson Y.L., Hyde S.J., Hankin L.B. (2004) Is There a Universal Positivity Bias in Attributions? A Meta-Analytic Review of Individual, Developmental, and Cultural Differences in the Self-Serving Attributional Bias. *Psychological Bulletin*, vol. 130, no 5, pp. 711–747. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.5.711>
- Miller D.T., Ross M. (1975) Self-Serving Biases in the Attribution of Causality: Fact or Fiction? *Psychological Bulletin*, vol. 82, no 2, pp. 213–225. <https://doi.org/10.1037/h0076486>
- Möbius M.M., Niederle M., Niehaus P., Rosenblat T.S. (2022) Managing Self-Confidence: Theory and Experimental Evidence. *Management Science*, vol. 68, no 11, pp. 7793–8514. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2021.4294>
- Moore D.A., Healy P.J. (2008) The Trouble with Overconfidence. *Psychological Review*, vol. 115, no 2, pp. 502–517. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.502>
- Raven J., Raven J.C., Court J.H. (1998) *Raven Manual: Section 4, Advanced Progressive Matrices*. Oxford: Oxford Psychologists.
- Schwardmann P., van der Weele J. (2019) Deception and Self-Deception. *Nature Human Behaviour*, vol. 3, no 10, pp. 1055–1061. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0666-7>
- Shah P., Harris A.J.L., Bird G., Catmur C., Hahn U. (2016) A Pessimistic View of Optimistic Belief Updating. *Cognitive Psychology*, vol. 90, November, pp. 71–127. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2016.05.004>
- Sharot T. (2011) *The Optimism Bias: A Tour of the Irrationally Positive Brain Choice*. New York, NY: Pantheon Books.
- Shastry G.K., Shurchkov O., Xia L.L. (2020) Luck or Skill: How Women and Men React to Noisy Feedback. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, vol. 88, October, Article no 101592. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2020.101592>
- Steeh A., Höffler T., Höft L., Parchmann I. (2021) First Steps toward Gender Equity in the Chemistry Olympiad: Understanding the Role of Implicit Gender-Science Stereotypes. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 58, no 1, pp. 40–68. <https://doi.org/10.1002/tea.21645>
- Svenson O. (1981) Are We All Less Risky and More Skillful Than Our Fellow Drivers? *Acta Psychologica*, vol. 47, no 2, pp. 143–148. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(81\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0001-6918(81)90005-6)
- Sweeny K., Melnyk D., Miller W., Shepperd J.A. (2010) Information Avoidance: Who, What, When, and Why. *Review of General Psychology*, vol. 14, no 4, pp. 340–353. <https://doi.org/10.1037/a0021288>
- Tran A., Zeckhauser R. (2012) Rank as an Inherent Incentive: Evidence from a Field Experiment. *Journal of Public Economics*, vol. 96, no 9–10, pp. 645–650. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2012.05.004>
- Verna M. (2002) Understanding Gender Inequity in America: Interviews with Academic Olympians. *Research in Education*. Available at: https://www.academia.edu/27019003/Understanding_gender_inequity_in_America_Interviews_with_academic_Olympians (accessed 20 July 2024).
- Villeval M.C. (2020) Performance Feedback and Peer Effects: A Review. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3550667>
- Wilcox R.R., Keselman H.J. (2003) Modern Robust Data Analysis Methods: Measures of Central Tendency. *Psychological Methods*, vol. 8, no 3, pp. 254–274. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.3.254>

- Wozniak D., Harbaugh W.T., Mayr U. (2016) *The Effect of Feedback on Gender Differences in Competitive Choices*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1976073> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1976073> (accessed 12 August 2024).
- Wozniak D., Harbaugh W. T., Mayr U. (2014) The Menstrual Cycle and Performance Feedback Alter Gender Differences in Competitive Choices. *Journal of Labor Economics*, vol. 32, no 1, pp. 161–198. <https://doi.org/10.1086/673324>
- Wu C.F.J. (2007) Jackknife, Bootstrap and Other Resampling Methods in Regression Analysis. *The Annals of Statistics*, vol. 14, no 4, pp. 1261–1295. <https://doi.org/10.1214/aos/1176350142>
- Zimmermann F. (2020) The Dynamics of Motivated Beliefs. *American Economic Review*, vol. 110, no 2, pp. 337–361. <https://doi.org/10.1257/aer.20180728>

Современные адаптивные и интеллектуальные цифровые системы обучения: механизмы и потенциал

Константин Скворчевский, Ольга Дятлова

Статья поступила в редакцию в январе 2024 г. **Скворчевский Константин Анатольевич** — доктор технических наук, кандидат философских наук, профессор Учебно-научного центра гуманитарных и социальных наук, Московский физико-технический институт. Адрес: 141701 Московская область, г. Долгопрудный, Институтский переулок, 9. E-mail: niirpo@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8878-8554> (контактное лицо для переписки)

Дятлова Ольга Вадимовна — кандидат экономических наук, главный специалист, НБК «Космософт». E-mail: dyatlovaolga@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4831-2594>

Аннотация Адаптивные и интеллектуальные образовательные системы позволяют учащимся получать образование, соответствующее их индивидуальным потребностям и способностям. Для эффективного обучения необходимо не только качественное содержание курса, но и персонализированный подход к обучающимся, который адаптивные системы способны предоставить. Кроме того, цифровые инструменты способны сгладить кадровый дефицит на всех уровнях рынка образовательных услуг.

В статье рассмотрены необходимые элементы адаптивной образовательной системы: модель домена знания, модель пользователя, модель адаптации и модель объяснения. Обсуждается влияние каждого из них на эффективность существующих и потенциально возможных систем. Особое внимание уделено индивидуальным характеристикам, которые создатели адаптивных систем используют для построения модели пользователя. Анализируются методы оценки этих характеристик и способы повышения точности их идентификации. Предложены не используемые в настоящее время механизмы адаптивности, которые ориентированы на овладение в большей степени новыми средствами и инструментами, чем знаниями как таковыми. В частности, рассмотрено взаимодействие «человек — компьютер», включающее индивидуальный и групповой формат, с участием как учащегося, так и преподавателя.

В заключение обсуждаются перспективы использования искусственного интеллекта и коллаборативных инструментов в создании и улучшении адаптивных систем, обосновывается необходимость междисциплинарного взаимодействия и учета сложных моделей когнитивных процессов при их создании и тестировании.

Ключевые слова адаптивные образовательные системы, интеллектуальные образовательные системы, модель пользователя, искусственный интеллект

Для цитирования Скворчевский К.А., Дятлова О.В. (2024) Современные адаптивные и интеллектуальные цифровые системы обучения: механизмы и потенциал. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 299–337. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19751>

Modern Adaptive and Intelligent Digital Learning Systems: Mechanisms and Potential

Konstantin Skvorchevsky, Olga Dyatlova

Konstantin A. Skvorchevsky — Doctor of Sciences in Technic, Candidate of Sciences in Philosophy, Professor, Humanities and Social Sciences Center, Moscow Institute of Physics and Technology. Address: 9 Institutskiy lane, 141701 Dolgoprudny, Moscow region, Russian Federation. E-mail: niirpo@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8878-8554> (corresponding author)

Olga V. Dyatlova — Candidate of Sciences in Economy, Head Specialist, Research and Development Company “Kosmosoft”. E-mail: dyatlovaolga@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4831-2594>

Abstract Adaptive educational systems are becoming increasingly promising in the modern world, as they allow students to receive education that meets their individual needs and abilities. Effective learning requires not only high-quality content, but also a personalized approach, which adaptive systems are capable of providing. Additionally, digital tools are able to mitigate the shortage of personnel at all levels of the education market.

This article examines the necessary elements of an adaptive system — the knowledge domain model, the user model, adaptivity mechanism, and explanation model — and the impact of each on the potential effectiveness of existing and potentially possible systems. Special attention is paid to the individual characteristics that creators of adaptive systems use to build a user model. These characteristics can be grouped into 4 categories corresponding to cognitive, affective, behavioral/psychomotor, and mixed domains. The article analyzes methods for determining user characteristics and possible ways to identify them more accurately.

The article also proposes currently unused adaptivity mechanisms that focus more on mastering new tools and instruments rather than knowledge per se. In particular, it explores human-computer interaction in both individual and group formats, involving both students and teachers. In conclusion, the prospects of using artificial intelligence and collaborative tools in creating and improving adaptive systems are described, emphasizing the need for interdisciplinary collaboration and consideration of complex cognitive process models while creating and testing the systems.

Keywords adaptive learning systems, intelligent tutoring systems, user model, artificial intelligence

For citing Skvorchevsky K.A., Dyatlova O.V. (2024) Modern Adaptive and Intelligent Digital Learning Systems: Mechanisms and Potential. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 299–337 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19751>

Системы образования по всему миру активно интегрируют в процесс обучения цифровые технологии, соответствующие программы уже действуют как в РФ¹, так и в других странах². На рынок Ed-

¹ Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 03.08.2024).

² U.S. Department of Education Office of Educational Technology (2024) National Educational Technology Plan: <https://tech.ed.gov/netp/>; Ministry of Education

Tech сегодня приходится 270 млрд долларов из 6,5 трлн — доли образования как отрасли мирового хозяйства (6% мирового ВВП) [Ручков, 2022]. Цифровые технологии — перспективное средство решения задачи, сохраняющей актуальность уже не первое десятилетие: создания системы персонализированного образования, доступного всем. Эффективность обучения зависит от того, насколько конкретному учащемуся подходит образовательный продукт [Gašević et al., 2016]. Добиться устойчивого качества обучения, одновременно персонализированного и массового, можно при помощи разных классов продуктов: агрегаторов онлайн-курсов и адаптивных и интеллектуальных образовательных веб-систем (АИОС).

Агрегаторы онлайн-курсов — это системы управления обучением (*learning management system, LMS*) и образовательные онлайн-платформы (*online learning platforms*). Системы управления обучением разработаны таким образом, что каждый провайдер образовательных продуктов на базе стандартной версии создает отдельную небольшую площадку, на которой публикует курс [Шершнева, Вайнштейн, Кочеткова, 2018]. Широко известны такие системы управления, как *Moodle, EdX, Canvas*. Платформы предоставляют провайдерам онлайн-курсов единую площадку для размещения их образовательных продуктов и могут работать по всему миру (*Coursera, Udacity*) или в отдельных странах (российские *OpenEdu* и *Stepik*, китайские *ShareCourse* и *XuetangX*). Основная черта этих решений — ограниченность функционала, что особенно характерно для образовательных онлайн-платформ, на которых отсутствует даже возможность кастомизировать систему, встроив готовые дополнительные модули или создав собственные, как в LMS.

Адаптивные и интеллектуальные образовательные веб-системы представляют собой технические решения, способные по-разному взаимодействовать с пользователями в зависимости от их характеристик или поведения. Любые эффективные технологии уменьшают нагрузку на преподавателя, и АИОС не являются исключением. Предельная точка в этом процессе — полное исключение из процесса обучения человека, который учит. Чтобы понять, как этого добиться и стоит ли это делать, необходима педагогическая модель живого процесса обучения, ее аналог для ситуации, в которой технологии частично или полностью замещают преподавателя, а также механизмы, за счет которых этого можно достичь.

Каждый продукт из класса АИОС имеет собственный интерфейс и архитектуру, поэтому механизмы, обеспечивающие их адаптивность, разнообразны и потенциально предоставляют ши-

of China (2023) Action Plan for Deepening the Reform of Basic Education Curriculum Teaching: https://www.edu.cn/xxh/focus/zc/202306/t20230607_2431262.shtml (дата обращения: 03.08.2024).

рокие возможности для персонализации образовательного опыта и, следовательно, делегирования обязанностей преподавателя технологиям. Архитектура АИОС предполагает четыре ключевых компонента: модель домена, модель пользователя, модель объяснения и модель адаптации. Модель домена эквивалентна предметной области и представляет собой связанный набор понятий. Модель пользователя — совокупность связанных между собой характеристик и данных о пользователе, на основе которой система выбирает способ взаимодействия. Модель объяснения — тот набор педагогических техник и приемов, которые система использует при изложении материала, предъявлении и проверке заданий. Модель адаптации — правила и методы сбора, использования данных, а также выбора действий по отношению к пользователю. Правила и методы сбора и использования данных о пользователе мы называем механизмом адаптации. Другими словами, это понятие подразумевает характер собираемых данных, технологии и правила их обработки.

Зарубежные исследования механизмов адаптации в АИОС посвящены системам для изучения языка [Slavuj, Meštrović, Kovačić, 2017], выявлению персональных характеристик как основы для персонализации [Normadhi et al., 2019], классификации подходов к адаптивности [Ennouamani, Mahani, 2017], однако все эти работы выполнены специалистами в области компьютерных наук и не содержат детального анализа механизмов адаптивности с точки зрения педагогики и соотношения работы механизмов адаптивности с процессом обучения. Работы отечественных исследователей по данной теме малочисленны и посвящены адаптивным системам как феномену [Голубева, 2022], тестирующим системам [Мецлер, 2023], методикам их внедрения [Ткачева, Смык, 2023]. Нам не удалось найти среди публикаций последних лет обобщающих работ, в которых рассматривались бы технологии и механизмы адаптивности и направления их совершенствования.

В этой статье представлен обзор механизмов адаптации в АИОС, созданных за последние полтора десятка лет, и их анализ с позиций педагогики, имеющий целью определить направления развития таких систем. Первый раздел посвящен истории развития адаптивных и интеллектуальных образовательных систем и их связи с соответствующими технологиями, во втором описана модель традиционного процесса обучения и его специфические черты, затрудняющие эквивалентную организацию процесса с применением только АИОС. В третьем разделе рассмотрена обобщенная модель АИОС, в том числе правила и методы сбора и использования данных о пользователе, на основе которых затем будет построено персонализированное взаимодействие (механизм адаптации), а в четвертом разделе с учетом обобщенной модели АИОС и модели процесса обучения проведен анализ сце-

нариев возможного применения технологии в образовании. Пятый раздел завершает статью и посвящен перспективным направлениям развития адаптивных механизмов АИОС.

1. История развития адаптивных интеллектуальных образовательных веб-систем и сопутствующих технологий

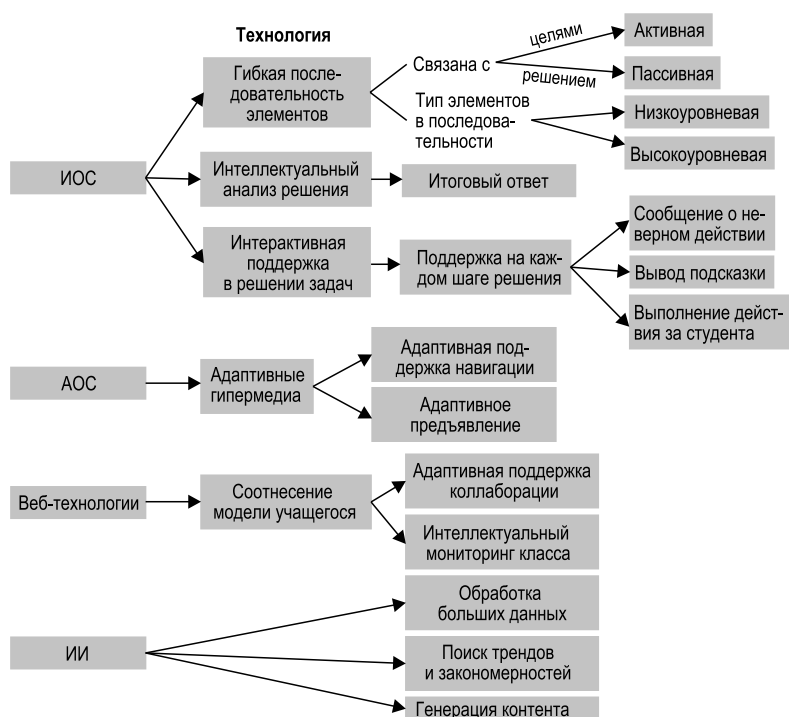
Компьютерные технологии начали массово применяться в образовании уже в конце прошлого века. Тем самым было положено начало обучению с помощью компьютера (*computer-assisted education*), и в результате появились системы обучения с поддержкой компьютера (*computer-assisted instruction systems*) — интегрированные технические решения, состоящие из нескольких специальных компонентов [Brusilovsky, 1992]. Эти системы помогают преподавателю объяснять новый материал, предъявлять примеры, давать задания и проверять их выполнение. Для создания эффективной интегрированной системы недостаточно просто совместить образовательную систему, цифровую среду и электронный учебник [Ibid.]. Критически важно анализировать и хранить историю взаимодействия учащегося с каждым элементом в модели пользователя — способе категоризации, который позволяет принимать решения о действиях в отношении пользователя. Именно эта модель в дальнейшем позволяет адаптировать систему к каждому учащемуся.

Технологии искусственного интеллекта дали толчок появлению систем следующего поколения — интеллектуальных образовательных систем. Первые такие системы были ориентированы на обучение программированию [Anderson, Conrad, Corbett, 1989] и математике [Koedinger et al., 1997], и это не случайно: программирование подразумевает обязательное использование компьютерных технологий [Brusilovsky, 1992], и дополнить уже существующую систему образовательным модулем, который удовлетворяет определенные потребности, в разы проще и дешевле, чем создать с нуля абсолютно новую, а потом убедить участников процесса обучения использовать именно ее, вместо того чтобы действовать привычным способом, при помощи ручки и бумаги. Кроме того, при обучении программированию преподаватели столкнулись с рядом проблем, решить которые они были не в силах: слишком многочисленные классы не давали возможности уделить достаточное внимание каждому ученику, нередко у учащихся обнаруживалось незнание математики уровня начальной школы, отсутствовали навыки чтения необходимого уровня и не было достаточной мотивации к освоению программирования. На помощь пришли электронные образовательные системы³.

³ Association for Computing Machinery Special Interest Group on Computer-Human Interaction (1988) Intelligent Tutoring Systems: The ACT Project: https://www.youtube.com/watch?v=boDH_pW14B0 (дата обращения: 06.08.2024).

П. Брусиловский в обзоре, посвященном АИОС, отмечает, что первые из них, интеллектуальные образовательные системы (ИОС), обеспечивали гибкую последовательность образовательных элементов — материалов для изучения и заданий, интеллектуальный анализ решений учащегося и интерактивную поддержку в решении задач [Brusilovsky, 1999]. Появление технологии адаптивных гипермедиа позволило создавать системы с адаптивным контентом — адаптивные образовательные системы (АОС) (рис. 1).

Рис. 1. Адаптивные технологии в АИОС



1.1. Адаптивные технологии в интеллектуальных образовательных системах

1.1.1. Гибкие последовательности

Обеспечение гибкой последовательности образовательных элементов может быть активным и пассивным. Технология пассивной последовательности включается в процесс, если учащийся не может решить задачу или допускает ошибку в решении. Активная последовательность требует образовательной цели как набора понятий или тем, которые должен освоить пользователь, и строит к ней ближайший путь. Цели могут быть фиксированными или регулируемыми, доступными для корректировки преподавателем или самим учащимся. Гибкие последовательности обеспечивают механизмы низкого и высокого уровня. Низкоуровневые последовательности определяют следующее задание (задача, пример, тест), высокоуровневые — следующую учебную цель второ-

го уровня (понятие, набор понятий, тему или урок для изучения). Часто высокоуровневые и низкоуровневые последовательности обеспечиваются разными механизмами, например пользователь выбирает урок для изучения, а система определяет последовательность заданий.

Технология гибких последовательностей — самая старая технология для ИОС и использована практически во всех системах такого типа.

1.1.2. Технологии поддержки решения задач

Интеллектуальный анализ решения (*intelligent solution analysis*) оперирует только итоговым ответом к задаче независимо от способа его получения.

Интерактивная поддержка в решении (*interactive problem solving support*) как технология мощнее: она позволяет не только сообщать учащемуся о неверном действии, но также предоставлять подсказку или выполнять действие за него. Системы, созданные с применением этой технологии, отслеживают действия учащегося, интерпретируют их и используют эту интерпретацию, чтобы осуществлять поддержку и обновлять представления о пользователе. Классический пример такой системы — LISP-TUTOR [Anderson, Conrad, Corbett, 1989].

Технология решения задач по образцу (*example-based problem solving*) помогает учащемуся справляться с заданием, используя предыдущие успешные случаи решения [Brusilovsky, Schwarz, Weber, 1996].

1.2. Адаптивные технологии в адаптивных гипермедиа-системах

Адаптивные гипермедиа (*adaptive hypermedia*) позволяют подстраивать контент под пользователя и связаны с возникновением адаптивных гипермедиа-систем (*adaptive hypermedia systems*, AHS) — первые из них появились в 1996 г. [Brusilovsky, Schwarz, Weber, 1996]. Этот подход объединяет две технологии: адаптивное предъявление и поддержку в адаптивной навигации. Технология адаптивной поддержки навигации (*adaptive navigation support*) предполагает изменение внешнего вида видимых ссылок и похожа на технологию гибких последовательностей, но обеспечивает более широкие возможности, поскольку может направлять учащегося как прямым, так и косвенным образом. Самые популярные варианты использования технологии — прямое руководство, адаптивная аннотация ссылок и адаптивное скрывание ссылок.

В случае прямого руководства система информирует учащегося, какая из ссылок на странице приведет к самой подходящей в гиперпространстве (то, какая страница окажется самой подходящей, зависит от знаний и целей пользователя). Технология отличается от гибкой последовательности тем, что может создать

ссылку на страницу, которая будет сгенерирована из базы знаний системы, и попасть на нее можно только через ссылку.

Один из популярных вариантов использования адаптивной поддержки навигации — аннотация. Другой вариант — адаптивное скрытие и отключение, он предполагает невозможность перейти по ссылке к материалу, который пользователь еще не готов изучать.

Технология адаптивного предъявления (*adaptive presentation*) позволяет адаптировать контент гипермедиа-страницы к целям, знаниям и другой информации о пользователе. Эти страницы не статичны, они адаптивно генерируются или собираются из частей других страниц.

1.3. Веб-технологии в веб-образовании

В отличие от связанных с ИОС и АОС, эта группа технологий появилась уже в эпоху существования интернета, и первой из них была технология соотнесения моделей (*student model matching, model matching*). Принцип ее работы — сравнение наборов данных разных учащихся в режиме реального времени. Интеллектуальные и адаптивные образовательные системы имеют дело с данными только по одному пользователю в текущий момент времени, поэтому не могут работать с применением этой технологии. Данные из веб-систем централизованно хранятся на сервере, поэтому и возникает возможность соотносить данные разных пользователей. Технологию используют, в частности, для обеспечения адаптивной коллаборации и интеллектуального мониторинга класса.

Обеспечение адаптивной коллаборации подразумевает использование данных об учащих, чтобы создавать различные группы для совместной работы. Интеллектуальный мониторинг класса также возможен благодаря технологии сравнения данных пользователей, однако главная идея здесь — поиск не совпадений, а расхождений. Цель состоит в том, чтобы выявить тех, кто очень сильно отличается от остальных: слишком быстро или слишком медленно прогрессирует, взаимодействует с гораздо меньшим, чем остальные учащиеся, количеством материала. Такое резкое отличие — сигнал, что учащемуся нужно больше внимания, чем остальным, больше заданий, более подробные объяснения или стимул, чтобы бросить вызов прокрастинации и взяться за дело.

1.4. Современные технологии искусственного интеллекта в адаптивных образовательных системах

Алгоритмы искусственного интеллекта (ИИ) активно используют при создании образовательных систем с конца прошлого века, а в последнее десятилетие их бурное развитие обеспечило широкий спектр новых возможностей.

Системы обучения с поддержкой искусственного интеллекта обеспечивают более насыщенную среду обучения, немедленную

обратную связь, гибкость в контроле процесса обучения и ускоренное развитие учащихся [Gligorea et al., 2023; Ruiz-Rojas et al., 2023]. Системы искусственного интеллекта могут обрабатывать большие объемы данных, учиться на закономерностях и опыте, а также делать прогнозы и давать рекомендации [Kabudi, Pappas, Olsen, 2021]. Учитывая таланты и способности каждого учащегося, а также академические трудности, которые он испытывает, ИИ позволяет применять разные методы обучения в рамках одной среды. Метаанализ работ, посвященных использованию одной из технологий ИИ, а именно машинного обучения, в образовательных системах, дает представление о возможностях его применения для решения различных образовательных задач [Gligorea et al., 2023]. Наивный байесовский классификатор, обучение с подкреплением, условные порождающие состязательные сети, глубокие нейросети и многие другие современные методы помогают адаптировать контент, прогнозировать академическую успеваемость, отображать пробелы в знаниях и предлагать динамические оценки. Благодаря этой комбинации технологий платформы онлайн-обучения постоянно меняют образовательный процесс, делая его персонализированным, проактивным и чувствительным к индивидуальным потребностям учащихся. По результатам этого метаанализа выделены преимущества и недостатки использования методов машинного обучения в адаптивных обучающих системах (рис. 2).

Рис. 2. Преимущества и ограничения применения машинного обучения в образовательных системах

Ограничения	Преимущества
Проблема ограниченных данных об учащихся на старте	Динамические рекомендации дополнительных материалов
Сложность объединения нескольких методов машинного обучения	Оптимизированные пути обучения
Обеспечение конфиденциальности и безопасности данных	Быстрая адаптация моделей обучающихся
Интеграция и совместимость с существующей инфраструктурой электронного обучения	Улучшенные системы рекомендаций и таргет учебных материалов
Необходимость постоянного обучения и обновления моделей машинного обучения	Эффективная кластеризация учащихся для разработки индивидуальных стратегий
Разработка, интеграция и обслуживание систем являются дорогостоящими	Определение стилей обучения для улучшения академических прогнозов
Чрезмерная зависимость от технологий — существует риск игнорирования человеческого аспекта образования	

**2. Подход
к анализу
адаптивных
интеллектуальных
образователь-
ных систем**

В этом разделе мы описываем традиционный процесс обучения с его составляющими, чтобы на этой основе сформулировать подход к анализу применения АИОС.

Чтобы внедрение технологий было эффективным и оправданным, при их применении нужно учитывать основные составляющие процесса обучения:

- модель процесса — кто, кого, чему, как и в каком контексте учит;
- какие результаты достигнуты в условиях привычной организации этого или похожих процессов;
- какие проблемы и сложности возникают в условиях привычной организации процесса и почему, какой эффект желаем;
- что планируется изменить;
- обоснование эффективности планируемых мер.

Рассмотрим подробнее каждую из составляющих.

Что касается модели процесса, создатель культурно-исторической теории Л.С. Выготский рассматривал обучение как формирование в контексте социального взаимодействия системы связей, основанной на собственном опыте [Выготский, 2005]. Основу обучения составляет деятельность ученика, а преподаватель направляет и регулирует этот процесс. Другими словами, чтобы обучение принесло желаемые результаты, нужно создать такой контекст, в котором учащийся включится в соответствующую деятельность, осуществит ее и будет иметь возможность контроля и корректировки процесса. Для этого необходимы:

- план обучения — образовательные результаты, задачи, содержание и его деление в формате разделов, глав и параграфов, поэлементная учебная нагрузка. При традиционном обучении этот элемент часто есть в рекомендованном учебнике по предмету или в образовательных стандартах. При отсутствии плана обучения в готовом виде он создается в логике потенциальных образовательных потребностей для выбранной категории учащихся, для данной предметной области и связанных с ней профессиональных или общечеловеческих задач;
- образовательный контент — материалы для изучения в виде текста, видео, изображений, таблиц или диаграмм и задания для отработки и проверки навыков. Основная масса контента в случае обучения с учителем также обычно доступна благодаря учебникам и другим методическим материалам, однако в ряде случаев, как и с планом обучения, может возникнуть необходимость их создания. Обычно есть возможность использовать существующие материалы и адаптировать их содержимое — применить другой стиль изложения, изъять узкоспециальные детали, добавить понятные примеры и аналогии;

- правила, приемы, способы и подходы к проверке навыков и знаний, соответствующие предметной области, задачам и типу контента. Этот элемент модели процесса представляет собой сочетание профессиональных педагогических инструментов, определенным образом организованной образовательной среды и знания предметной области;
- способы вовлечь учащегося в деятельность и не дать ему бросить это занятие. Это самый трудноформализуемый элемент модели процесса, он сильно зависит от опыта, профессиональной квалификации и личностных свойств преподавателя, поскольку разных учеников увлекают разные вещи и на неодинаковый срок, а способы определить, какие именно, как правило, ограничены и ненадежны;
- способ ознакомить учащегося с разнообразием образовательного контента и опыта и научить его свободно ими пользоваться. Преподаваемые дисциплины очень сильно различаются между собой: материалы и приемы, необходимые тому, кто учится рисовать, бесполезны для обучающегося математике, языку или любому другому предмету. И даже хороший преподаватель не всегда может объяснить, как он учит. Он просто укажет на ошибку, покажет правильный способ выполнения действия и создаст условия, в которых учащийся отработает навык. Кроме того, человек может быстро и точно сформулировать принципы правильного действия, опираясь на собственный опыт: в режиме реального времени выделить чувственные ориентиры и объяснить, как это делать, используя именно те слова и фразы, которые отражают человеческий способ взаимодействия с миром. Машина не способна воспринимать мир как человек, а потому не может выделять такие аспекты, которые часто имеют критическое значение для обучения, а то и составляют его суть.

Результаты, которые достигнуты в условиях привычной организации этого или похожих процессов, отражаются в некоторых конкретных показателях, таких как средний балл по группе, отсутствие оценок «неудовлетворительно», количество призовых мест на предметной олимпиаде, удовлетворенность учащихся преподавателем или образовательной организацией по результатам опросов и т.д.

При анализе проблем и сложностей, возникающих в условиях привычной организации обучения, необходимо оценивать их причины и сопоставлять текущее состояние процесса с желаемым эффектом. Независимо от того, в какой среде происходит обучение — традиционной или электронной, — модель процесса должна включать действующие внешние факторы и эффект от изменения их значений. Скажем, слабая академическая успева-

емость в группе может быть вызвана пробелами в знаниях предмета, накопившимися за предыдущие годы, недостаточной квалификацией или отсутствием необходимых личностных качеств у преподавателя, чрезмерным объемом отчетности, которая отнимает время от подготовки к урокам. Одна и та же проблема может быть вызвана разными причинами, и в каждом конкретном случае требуется особое решение.

Планируя изменения, нужно иметь в виду, что для получения результата необходимо предпринимать меры, адекватные сложившейся ситуации. Например, если в группе учащихся продолжительное время отмечаются неудовлетворительные показатели успеваемости, недостаточно квалифицированного преподавателя необходимо обучить справляться с конкретными трудностями, а если обучение длится непозволительно долго, то и снять с преподавания в проблемном классе и назначить в другую группу, а разобраться с текущей проблемой поручить более опытному коллеге. Загруженного отчетностью учителя можно обучить навыкам рационального заполнения документов, снабдить инструкциями к заполнению или освободить от этой обязанности совсем, делегировав ее кому-то другому. Сотрудника, не соответствующего занимаемой позиции, нужно выявить и перевести на другое место или прекратить с ним рабочие отношения. Главное — четко понимать проблему, ее причины и действенные способы решения.

Планируя и внедряя меры, направленные на достижение определенного результата, необходимо привести надежное обоснование убеждения, что эффект будет именно таким, как запланировано, и именно по причине предпринятых мер.

Таким образом, в традиционном обучении и результаты, и проблемы, и сложности во многом обусловлены специфическим человеческим опытом, который невозможно адекватно эксплицировать и передать в формате, доступном технологиям.

3. Обобщенная модель АИОС

3.1. Строение АИОС

Адаптивные и интеллектуальные образовательные системы состоят из четырех элементов: это модель пользователя, модель домена, модель адаптации и модель объяснения [Shute, Towle, 2003].

Такая структура представлена как в самых ранних работах, посвященных адаптивным и интеллектуальным образовательным системам [Brusilovsky, 1992], так и в более поздних, с той лишь разницей, что модель адаптации и модель объяснения могут быть объединены в один элемент [Alshammari, Anane, Hendley, 2014] (рис. 3).

Модель домена — аналог предметной области, то знание, которое должно быть усвоено в ходе курса, и связанное с ним. Это знание состоит из трех элементов:

- базовый (определения, примеры, дополнительные ссылки, формулы и т.д.) — знание «что»;
- процедурный (пошаговые планы выполнения, связь между шагами, дополнительные операции) — знание «как»;
- концептуальный (связь понятий между собой, а также связь базового и процедурного элементов знания) — знание «почему».

Рис. 3. Составляющие модели адаптивной обучающей системы [Shute, Towle, 2003]



Эта модель более эффективна, если содержит привязку к разным видам содержания наиболее подходящего для каждого из них формата предъявления: например, какой контент лучше представлять в виде текста, какой — в виде презентации, анимации или видео. Связанное с моделью домена понятие «модель контента» определяет требования к содержимому курса. Так, контент должен быть независимым, устойчивым, гибким и масштабируемым. Независимость контента подразумевает способность системы его предъявлять, устойчивость — размещение в интернете и возможность быть представленным многим пользователям одновременно. Гибкость связана с адаптивностью и предполагает наличие разных типов и последовательностей предъявления контента, а масштабируемость — устойчивость системы к возможному повышению требований: к увеличению количества контента, числа элементов, численности пользователей и проч.

Модель пользователя — именно тот элемент системы, на который ориентирована адаптация контента в курсе. Индивидуальные характеристики как часть модели пользователя могут быть определены эксплицитно (например, при помощи опросника) или имплицитно (методом сравнения поведения в системе с данными, предварительно собранными на других пользователях).

Модель объяснения — это педагогический дизайн, в соответствии с которым формируется контент и последовательность его предъявления.

При наличии модели домена, модели пользователя и модели объяснения адаптивный механизм может быть устроен достаточно просто. Сначала в зависимости от потребностей учащегося определяется тема для прохождения и связанный с ней контент, который затем будет предъявляться, пока тема не получит статус пройденной.

Создание адаптивной обучающей системы — многоступенчатый и многоуровневый процесс. Существует множество готовых практических решений, разработанных под определенные задачи обучения, но универсальной идеальной модели нет. В каждом конкретном случае разработка и подбор модели требуют детального рассмотрения домена обучения, особенностей предметной области, характеристик учащихся и желаемых результатов обучения. В качестве практических рекомендаций по выбору механизма адаптации можно отметить некоторые используемые модели, например модель теории ответа на задания (*Item Response Theory*): эта статистическая модель оценивает вероятность правильного ответа на вопрос на основе показателей способностей учащегося и сложности задания [Chen, Lee, Chen, 2005]. Множество других моделей — математических и статистических, с использованием машинного и немашинного обучения — разобраны в обзорах [Eryilmaz, Adabashi, 2020; Pelánek, 2017].

3.2. Современные адаптивные образовательные системы: обзор целевых характеристик

В одной из классификаций основания для адаптивности объединены в четыре группы (рис. 4): когнитивные, аффективные, поведенческие/психомоторные и смешанные [Normadhi et al., 2019].

Рис. 4. Классификация индивидуальных характеристик пользователей, используемых при построении адаптивных образовательных систем



Когнитивные характеристики — все то, что обеспечивает обработку информации за счет критического мышления и способствует созданию и получению знания. Группу составляют стиль обучения, когнитивный стиль, пререквизитное знание, объем рабочей памяти, тип личности и процесс мышления. Для оценки и описания стилей обучения используют разные классификации: Р. Фельдера — Л. Сильверман (четыре шкалы: «сенсорика — интуиция», «визуальная информация — вербальная информация», «активная обработка — рефлексивная обработка», «последовательное понимание — глобальное понимание»), на основании опросника VARK (четыре типа: визуалы, ораторы, кинестетики и читатели), классификацию Я. Вермунта (стили обучения: ненаправленный, ориентированный на воспроизведение, ориентированный на применение, ориентированный на смысл), К. Джексона (пять типов обучающихся в зависимости от когнитивных характеристик: ищущие ощущений, ориентированные на цели достигатели, эмоционально-интеллектуальные достигатели, сознательные достигатели, глубоко обучающиеся достигатели), Д. МакКарти (инновационный, аналитический, здравый смысл, динамический), Д. Колба (активный, теоретический, прагматичный, рефлексивный). Когнитивные стили обычно отражают предпочтение одного полюса шкалы: вербального или зрительного представления информации, холистической или аналитической обработки, рассуждения, зависимого или независимого от контекста.

Для определения типов личности используют модель Большой пятерки или простое отнесение к экстравертам или интровертам. Выделение объема рабочей памяти в качестве значимой характеристики пользователя основано на представлении о сознательном мышлении как о процессе, ограниченном количеством элементов, которыми человек может оперировать [Baddeley, Hitch, 1994].

К аффективным основаниям для обеспечения адаптивности относятся эмоции, психические состояния и вовлеченность. Для определения эмоций выбирают разные комбинации негативных и позитивных психических состояний — набор из дельта, гамма, альфа, тета и бета-состояния [Yamada et al., 2017]. Вовлеченность оценивают по состоянию потока или тупика, по наличию долгосрочного или краткосрочного интереса.

В группу поведенческих/психомоторных оснований для адаптивности входят когнитивные способности и поведение. Под когнитивными способностями имеется в виду рассуждение — индуктивное, дедуктивное и по аналогии [Huang et al., 2013], проактивность и реактивность [Tobarra et al., 2014], паттерны [Köck, Ramamythis, 2010] и опыт пользователя [Santos, Boticario, Pérez-Marín, 2014] — степень вовлеченности и следования рекомендациям.

Смешанные основания для адаптивности включают характеристики из разных групп, например стиль обучения и вовлеченность.

Согласно систематическому обзору исследований [Normadhi et al., 2019], в тройку лидеров среди используемых механизмов адаптивности входят стили обучения из группы когнитивных характеристик (38 статей из 75 проанализированных), когнитивные стили (5 из 75) и когнитивные способности (5 из 75).

3.3. Подходы к определению индивидуальных характеристик

В этом разделе рассматриваются подходы к определению индивидуальных характеристик в адаптивных образовательных системах на основании работ, отобранных для систематического обзора по релевантности ключевых слов и по типу издания (статьи в научных журналах или материалах конференций) [Normadhi et al., 2019]. К сожалению, русскоязычных публикаций по данной теме обнаружить не удалось.

Для оценки индивидуальных характеристик как основы модели пользователя в адаптивной образовательной системе используют эксплицитные и имплицитные методы. Среди эксплицитных самыми популярными остаются всевозможные опросники, например опросники стиля обучения, когнитивного стиля. Кроме того, используют задачные методы или сходные с ними. Например, в зависимости от того, какой цвет одежды пользователь предпочтет для своего персонажа в геймифицированной системе, он будет отнесен к экстравертам или интровертам [Trif, Lemnaru, Potolea, 2010]. Задания могут быть построены по технологии CAPTCHA⁴: пользователи сами выбирают, решать ли им задания в текстовом варианте или в рисуночном [Papatheocharous et al., 2013].

Имплицитные методы оценки индивидуальных характеристик могут быть компьютерными и гибридными [Normadhi et al., 2019]. Так, если создатели адаптивных образовательных систем имеют в своем распоряжении четкий набор правил для соотнесения поведения и выраженности индивидуальной характеристики, то можно обойтись лишь компьютерными методами, например при определении объема рабочей памяти [Khenissi, Essalmi, 2015]. Во всех остальных случаях нужно иметь данные, собранные эксплицитными методами, т.е. комбинировать компьютерные и некомпьютерные методы определения характеристик. Компьютерные методы включают методы машинного и немашинного обучения. Немашинных методов среди используемых в адаптивных системах оказалось всего три: распознавание паттернов [Graf, Kinshuk, 2010], роботизированные сенсорные системы [Paradopoulos et al., 2013] и воспроизведение [Tanaka et al., 2017]. Машинные методы обучения могут применяться с учителем и без учителя. Кроме того, методы машинного обучения часто дополнительно усиливают, например, факторным анализом или скрытыми марковскими моделями.

⁴ Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart.

Согласно результатам проведенного обзора исследований, среди компьютерных методов наиболее часто используются:

- методы машинного обучения: правила ассоциаций (четыре самостоятельных применения и одно — в комбинации с данными опросника), неточные правила (четыре самостоятельных применения и одно — в сочетании с данными опросника), байесовские сети (три самостоятельных применения и два — в комбинации с опросниками или другими машинными методами);
- методы немашинного обучения: распознавание паттернов (четыре самостоятельных применения и одно — в комбинации с распознаванием средних).

Оценка характеристик пользователя в существующих АИОС несет в себе определенные риски, связанные, во-первых, с выбором, какие именно характеристики оценивать, и, во-вторых, с искажениями в измерении, обусловленными субъективными факторами оценивающего и оцениваемого, ограниченными возможностями диагностических средств и даже применением неадекватных методов.

**4. Сбор
и использо-
вание данных
о пользователе
в механизме
адаптивности
АИОС и модель
процесса
обучения**

Обучение с использованием компьютерных технологий не обязательно предполагает исключение из этого процесса человека, который учит. Например, систему управления обучением вполне можно использовать как специфическую среду, в которой хранятся связанные с дисциплиной материалы: текст учебника, дополнительные материалы для изучения, презентации, структура курса, формулировки заданий, сами задания, выполненные учащимися. В этом случае технологии разгружают преподавателя: нет необходимости носить с собой как бланки заданий, так и выполненные работы в материальном виде, отправлять дополнительные материалы учащимся по электронной почте или копировать материалы к занятию на съемный носитель, управлять доступом к материалам или разрешать конфликты, которые возникают, если эту функцию делегировать одному учащемуся в группе.

Чтобы еще больше разгрузить учителя, можно делегировать технологиям и другие обязанности: проверку заданий, подбор их количества и уровня сложности, мотивирование учащихся, помощь в восприятии материала — система может при необходимости показывать объяснения многократно и даже с разной степенью детализации. Уже существуют образовательные сервисы, которые решают эти задачи. Например, на платформе для изучения иностранных языков *Duolingo* пользователь может открывать теоретические материалы к уроку столько раз, сколько требуется, имеет доступ к персонализированным урокам, в которые система

включает давно не использовавшиеся слова, а в качестве работы над ошибками получает адаптированную под свой ответ версию задания: не пустое поле ввода текста, как при первом предъявлении, а частично заполненное там, где введенное в первый раз содержимое совпало с образцом. В сервисе «Учи.ру» предусмотрено адаптивное количество заданий и работа с мотивацией. За ошибку учащийся получает штраф: нужно не только правильно решить задание, но и выполнить еще одно в дополнение к запланированному количеству. А за выполнение заданий начисляется игровая валюта, на которую можно купить предметы интерьера для персонажа, который появляется в уроках.

Перспектива использовать безотказный, стабильный во времени и масштабируемый инструмент выглядит невероятно заманчивой, а идея заменить человека цифровыми технологиями уже не первое десятилетие будоражит умы инноваторов в образовании. Но для того чтобы применять технологии эффективно, нужно хорошо представлять себе каждый элемент процесса обучения и точно оценивать факторы, которые на него влияют, а также возможности и опасности, сильные и слабые стороны использования технологий. Для анализа использованы компоненты модели, описанной в разделе 2.

Человек учится решать жизненные задачи, используя общественно накопленный опыт и переживая его [Выготский, 2005]. Технологии, решая ту же задачу и опираясь на человеческий опыт, либо следуют его представлению в виде свода правил, либо формулируют эти правила, анализируя большие массивы данных. Другими словами, чтобы решить конкретную задачу — повысить успеваемость в группе или у отдельного пользователя, — нужно либо иметь четкий и подробный алгоритм, который позволяет выявить из разнообразия возможных конкретную причину возникновения проблемы, либо собрать при возникновении аналогичных ситуаций огромное количество разных данных и вывести соответствующие закономерности. При этом остается открытым вопрос, насколько правила, выведенные человеком из собственного опыта или алгоритмами из данных, отражают реальный мир и обеспечивают ожидаемые результаты (табл. 2). Например, образовательная система изменяет содержимое или последовательность контента в курсе на основании результатов применения опросника или отнесения пользователя компьютерными методами к одной из категорий [Su, 2017], однако опросники — крайне ненадежный метод получения информации о людях, а категории могут быть бесполезным конструктом, выбранным только в силу его популярности. По этой причине полная замена учителя обучающими технологиями не выглядит хорошей идеей: слишком много в процессе обучения необходимо решить задач, с которыми люди по-прежнему справляются лучше машин.

Тем не менее технологии способны снимать с преподавателя часть самых утомительных, рутинных, а то и неадекватных обязанностей, оставляя время и силы на интересные задачи и творческие решения. Так, если система располагает хорошо проработанной моделью домена и большой базой дополнительных материалов или умеет на основе имеющегося генерировать контент с заданными характеристиками (например, объяснение темы на разных уровнях сложности), она может внести существенный вклад в решение проблемы объяснения, которое понятно не всем, в условиях группового обучения. Образовательная система также может проверять простые задания типа тестов, сама считать показатели или отвечать на самые частые и неинтересные вопросы, оставляя человеку только нестандартные.

Технологии могут не только брать на себя рутинные обязанности преподавателя, но и обеспечивать новые, дополнительные возможности, причем как тому, кто учит, так и учащемуся. Например, образовательная система может на основе собранных данных провести анализ, сделать выводы, сообщить о них и предложить какие-то меры учителю, который с учетом своего уникального человеческого опыта оценит сделанные выводы и предложенные методы, а потом примет окончательное решение. Пользователь системы, которая лишь рекомендует наиболее уместные в соответствии с заявленными целями действия, может поступить вопреки рекомендациям, в соответствии с собственными соображениями, например при подготовке к экзамену из-за чувства неуверенности продолжать решать задачи из раздела, который технология уже не подсвечивает как нуждающуюся в отработке [Barria-Pineda, Guerra-Hollstein, Brusilovsky, 2018; Khosravi, Sadiq, Gasevic, 2020; Sölch, Aberle, Krusche, 2023], но при этом знать, что система считает эту тему отработанной.

Образовательные рекомендательные системы могут помочь в развитии у пользователя навыков саморегуляции [Moleenaar, 2022] и управления эмоциями и аффективными состояниями [Aghaei, Hatala, Mogharrab, 2023].

4.1. Генеративный искусственный интеллект и его новый потенциал для адаптивных образовательных систем

Организаторы образовательного процесса часто сталкиваются с двумя значительными проблемами, которые затрудняют процесс обучения. Первая заключается в том, что разным пользователям для приобретения устойчивого навыка требуется разное количество заданий. Вторую проблему создает жульничество учащихся, в частности списывание у соучеников или из сторонних источников.

Для решения обеих проблем может быть использован банк заданий: учащиеся имеют доступ к нужному количеству заданий, а разные пользователи выполняют разные задания (табл. 1). С по-

мощью банка заданий можно предоставить каждому учащемуся столько упражнений, сколько необходимо для приобретения навыка именно ему, и предотвратить жульничество.

Таблица 1. Источники данных для компонентов образовательного процесса

	Традиционная модель обучения	Сложности при экспликации в виде правил	Сложности при выведении закономерностей из данных
План обучения	Стандарт, учебник или знание предметной области	Источник может содержать недостаточно детальную или вообще оторванную от реальности информацию, но работать в руках человека, который компенсирует недостатки своим опытом и навыками	Сильная зашумленность данных для обучения
Образовательный контент	Учебник или другие материалы для изучения	Источник может содержать недостаточно детальную или вообще оторванную от реальности информацию, но работать в руках человека, который компенсирует недостатки своим опытом и навыками	Сильная зашумленность данных для обучения
Проверка навыков и знаний	Опыт, профессиональные знания и навыки, советы коллег	Зачастую получено имплицитно или связано с личностными характеристиками	Необходимо очень большое количество данных разной модальности с привязкой к контексту и с последующей проверкой гипотез, что на текущий момент малореально
Способы вовлечения учащегося	Опыт, профессиональные знания и навыки, советы коллег	Зачастую получено имплицитно, связано с личностными характеристиками или тесно связано с человеческим способом коммуникации	Необходимо очень большое количество данных разной модальности с привязкой к контексту и с последующей проверкой гипотез, что на текущий момент малореально

Однако учителя или преподаватели обычно слишком загружены, чтобы наряду с выполнением своих основных обязанностей еще и создавать дополнительные задания. Их могут продуцировать обученные на подходящих данных генеративные нейросети. Кроме того, использование генеративных нейросетей позволяет создавать контент разной модальности: изображения, анимацию и видео — а значит, разрабатывать более разнообразные и увлекательные учебные материалы, которые обеспечивают более полное и глубокое усвоение знаний учащимися.

Генеративный ИИ оказывается особенно полезным в обучении программированию онлайн [Kwak, Jenkins, Kim, 2023], поскольку эта дисциплина зачастую вызывает большие сложности на ранних этапах освоения. В исследовании на небольшой выборке студенты экспериментальной группы (21 человек) использова-

ли *ChatGPT* во время еженедельных занятий по программированию, студенты контрольной группы (24 человека) не применяли этот инструмент [Yilmaz, Yilmaz, Gizem, 2023]. Установлено, что навыки вычислительного мышления, самоэффективность и мотивация к обучению у студентов экспериментальной группы были значительно выше, чем у студентов контрольной группы.

Генеративный ИИ может облегчить и ускорить дополнение обучающих систем новыми интерактивными функциями: например, прошли оценку и показали высокую эффективность автоматическая проверка эссе и обучение в форме диалога «машина — ученик» [Baidoo-Anu, Owusu Ansah, 2023]. Систематический обзор литературы показал, что результаты оценивания эссе генеративным ИИ и экспертом коррелируют на уровне от 60 до 86%. Модели способны определить ключевые особенности хорошо написанных эссе и обеспечить обратную связь, аналогичную той, которую дают учителя [Ramesh, Sanampudi, 2022].

Тем не менее применение генеративного ИИ в образовательных системах находится в начальной стадии развития и требует более глубокого исследования его возможностей и разработки алгоритмов. Выявлены проблемы, связанные с обеспечением точности и аутентичности языкового контента, генерируемого ИИ [Creely, 2023], а также с зависимостью образовательных результатов обучающихся от технологий и потенциальным снижением критического мышления и творческих способностей участников образовательного процесса. Предметом обсуждения в профессиональном сообществе являются также этические аспекты применения ИИ, риски и ответственность за генерируемые данные.

Таким образом, для максимально эффективной организации процесса обучения нужно комбинировать работу преподавателя, который воспринимает мир так же, как учащийся, и поэтому может быть адекватным источником критических релевантных данных, с применением технологий, которые могут брать на себя и лучше выполнять некоторые виды работ и предоставлять дополнительные возможности.

5. Потенциал развития адаптивных и интеллектуальных образовательных систем
5.1. Более совершенные способы определения индивидуальных характеристик

К сожалению, основным некомпьютерным способом определения индивидуальных характеристик, на основании которых адаптивная система приспособливается к пользователю, остаются опросники — метод сбора данных, который плохо работает на недостаточно рефлексивных субъектах, подвержен серьезным искажениям в результате того, что респонденты склонны давать социально желательные ответы, и не способен учитывать тот факт, что люди ведут себя очень по-разному в похожих ситуациях. Например, опросник стилей обучения Р. Фельдера и Б. Соломан⁵

⁵ https://learningstyles.webtools.ncsu.edu/ilsweb_2.php

содержит пункты *I understand something better after I a) try it out; b) think it through*⁶, *When I think about what I did yesterday, I am most likely to get a) a picture, b) words*⁷. Чтобы дать точные ответы, пользователь должен иметь привычку отслеживать и анализировать процесс своего обучения и фиксировать результаты каждого акта, чего учащиеся обычно не делают. Кроме того, валидность этого инструмента вызывает сомнение, поскольку пункты часто сформулированы очень абстрактно. Например, *I would rather be considered a) realistic; b) innovative*⁸. Во-первых, сложно понять связь такой формулировки пункта опросника со стилем обучения. Во-вторых, реалист и новатор — не антонимы.

Более перспективным, чем опросники, средством определения индивидуальных характеристик пользователя выглядит анализ поведения в системе, который подразумевает сбор данных и их последующую интерпретацию специалистом в психологии или педагогике. Возможен гибридный сбор данных, включающий как онлайн-, так и офлайн-данные, например характеристики, которые преподаватель дает своим студентам. При сборе данных могут использоваться инструментальные методы, в частности регистрация движений глаз — учитывая доступность технологии, объем и глубину получаемой информации, его можно рекомендовать для широкого применения [Davalos et al., 2023], а также анализ логов [Choi et al., 2023]. Например, для оценки и предсказания вовлеченности в содержание читаемого текста можно использовать данные скроллинга страницы [Biederman et al., 2023]. При этом, чем больше разных видов деятельности можно осуществлять в системе (проходить курсы из разных категорий: обязательные и необязательные, относящиеся к гуманитарному и естественному циклам, необязательные тестирования, объявления и проч.), тем более точно можно определить, насколько пользователь в своем поведении последователен, что он предпочитает в действительности, а не на словах.

Многообещающим способом повышения точности оценивания представляется использование механизма краудсорсинга, например при оценке личностных качеств можно было бы применить многоэтапную процедуру:

- пользователи из одной выборки отвечают, как бы вели себя в четко описанной ситуации и какими внешними проявлениями это поведение могло бы сопровождаться;

⁶ Я понимаю что-то лучше, когда а) попробую это сделать; б) хорошенько это обдумаю (пер. авт.).

⁷ Когда я думаю о том, что делал вчера, я скорее выражу свои мысли а) изображением; б) словами (пер. авт.).

⁸ Я бы скорее предпочел, чтобы меня считали а) реалистом; б) новатором (пер. авт.).

- пользователи из другой выборки пытаются объяснить поведение другого человека;
- пользователи из первой выборки трактуют интерпретацию своего поведения, собственными силами или с посторонней помощью пытаются понять причины расхождений.

5.2. Адаптивная система как средство информирования не только пользователя, но и остальных участников процесса

Недавние исследования показали, что полное исключение других людей из образовательного процесса может иметь негативные последствия: пользователи, которые проходили курсы в онлайн-формате, сообщали о чувстве одиночества и потерянности в виртуальном пространстве [El Mansour, Muringa, 2007]. Адаптивная образовательная система не заменяет преподавателя, но она может быть полезна ему, выполняя образовательную и информирующую функцию. Например, если вовлеченность или результативность всей группы с течением времени снизилась, а у системы есть доступ ко всему контенту преподавателя, она может провести анализ учебных материалов и дать рекомендации относительно модификаций, которые стоит провести, чтобы студенты оставались вовлеченными [Gurung et al., 2023]. Преподаватель при этом оценивает и проверяет выводы, он может использовать предложенные рекомендации частично или полностью, а может проигнорировать их [Swamy et al., 2023]. Аналогичным образом преподаватель может использовать систему, которая анализирует эмоциональное состояние студентов [Alfredo et al., 2023]. Информирование образовательные системы также помогают работать с обучающимися, для которых характерны определенные особенности строения и функционирования мозга [Wong et al., 2023].

Любой сложный навык в широком смысле, в том числе преподавание, включает интуитивный компонент: носитель знания не осознает его, а просто использует, когда возникает такая необходимость. Если это знание не заложено в адаптивную образовательную систему, то и к учащемуся оно не будет применено. При этом когнитивные способности человека ограничены. Например, одни преподаватели вообще не запоминают своих студентов, другие могут с полной отдачей работать только в малочисленной группе, третьи более-менее точно оценивают текущее знание студента и его успехи относительно остальных студентов в группе, но так организовать учебный процесс, чтобы максимизировать эффект, уже не могут. Вычислительные способности систем значительно превосходят человеческие. Именно поэтому перспективной выглядит такая организация процесса обучения, при которой адаптивная образовательная система занимается сбором данных, анализирует эти данные и формулирует рекомендации, и на их основе преподаватель принимает решения [Baker, 2016]. Следующий шаг в этом направлении — система обучается на ре-

шениях, которые принял и аргументировал человек, анализирует эффективность принятых решений, предлагает в будущем более удачные варианты и приводит аргументы, почему стоит выбрать тот или иной вариант.

5.3. АОС как помощник в освоении общественно выработанного способа выполнения задачи и сопутствующих навыков

При проверке заданий обычно оценивается правильность решения и скорость выполнения, однако такой способ контроля таит в себе несколько опасностей. Рассмотрим пример: чтобы ученик мог решить математическую задачу, относящуюся к теме квадратных неравенств, навык находить корни квадратного уравнения у него должен быть на уровне автоматизма. Если этот навык не сформирован раньше на должном уровне, при освоении темы квадратных уравнений ученик вряд ли достигнет необходимой скорости решения. Система, которая ориентируется на правильность решения и скорость выполнения задания, может оценить эти показатели и сравнить их с некоторым нормативом, однако не сможет точно предсказать успешность учащегося в достижении желаемых значений при дополнительной тренировке. Для этого нужно анализировать процесс решения, что изначально не заложено создателями системы. Следовательно, и помочь пользователю добиться желаемых результатов система не сможет, если на более раннем этапе навык был сформирован некорректно. Чтобы преодолеть это ограничение, модель пользователя должна учитывать модель процесса обучения и соотносить с ней динамику изменений.

Такую возможность дает теория деятельности, и в частности учет принципов формирования умственных действий. Согласно этому подходу, обучение — это присвоение учащимися общественно выработанных способов решения некоторой задачи [Талызина, 1975]. У этих способов, которые относятся к самым разным сферам деятельности, есть четкие критерии оценки качества, а задача преподавателя в этом случае — так организовать освоение этих общественно выработанных способов, чтобы в итоге они удовлетворяли критериям оценки, а на освоение тратилось как можно меньше времени. В частности, навык решения уже упомянутых задач по математике наиболее адекватно оценивать качественно, т.е. анализировать письменный и устный ход решения, а не итоговый ответ. Такая многоплановая проверка исключает жульничество — решение, сформулированное на доске в режиме реального времени, точно не списано у одноклассника. При этом она обеспечивает возможность объяснить учащемуся то, что ему непонятно и блокирует обретение навыка и его совершенствование.

Каждая такая жизненная задача, которую учится решать учащийся, при возникновении в обществе имела причины и пред-

посылки и не имела решения. Оно появлялось с возникновением нового орудия в широком смысле — это могло быть как материальное приспособление, так и прием мышления или даже теоретический конструкт. Преподаватель или система имеют возможность поддерживать мотивацию учащихся, если будут начинать новую тему с такого представления задачи, при котором она выглядит понятным образом связанной с уже приобретенным жизненным опытом. Например, обучение 6–7-летних детей письму традиционно происходит путем проб и ошибок, однако весь процесс можно значительно упростить и ускорить, если выделить задачу — ребенок должен научиться копировать контур буквы. В условиях традиционной классно-урочной системы дети совместно составляют инструкцию по написанию выбранной буквы, которую затем у доски проверяет случайно вызванный ученик. Далее класс анализирует, как написана буква, и модифицирует инструкцию. Так продолжается, пока буква, написанная по многократно пересмотренной и адаптированной инструкции, не будет удовлетворять всем требованиям. В условиях адаптивных образовательных систем эта деятельность могла бы трансформироваться во взаимодействие «ученик — компьютер», где ученик составляет инструкцию, а компьютер ей следует и не дает бросить задачу на полпути. Эта же система может проверить навыки письма по данным с видеокамеры, если адаптивный механизм содержит алгоритм оценки движений при разных видах деятельности, или дать инструкции с пояснениями взрослому, который помогает ребенку разобраться с какой-то темой или заданием. В этом случае взрослому не нужно осваивать профессию учителя, достаточно следовать рекомендациям.

Отголоски этого подхода можно встретить в работах, посвященных не только предметным, но и метакогнитивным навыкам, например развитию саморегуляции: в процессе взаимодействия с гибридной образовательной системой учащийся проходит путь от регуляции деятельности искусственным интеллектом к саморегуляции [Molenaar, 2022].

5.4. Тесное междисциплинарное взаимодействие при проектировании и эксплуатации АОС

Разработкой адаптивных систем занимаются в основном специалисты в области компьютерных наук, и это понятно, ведь именно они создают эти системы в техническом смысле. Однако, выбирая основания для адаптивности системы, такие специалисты могут остановиться на популярных, но сомнительных с содержательной точки зрения характеристиках. В частности, по данным уже упомянутого обзора [Normadhi et al., 2019], 38 из 75 рассмотренных систем построены на адаптации к стилям обучения, хотя надежных данных, подтверждающих, что этот механизм действительно делает обучение более эффективным, нет [Howard-Jones, 2014].

Очевидно, что в разработке адаптивных систем должны принимать участие педагоги, психологи и другие специалисты. Междисциплинарное взаимодействие к тому же позволяет более содержательно интерпретировать полученные данные и учитывать их в следующих экспериментах.

Например, в одном из исследований, посвященных адаптивным образовательным системам, сравнивали результаты контрольной и экспериментальной групп, которые осваивали геометрию 5–6-го класса в геймифицированной системе [Su, 2017]. Пользователи из экспериментальной группы перед началом курса проходили тестирование, по результатам которого узнавали свой стиль обучения, и получали доступ к материалам курса в той последовательности, которая соответствовала стилю обучения. После 12-недельного курса пользователи из экспериментальной группы были довольны системой на 92 балла из 100 возможных и показали значимо более высокие результаты, чем те, кто занимался по неадаптированной программе. Интерпретация полученных данных представляет большой интерес. Например, какими были бы результаты в плацебо-группе, если бы она тоже проходила тестирование на определение предпочитаемого стиля обучения, но занималась по неадаптированной программе, хотя была проинформирована, что программа адаптирована в соответствии с результатами тестирования? Что было бы, если бы, несмотря на тестирование, система всем испытуемым из плацебо-группы сообщала один и тот же результат и предъявляла контент, расположенный в одинаковой последовательности? Довольны ли были геймифицированной системой пользователи из контрольной группы? К сожалению, оригинальная работа не содержит ответа на эти вопросы, и авторы не высказывают намерений продолжать исследования.

В другом исследовании сравнивали успешность обучения восьмиклассников математике посредством адаптивной образовательной системы и традиционных занятий с учителем в условиях малочисленного и большого класса [Wang et al., 2023]. В обоих случаях в экспериментальных группах получены значимо более высокие результаты, однако интерес представляет дизайн исследования. Оба эксперимента продолжались по три дня, учитель и ученики до этого не были знакомы и провели вместе в общей сложности 5 часов 50 минут в эксперименте с большим классом и 8 часов 30 минут в эксперименте с малочисленным классом. Опытные педагоги знают, что для эффективной работы и приспособления приемов обучения к нуждам конкретного класса преподавателю и учащимся нужно узнать друг друга, и трех дней для этого явно мало. Кроме того, в исследовании оценивался лишь кратковременный эффект использования адаптивной образовательной системы, в то время как с точки зрения эффективности обучения интерес представляет долгосрочный.

Набирающие популярность исследования эмоций как составной части модели пользователя также не свободны от недостатков, которые могут быть устранены при тесном междисциплинарном взаимодействии в разработке и проведении экспериментов. В недавнем исследовании, в котором за основу модели пользователя были взяты эмоции, использовались всего три даже не эмоции, а эмоциональных состояния: удовлетворенность, скука, смущение/замешательство [Alyuz et al., 2016]. Модель была обучена на специально собранном датасете, однако описание процедуры сбора этих данных не приводится. И наконец, как и в большинстве работ, посвященных адаптивным образовательным системам, нет оценки эффективности адаптивного модуля. Исследование с отслеживанием эмоции вовлечения в обучение проводилось с использованием нейросетей и показало, что отслеживание может повысить эффективность обучения и использоваться в качестве индикатора для смены предлагаемого материала [Savchenko, Savchenko, Makarov, 2022].

Исследования, проанализированные в обзоре [Normadhi et al., 2019], часто не содержат описаний, в чем же заключается адаптивность к индивидуальным характеристикам, или эти описания крайне скудны, однако эти детали также представляют большой исследовательский интерес.

Проектирование образовательной системы опирается на ту или иную модель педагогического дизайна. Таких моделей создано множество, среди них обратный педагогический дизайн [Tyler, 2013], а также таксономия учебных задач и образовательных результатов [Bloom, 1956]. В основе обратного педагогического дизайна — подхода, который автор сформулировал уже к 1949 г., лежит убеждение, что проектирование обучения нужно осуществлять в следующем порядке: определить образовательные результаты, подобрать учебный опыт, который приведет учащегося к выбранным образовательным результатам, организовать этот учебный опыт и оценить эффективность. Очевидно, что способ определения эффективности должен быть продуман на этапе определения образовательных результатов, т.е. создатели курса должны найти ответ на вопрос: как, по каким измеримым показателям можно понять, что учащийся действительно достиг образовательных результатов? Таксономия учебных задач и образовательных результатов представляет собой последовательность образовательных результатов по возрастанию сложности: запоминание, понимание, применение, анализ, оценка и создание. Очевидно, что это более частная концепция по отношению к обратному педагогическому дизайну: она соответствует 1-му и 2-му этапам дизайна. Тем не менее идея совместить эти идеи вполне жизнеспособна: например, одна концепция имеет статус официальной в учреждении, которое осуществляет образователь-

ную деятельность, а вторая показала свою надежность при создании курса.

Легко представить ситуацию, в которой возникнет необходимость сочетания в проектировании системы более чем двух подходов к педагогическому дизайну, и алгоритм их совместного применения в этом случае не разработан, хотя крайне необходим.

Не менее важно использовать сложные модели пользователя, которые учитывают разные аспекты его индивидуальности. Скажем, конкретно взятый учащийся на курсе может иметь пробелы в знаниях по определенным темам предыдущих лет, быть не слишком мотивированным, иметь свои интересы и при этом медленно включаться в работу. Если проигнорировать хотя бы одну из этих характеристик, очень вероятно, что такой пользователь будет учиться крайне неохотно и неэффективно или не будет вовсе.

Проблем, перечисленных выше, можно избежать, если в создание, тестирование и эксплуатацию будут вовлечены специалисты разных областей науки. Психологи помогут спроектировать модель, адекватно учитывающую разные аспекты индивидуальности учащегося, динамику ее изменений во времени [Roquet, Jovanovic, Pardo, 2023], и разработают показатели, которые действительно отражают эти характеристики. Педагоги предложат оптимальные решения и подходы для объяснения, составления контента, заданий и их проверки. Программисты обеспечат эффективные механизмы адаптивности. Несмотря на то что междисциплинарную работу организовать сложно, такие проекты уже существуют [Wise, Brackett, Maddox, 2023].

5.5. Генерация данных пользователями и их повторное использование в последующих запусках курса

Опытные преподаватели по всему миру активно используют два типа заданий — формирующие и оценочные. Первые необходимы для формирования и отработки навыков, вторые используются для проверки этих навыков в установленный срок. Не все задания требуют проверки, например учебники по гуманитарным и описательным естественным предметам зачастую содержат вопросы для самопроверки в конце каждого параграфа.

Рефлексивные эссе также могут служить формирующими заданиями, поскольку они позволяют учащимся рассмотреть пройденную тему применительно к собственной жизни. Если задание предполагает загрузку решения в систему, то эти решения могут стать контентом для последующих запусков курса после соотнесения с моделью пользователя.

Пользователи также могут вносить улучшения в систему, если предусмотрена оценка материала и поощряется выдвижение собственных идей. В этом случае учащиеся могут сообщить, что думают о материале, и предложить альтернативу с более простым или интересным подходом.

6. Заключение Актуальность проведенного исследования обусловлена общемировым трендом на широкое внедрение адаптивных обучающих технологий: об этом свидетельствуют и принимаемые государственные программы, и активная разработка коммерческих продуктов с акцентом на массово доступное персонализированное образование.

Технологии в образовании активно применяются с 1970-х годов, и уже существует нескольких поколений соответствующих систем: системы обучения с компьютерной поддержкой, интеллектуальные образовательные системы, адаптивные образовательные системы. Каждое поколение образовательных систем связано с появлением нового класса технологий: программное представление, искусственный интеллект, адаптивные гипермедиа и веб-технологии.

Адаптивная образовательная система включает четыре составляющие: модель домена, модель пользователя, модель объяснения и модель адаптации. Модель пользователя — это совокупность индивидуальных характеристик, на основе которых система адаптируется к пользователю. Модель объяснения — это подход в педагогическом дизайне, именно он определяет поведение системы в ответ на действия пользователя или его принадлежность к заранее выделенному и описанному классу. Модель адаптации — алгоритмы и правила, которые регламентируют сбор, использование данных и принятие решений о том, как система будет взаимодействовать с пользователем.

Анализ работ, посвященных адаптивным образовательным системам, свидетельствует, что в основном модели пользователя представлены одной, реже двумя или тремя характеристиками. Кроме того, в моделях не учитывается динамика их изменений. Характеристики определяют эксплицитными, имплицитными и гибридными методами. Эксплицитные методы представлены опросниками, сбором поведенческих данных, соотнесенных со значениями показателей, и видами деятельности, напоминающими задачи, — например, CAPTCHA в выбранной модальности. Имплицитные методы включают методы машинного, немашинного обучения, а также их сочетания.

С учетом вышеизложенного перспективы развития адаптивных образовательных систем видятся в нескольких направлениях:

- применение более совершенных методов и источников сбора данных. С развитием *Big Data* и информационных систем появляется возможность собирать о пользователях гораздо больше разнообразной информации и преодолеть ограничения, связанные с недостатками опросников как метода. Кроме того, теперь есть возможность воссоздавать в виртуальном пространстве ситуации, очень близкие к целевым, и получать валидные данные;

- использование технологий в качестве гармоничного дополнения к живому обучению, способного снять с человека рутинную нагрузку и даже предоставить новые возможности самым разным стейкхолдерам процесса — преподавателям, административному персоналу, государственным органам, учащимся и их родителям;
- изменение роли адаптивной системы в образовательной деятельности: АОС как навигатор и собеседник, а не инструмент механической проверки. Одной из важных задач образовательных систем является проверка заданий, особенно тех, которые требуют сложных алгоритмов. От доминирующего сегодня подхода — проверки правильности ответа и контроля скорости его получения — нужно переходить к другой парадигме: к решению заданий как диалогическому процессу, в ходе которого учащийся осваивает новые инструменты;
- междисциплинарное взаимодействие. Адаптивные образовательные системы обычно создают специалисты в области компьютерных наук, что неудивительно, однако содержательная часть таких систем часто вызывает вопросы у психологов и педагогов. В частности, адаптивная система эффективна, если в ее основу заложена сложная многокомпонентная модель пользователя, соотнесенная с детально проработанным сценарием действий. Кроме того, в процедуре проверки эффективности отсутствуют важные сценарии, а интерпретация результатов не содержит ответов на важные вопросы;
- повторное использование данных с предыдущих запусков курса. Анализ ответов учащихся позволяет выявить слабые места в образовательном материале и методиках преподавания. Их также можно использовать для создания персонализированных образовательных программ — как напрямую, так и косвенно, выявляя трудности в определенных группах пользователей и создавая дополнительный контент, чтобы нивелировать их.

Литература

1. Выготский Л.С. (2005) *Педагогическая психология*. М.: АСТ.
2. Голубева С.Л. (2022) Адаптивные образовательные системы. *Информационное обеспечение научно-технического прогресса: анализ проблем и поиск решений. Сборник статей Международной научно-практической конференции* (Пермь, 2022, 25 июня), Уфа: Аэтерна, сс. 179–181.
3. Мещлер Е.В. (2023) Тестирующие системы с динамическим подбором сложности в образовании. *Трансформация образования в цифровом обществе: сборник материалов Международной научно-практической конференции* (Челябинск, 2023, 29 марта — 5 апреля), сс. 241–247.
4. Ручков А.А. (2022) *Мировой рынок онлайн-образования (аналитический обзор: история, тенденции, перспективы, прогнозы)*. Доступно по ссылке: <https://habr.com/ru/articles/675612/> (дата обращения: 03.08.2024).
5. Талызина Н.Ф. (1975) *Управление процессом усвоения знаний*. М.: МГУ.

6. Ткачева Т.М., Смык А.Ф. (2023) Методики внедрения интеллектуальных образовательных систем. *Дистанционные образовательные технологии. Сборник трудов VIII Международной научно-практической конференции.* Симферополь: Ариал, сс. 162–164.
7. Шершнева В.А., Вайнштейн Ю.В., Кочеткова Т.О. (2018) Адаптивная система обучения в электронной среде. *Программные системы: теория и приложения*, т. 9, № 4 (39), сс. 159–177. <https://doi.org/10.25209/2079-3316-2018-9-4-159-177>
8. Aghaei K., Hatala M., Mogharrab A. (2023) How Students' Emotion and Motivation Changes after Viewing Dashboards with Varied Social Comparison Group: A Qualitative Study. *Proceeding of the LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 663–669. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576107>
9. Alfredo R.D., Nie L., Kennedy P., Power T., Hayes C., Chen H. et al. (2023) "That Student Should be a Lion Tamer!" StressViz: Designing a Stress Analytics Dashboard for Teachers. *Proceedings of the LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 57–67. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576058>
10. Alshammari M., Anane R., Hendley R.J. (2014) Adaptivity in e-Learning Systems. *Proceeding of the 8th International Conference on Complex, Intelligent and Software Intensive Systems (Birmingham, 2014, July 2–4)*, pp. 79–86.
11. Alyuz N., Okur E., Oktay E., Genc U., Aslan S., Mete S.E. et al. (2016) Semi-Supervised Model Personalization for Improved Detection of Learner's Emotional Engagement. *Proceedings of the 18th ACM International Conference on Multimodal Interaction (Tokyo, Japan, 2016, November 12–16)*, pp. 100–107. <https://doi.org/10.1145/2993148.2993166>
12. Anderson J.R., Conrad F.G., Corbett A.T. (1989) Skill Acquisition and the LISP Tutor. *Cognitive Science*, vol. 13, no 4, pp. 467–505.
13. Baddeley A.D., Hitch G.J. (1994) Developments in the Concept of Working Memory. *Neuropsychology*, vol. 8, no 4, pp. 485–493. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.8.4.485>
14. Baker R.S. (2016) Stupid Tutoring Systems, Intelligent Humans. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 26, February, pp. 600–614. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0105-0>
15. Baidoo-Anu D., Owusu Ansah L. (2023) Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, vol. 7, no 1, pp. 52–62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
16. Barria-Pineda J., Guerra-Hollstein J., Brusilovsky P. (2018) A Fine-Grained Open Learner Model for an Introductory Programming Course. *Proceedings of the 26th Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization (Singapore, 2018, July 8–11)*, pp. 53–61. <https://doi.org/10.1145/3209219.3209242>
17. Biedermann D., Schneider J., Ciordas-Hertel G.P., Eichmann B., Hahnel C., Goldhammer F., Drachsler H. (2023) Detecting the Disengaged Reader-Using Scrolling Data to Predict Disengagement during Reading. *Proceedings of the LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 585–591. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576078>
18. Bloom B.S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Vol. I. Cognitive Domain.* New York: Longmans.
19. Brusilovsky P. (1999) Adaptive and Intelligent Technologies for Web-Based Education. *Künstliche Intelligenz*, no 4, pp. 19–25.
20. Brusilovsky P.L. (1992) Intelligent Tutor, Environment and Manual for Introductory Programming. *Educational & Training Technology International*, vol. 29, no 1, pp. 26–34. <https://doi.org/10.1080/0954730920290104>

21. Brusilovsky P., Schwarz E., Weber G. (1996) ELM-ART: An Intelligent Tutoring System on World Wide Web. Proceedings of the *Third International Conference "Intelligent Tutoring Systems", ITS'96 (Montréal, Canada, 1996, June 12–14)*, pp. 261–269.
22. Chen C.M., Lee H.M., Chen Y.H. (2005) Personalized e-Learning System Using Item Response Theory. *Computers & Education*, vol. 44, no 3, pp. 237–255. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.01.006>
23. Choi H., Winne P.H., Brooks C., Li W., Shedden K. (2023) Logs or Self-Reports? Misalignment Between Behavioral Trace Data and Surveys When Modeling Learner Achievement Goal Orientation. Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 11–21. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576052>
24. Creely E. (2023) The Possibilities, Limitations, and Dangers of Generative AI in Language Learning and Literacy Practices. Proceedings of the *International Graduate Research Symposium (Hanoi, Vietnam, 2023, May 20–31)*, pp. 1–14.
25. Davalos E., Vatrál C., Cohn C., Horn Fonteles J., Biswas G., Mohammed N. et al. (2023) Identifying Gaze Behavior Evolution via Temporal Fully-Weighted Scanpath Graphs. Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 476–487. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576117>
26. El Mansour B., Mupinga D.M. (2007) Students' Positive and Negative Experiences in Hybrid and Online Classes. *College Student Journal*, vol. 41, no 1, pp. 242–248.
27. Ennouamani S., Mahani Z. (2017) An Overview of Adaptive e-Learning Systems. Proceedings of the *8th International Conference on Intelligent Computing and Information Systems (Cairo, Egypt, 2017)*, pp. 342–347. <https://doi.org/10.1109/INTELCIS.2017.8260060>
28. Eryılmaz M., Adabashi A. (2020) Development of an Intelligent Tutoring System Using Bayesian Networks and Fuzzy Logic for a Higher Student Academic Performance. *Applied Sciences*, vol. 10, no 19, Article no 6638. <https://doi.org/10.3390/app10196638>
29. Gašević D., Dawson S., Rogers T., Gasevic D. (2016) Learning Analytics Should Not Promote One Size Fits All: The Effects of Instructional Conditions in Predicting Academic Success. *The Internet and Higher Education*, vol. 28, January, pp. 68–84. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.002>
30. Gligorea I., Cioca M., Oancea R., Gorski A.-T., Gorski H., Tudorache P. (2023) Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. *Education Sciences*, vol. 13, no 12, Article no 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>
31. Graf S., Kinshuk (2010) Using Cognitive Traits for Improving the Detection of Learning Styles. Proceedings of the *2010 Workshops on Database and Expert Systems Applications (Bilbao, Spain, 2010, August 30 – September 3)*, pp. 74–78. <https://doi.org/10.1109/DEXA.2010.35>
32. Gurung A., Baral S., Vanacore K.P., McCreynolds A.A., Kreisberg H., Botelho A.F. et al. (2023) Identification, Exploration, and Remediation: Can Teachers Predict Common Wrong Answers? Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 399–410. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576109>
33. Howard-Jones P.A. (2014) Neuroscience and Education: Myths and Messages. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 15, no 12, pp. 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
34. Huang M.-J., Chiang H.-K., Wu P.-F., Hsieh Y.-J. (2013) A Multi-Strategy Machine Learning Student Modeling for Intelligent Tutoring Systems: Based on Blackboard Approach. *Library Hi Tech*, vol. 31, no 2, pp. 274–293. <https://doi.org/10.1108/07378831311329059>

35. Kabudi T., Pappas I., Olsen D. (2021) AI-Enabled Adaptive Learning Systems: A Systematic Mapping of the Literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 2, Article no 100017. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
36. Khenissi M.A., Essalmi F. (2015) Automatic Generation of Fuzzy Logic Components for Enhancing the Mechanism of Learner 's Modeling while using Educational Games. *Proceeding of the 5th International Conference on Information & Communication Technology and Accessibility (Marrakech, Morocco, 2015, December 21–23)*, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICTA.2015.7426879>
37. Khosravi H., Sadiq S., Gasevic D. (2020) Development and Adoption of an Adaptive Learning System: Reflections and Lessons Learned. *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Portland, OR, USA, 2020, March 11–14)*, pp. 58–64. <https://doi.org/10.1145/3328778.3366900>
38. Köck M., Paramythis A. (2010) Towards Adaptive Learning Support on the Basis of Behavioural Patterns in Learning Activity Sequences. *Proceedings of the 2nd International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems, INCOS 2010 (Thessaloniki, Greece, 2010, November 24–26)*, pp. 100–107. <https://doi.org/10.1109/INCOS.2010.76>
39. Koedinger K.R., Anderson J.R., Hadley W.H., Mark M.A. (1997) Intelligent Tutoring Goes to School in the Big City. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, no 8, pp. 30–43.
40. Kwak M., Jenkins J., Kim J. (2023) Adaptive Programming Language Learning System Based on Generative AI. *Issues in Information Systems*, vol. 24, no 3, pp. 222–231. https://doi.org/10.48009/3_iis_2023_119
41. Molenaar I. (2022) The Concept of Hybrid Human-AI Regulation: Exemplifying How to Support Young Learners' Self-Regulated Learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 3, Article no 100070. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100070>
42. Normadhi N.B.A., Shuib L., Nasir H.N.M., Bimba A., Idris N., Balakrishnan V. (2019) Identification of Personal Traits in Adaptive Learning Environment: Systematic Literature Review. *Computers & Education*, vol. 130, March, pp. 168–190. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.005>
43. Papadopoulos F., Corrigan L.J., Jones A., Castellano G. (2013) Learner Modeling and Automatic Engagement Recognition with Robotic Tutors. *Proceedings of the 2013 Humaine Association Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction (Geneva, Switzerland, 2013, September 2–5)*, pp. 740–744. <https://doi.org/10.1109/ACII.2013.137>
44. Pelánek R. (2017) Bayesian Knowledge Tracing, Logistic Models, and Beyond: An Overview of Learner Modeling Techniques. *User Model User-Adap Inter*, vol. 27, pp. 313–350. <https://doi.org/10.1007/s11257-017-9193-2>
45. Poquet O., Jovanovic J., Pardo A. (2023) Student Profiles of Change in a University Course: A Complex Dynamical Systems Perspective. *Proceedings of the LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 197–207. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576077>
46. Ramesh D., Sanampudi S.K. (2022) An Automated Essay Scoring Systems: A Systematic Literature Review. *Artificial Intelligence Review*, vol. 55, no 3, pp. 2495–2527. <https://doi.org/10.1007/s10462-021-10068-2>
47. Ruiz-Rojas L.I., Acosta-Vargas P., De-Moreta-Llovet J., Gonzalez-Rodriguez M. (2023) Empowering Education with Generative Artificial Intelligence Tools: Approach with an Instructional Design Matrix. *Sustainability*, vol. 15, no 15, Article no 11524. <https://doi.org/10.3390/su151511524>
48. Santos O.C., Boticario J.G., Pérez-Marín D. (2014) Extending Web-Based Educational Systems with Personalised Support through User Centred Designed Recommendations along the e-Learning Life Cycle. *Science of Computer Programming*, vol. 88, August, pp. 92–109. <https://doi.org/10.1016/j.scico.2013.12.004>

49. Savchenko A., Savchenko L., Makarov I. (2022) Classifying Emotions and Engagement in Online Learning Based on a Single Facial Expression Recognition Neural Network. *IEEE Transactions on Affective Computing*, vol. 13, no 4, pp. 2132–2143. <https://doi.org/10.1109/TAFFC.2022.3188390>
50. Shute V., Towle B. (2003) Adaptive E-Learning. *Educational Psychologist*, vol. 38, no 2, pp. 105–114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3802_5
51. Slavuj V., Meštrović A., Kovačić B. (2017) Adaptivity in Educational Systems for Language Learning: A Review. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 30, no 1–2, pp. 64–90. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1242502>
52. Sölch M., Aberle M., Krusche S. (2023) Integrating Competency-Based Education in Interactive Learning Systems. *arXiv preprint arXiv:2309.12343*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.12343>
53. Su C. (2017) Designing and Developing a Novel Hybrid Adaptive Learning Path Recommendation System (ALPRS) for Gamification Mathematics Geometry Course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 13, no 6, pp. 2275–2298. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01225a>
54. Swamy V., Du S., Marras M., Kaser T. (2023) Trusting the Explainers: Teacher Validation of Explainable Artificial Intelligence for Course Design. Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 345–356. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.08955>
55. Tanaka T., Hashiura H., Hazeyama A., Komiya S., Hirai Y., Kaneko K. (2017) A Method for Collecting Learners' Thinking Process in ER Modeling Exercises and Its Application Experiment. Proceedings of the *2016 Intl IEEE Conferences on Ubiquitous Intelligence & Computing, Advanced and Trusted Computing, Scalable Computing and Communications, Cloud and Big Data Computing, Internet of People, and Smart World Congress (2016, July 18–21)*, pp. 482–488. <https://doi.org/10.1109/UIC-ATC-ScalCom-CBDCOM-IoP-SmartWorld.2016.0086>
56. Tobarra L., Robles-Gomez A., Ros S., Hernandez R., Caminero A.C. (2014) Analyzing the Students' Behavior and Relevant Topics in Virtual Learning Communities. *Computers in Human Behavior*, vol. 31, no 1, pp. 659–669. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.001>
57. Trif F., Lemnaru C., Potolea R. (2010) Identifying the User Typology for Adaptive e-Learning Systems. Proceedings of the *2010 IEEE International Conference on Automation, Quality and Testing, Robotics (AQTR) (Cluj-Napoca, 2010, May 28–30)*, vol. 3, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1109/AQTR.2010.5520728>
58. Tyler R.W. (2013) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
59. Wang S., Christensen C., Cui W., Tong R., Yarnall L., Shear L., Feng M. (2023) When Adaptive Learning Is Effective Learning: Comparison of an Adaptive Learning System to Teacher-Led Instruction. *Interactive Learning Environments*, vol. 31, no 2, pp. 793–803. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1808794>
60. Wise A.F., Brackett A., Maddox B. (2023) Flexible Coupling of Learning Analytics Research and Practice in the University: A Collective Strengths Approach. Proceeding of the *31st International Conference on Advanced Information Networking and Applications Workshops (Taipei, Taiwan, 2017, March 27–29)*, p. 25.
61. Wong A.Y., Bryck R.L., Baker R.S., Hutt S., Mills C. (2023) Using a Webcam Based Eye-tracker to Understand Students' Thought Patterns and Reading Behaviors in Neurodivergent Classrooms. Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 453–463. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576115>
62. Yamada M., Oda T., Liu Y., Matsuo K., Barolli L. (2017) Performance Evaluation of an IoT-Based e-Learning Testbed Using Mean Shift Clustering Approach

Considering Electroencephalogram Data. Proceeding of the *31st International Conference on Advanced Information Networking and Applications Workshops (Taipei, Taiwan, 2017, March 27–29)*, pp. 549–557. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49106-6_54

63. Yilmaz R., Yilmaz K., Gizem F. (2023) The Effect of Generative Artificial Intelligence (AI)-Based Tool Use on Students' Computational Thinking Skills, Programming Self-Efficacy and Motivation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 4, Article no 100147. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>

References

- Aghaei K., Hatala M., Mogharrab A. (2023) How Students' Emotion and Motivation Changes after Viewing Dashboards with Varied Social Comparison Group: A Qualitative Study. Proceeding of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 663–669. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576107>
- Alfredo R.D., Nie L., Kennedy P., Power T., Hayes C., Chen H. et al. (2023) "That Student Should be a Lion Tamer!" StressViz: Designing a Stress Analytics Dashboard for Teachers. Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 57–67. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576058>
- Alshammari M., Anane R., Hendley R.J. (2014) Adaptivity in e-Learning Systems. Proceeding of the *8th International Conference on Complex, Intelligent and Software Intensive Systems (Birmingham, 2014, July 2–4)*, pp. 79–86.
- Alyuz N., Okur E., Oktay E., Genc U., Aslan S., Mete S.E. et al. (2016) Semi-Supervised Model Personalization for Improved Detection of Learner's Emotional Engagement. Proceedings of the *18th ACM International Conference on Multimodal Interaction (Tokyo, Japan, 2016, November 12–16)*, pp. 100–107. <https://doi.org/10.1145/2993148.2993166>
- Anderson J.R., Conrad F.G., Corbett A.T. (1989) Skill Acquisition and the LISP Tutor. *Cognitive Science*, vol. 13, no 4, pp. 467–505.
- Baddeley A.D., Hitch G.J. (1994) Developments in the Concept of Working Memory. *Neuropsychology*, vol. 8, no 4, pp. 485–493. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.8.4.485>
- Baidoo-Anu D., Owusu Ansah L. (2023) Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, vol. 7, no 1, pp. 52–62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Baker R.S. (2016) Stupid Tutoring Systems, Intelligent Humans. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 26, February, pp. 600–614. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0105-0>
- Barria-Pineda J., Guerra-Hollstein J., Brusilovsky P. (2018) A Fine-Grained Open Learner Model for an Introductory Programming Course. Proceedings of the *26th Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization (Singapore, 2018, July 8–11)*, pp. 53–61. <https://doi.org/10.1145/3209219.3209242>
- Biedermann D., Schneider J., Ciordas-Hertel G.P., Eichmann B., Hahnel C., Goldhammer F., Drachsler H. (2023) Detecting the Disengaged Reader-Using Scrolling Data to Predict Disengagement during Reading. Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 585–591. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576078>
- Bloom B.S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Vol. I. Cognitive Domain*. New York: Longmans.
- Brusilovsky P. (1999) Adaptive and Intelligent Technologies for Web-Based Education. *Künstliche Intelligenz*, no 4, pp. 19–25.
- Brusilovsky P.L. (1992) Intelligent Tutor, Environment and Manual for Introductory Programming. *Educational & Training Technology International*, vol. 29, no 1, pp. 26–34. <https://doi.org/10.1080/0954730920290104>

- Brusilovsky P., Schwarz E., Weber G. (1996) ELM-ART: An Intelligent Tutoring System on World Wide Web. Proceedings of the *Third International Conference "Intelligent Tutoring Systems", ITS'96 (Montréal, Canada, 1996, June 12–14)*, pp. 261–269.
- Chen C.M., Lee H.M., Chen Y.H. (2005) Personalized e-Learning System Using Item Response Theory. *Computers & Education*, vol. 44, no 3, pp. 237–255. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.01.006>
- Choi H., Winne P.H., Brooks C., Li W., Shedden K. (2023) Logs or Self-Reports? Misalignment Between Behavioral Trace Data and Surveys When Modeling Learner Achievement Goal Orientation. Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 11–21. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576052>
- Creely E. (2023) The Possibilities, Limitations, and Dangers of Generative AI in Language Learning and Literacy Practices. Proceedings of the *International Graduate Research Symposium (Hanoi, Vietnam, 2023, May 20–31)*, pp. 1–14.
- Davalos E., Vatal C., Cohn C., Horn Fonteles J., Biswas G., Mohammed N. et al. (2023) Identifying Gaze Behavior Evolution via Temporal Fully-Weighted Scanpath Graphs. Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 476–487. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576117>
- El Mansour B., Mupinga D.M. (2007) Students' Positive and Negative Experiences in Hybrid and Online Classes. *College Student Journal*, vol. 41, no 1, pp. 242–248.
- Ennouamani S., Mahani Z. (2017) An Overview of Adaptive e-Learning Systems. Proceedings of the *8th International Conference on Intelligent Computing and Information Systems (Cairo, Egypt, 2017)*, pp. 342–347. <https://doi.org/10.1109/INTELCIS.2017.8260060>
- Eryilmaz M., Adabashi A. (2020) Development of an Intelligent Tutoring System Using Bayesian Networks and Fuzzy Logic for a Higher Student Academic Performance. *Applied Sciences*, vol. 10, no 19, Article no 6638. <https://doi.org/10.3390/app10196638>
- Gašević D., Dawson S., Rogers T., Gasevic D. (2016) Learning Analytics Should Not Promote One Size Fits All: The Effects of Instructional Conditions in Predicting Academic Success. *The Internet and Higher Education*, vol. 28, January, pp. 68–84. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.002>
- Gligorea I., Cioca M., Oancea R., Gorski A.-T., Gorski H., Tudorache P. (2023) Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. *Education Sciences*, vol. 13, no 12, Article no 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>
- Golubeva S.L. (2022) Adaptive Educational Systems. *Information Support of Scientific and Technological Progress: Analysis of Problems and Search for Solutions. Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference (Perm, 2022, June 25)*, Ufa: Aeterna, pp. 179–181 (In Russian).
- Graf S., Kinshuk (2010) Using Cognitive Traits for Improving the Detection of Learning Styles. Proceedings of the *2010 Workshops on Database and Expert Systems Applications (Bilbao, Spain, 2010, August 30 – September 3)*, pp. 74–78. <https://doi.org/10.1109/DEXA.2010.35>
- Gurung A., Baral S., Vanacore K.P., McReynolds A.A., Kreisberg H., Botelho A.F. et al. (2023) Identification, Exploration, and Remediation: Can Teachers Predict Common Wrong Answers? Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 399–410. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576109>
- Howard-Jones P.A. (2014) Neuroscience and Education: Myths and Messages. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 15, no 12, pp. 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Huang M.-J., Chiang H.-K., Wu P.-F., Hsieh Y.-J. (2013) A Multi-Strategy Machine Learning Student Modeling for Intelligent Tutoring Systems: Based on Blackboard Approach. *Library Hi Tech*, vol. 31, no 2, pp. 274–293. <https://doi.org/10.1108/07378831311329059>

- Kabudi T., Pappas I., Olsen D. (2021) AI-Enabled Adaptive Learning Systems: A Systematic Mapping of the Literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 2, Article no 100017. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
- Khenissi M.A., Essalmi F. (2015) Automatic Generation of Fuzzy Logic Components for Enhancing the Mechanism of Learner 's Modeling while using Educational Games. *Proceeding of the 5th International Conference on Information & Communication Technology and Accessibility (Marrakech, Morocco, 2015, December 21–23)*, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICTA.2015.7426879>
- Khosravi H., Sadiq S., Gasevic D. (2020) Development and Adoption of an Adaptive Learning System: Reflections and Lessons Learned. *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Portland, OR, USA, 2020, March 11–14)*, pp. 58–64. <https://doi.org/10.1145/3328778.3366900>
- Köck M., Paramythis A. (2010) Towards Adaptive Learning Support on the Basis of Behavioural Patterns in Learning Activity Sequences. *Proceedings of the 2nd International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems, INCOS 2010 (Thessaloniki, Greece, 2010, November 24–26)*, pp. 100–107. <https://doi.org/10.1109/INCOS.2010.76>
- Koedinger K.R., Anderson J.R., Hadley W.H., Mark M.A. (1997) Intelligent Tutoring Goes to School in the Big City. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, no 8, pp. 30–43.
- Kwak M., Jenkins J., Kim J. (2023) Adaptive Programming Language Learning System Based on Generative AI. *Issues in Information Systems*, vol. 24, no 3, pp. 222–231. https://doi.org/10.48009/3_iis_2023_119
- Metsler E.V. (2023) Testing Systems with Dynamic Selection of Complexity in Education. *The Transformation of Education in a Digital Society: A Collection of Materials from the International Scientific and Practical Conference (Chelyabinsk, 2023, March 29 – April 5)*, pp. 241–247 (In Russian).
- Molenaar I. (2022) The Concept of Hybrid Human-AI Regulation: Exemplifying How to Support Young Learners' Self-Regulated Learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 3, Article no 100070. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100070>
- Normadhi N.B.A., Shuib L., Nasir H.N.M., Bimba A., Idris N., Balakrishnan V. (2019) Identification of Personal Traits in Adaptive Learning Environment: Systematic Literature Review. *Computers & Education*, vol. 130, March, pp. 168–190. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.005>
- Papadopoulos F., Corrigan L.J., Jones A., Castellano G. (2013) Learner Modelling and Automatic Engagement Recognition with Robotic Tutors. *Proceedings of the 2013 Humaine Association Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction (Geneva, Switzerland, 2013, September, 2–5)*, pp. 740–744. <https://doi.org/10.1109/ACII.2013.137>
- Pelánek R. (2017) Bayesian Knowledge Tracing, Logistic Models, and Beyond: An Overview of Learner Modeling Techniques. *User Model User-Adap Inter*, vol. 27, pp. 313–350. <https://doi.org/10.1007/s11257-017-9193-2>
- Poquet O., Jovanovic J., Pardo A. (2023) Student Profiles of Change in a University Course: A Complex Dynamical Systems Perspective. *Proceedings of the LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 197–207. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576077>
- Ramesh D., Sanampudi S.K. (2022) An Automated Essay Scoring Systems: A Systematic Literature Review. *Artificial Intelligence Review*, vol. 55, no 3, pp. 2495–2527. <https://doi.org/10.1007/s10462-021-10068-2>
- Ruiz-Rojas L.I., Acosta-Vargas P., De-Moreta-Llovet J., Gonzalez-Rodriguez M. (2023) Empowering Education with Generative Artificial Intelligence Tools: Approach with an Instructional Design Matrix. *Sustainability*, vol. 15, no 15, Article no 11524. <https://doi.org/10.3390/su15151524>
- Ruchkov A.A. (2022) *The Global Online Education Market (Analytical Review: History, Trends, Prospects, Forecasts)* (In Russian). Available at: <https://habr.com/ru/articles/675612/> (accessed 3 August 2024).

- Santos O.C., Boticario J.G., Pérez-Marín D. (2014) Extending Web-Based Educational Systems with Personalised Support through User Centred Designed Recommendations along the e-Learning Life Cycle. *Science of Computer Programming*, vol. 88, August, pp. 92–109. <https://doi.org/10.1016/j.scico.2013.12.004>
- Savchenko A., Savchenko L., Makarov I. (2022) Classifying Emotions and Engagement in Online Learning Based on a Single Facial Expression Recognition Neural Network. *IEEE Transactions on Affective Computing*, vol. 13, no 4, pp. 2132–2143. <https://doi.org/10.1109/TAFFC.2022.3188390>
- Shershneva V.A., Vainshtein Y.V., Kochetkova T.O. (2018) Adaptive System of Web-Based Teaching. *Program Systems: Theory and Applications*, vol. 9, no 4 (39), pp. 159–177 (In Russian). <https://doi.org/10.25209/2079-3316-2018-9-4-159-177>
- Shute V., Towle B. (2003) Adaptive E-Learning. *Educational Psychologist*, vol. 38, no 2, pp. 105–114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3802_5
- Slavuj V., Meštrović A., Kovačić B. (2017) Adaptivity in Educational Systems for Language Learning: A Review. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 30, no 1–2, pp. 64–90. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1242502>
- Sölch M., Aberle M., Krusche S. (2023) Integrating Competency-Based Education in Interactive Learning Systems. *arXiv preprint arXiv:2309.12343*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.12343>
- Su C. (2017) Designing and Developing a Novel Hybrid Adaptive Learning Path Recommendation System (ALPRS) for Gamification Mathematics Geometry Course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 13, no 6, pp. 2275–2298. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01225a>
- Swamy V., Du S., Marras M., Kaser T. (2023) Trusting the Explainers: Teacher Validation of Explainable Artificial Intelligence for Course Design. Proceedings of the *LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 345–356. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.08955>
- Talyzina N.F. (1975) *Managing the Learning Process*. Moscow: MSU (In Russian).
- Tanaka T., Hashiura H., Hazeyama A., Komiya S., Hirai Y., Kaneko K. (2017) A Method for Collecting Learners' Thinking Process in ER Modeling Exercises and Its Application Experiment. Proceedings of the *2016 Intl IEEE Conferences on Ubiquitous Intelligence & Computing, Advanced and Trusted Computing, Scalable Computing and Communications, Cloud and Big Data Computing, Internet of People, and Smart World Congress (2016, July 18–21)*, pp. 482–488. <https://doi.org/10.1109/UIC-ATC-ScalCom-CBDCOM-IoP-SmartWorld.2016.0086>
- Tkacheva T.M., Smyk A.F. (2023) Methods of Implementation of Intelligent Educational Systems. *Distance Learning Technologies. Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference*. Simferopol: Arial, pp. 162–164 (In Russian).
- Tobarra L., Robles-Gomez A., Ros S., Hernandez R., Caminero A.C. (2014) Analyzing the Students' Behavior and Relevant Topics in Virtual Learning Communities. *Computers in Human Behavior*, vol. 31, no 1, pp. 659–669. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.001>
- Trif F., Lemnaru C., Potolea R. (2010) Identifying the User Typology for Adaptive e-Learning Systems. Proceedings of the *2010 IEEE International Conference on Automation, Quality and Testing, Robotics (AQTR) (Cluj-Napoca, 2010, May 28–30)*, vol. 3, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1109/AQTR.2010.5520728>
- Tyler R.W. (2013) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Vygotskiy L.S. (2005) *Educational Psychology*. Moscow: AST (In Russian).
- Wang S., Christensen C., Cui W., Tong R., Yarnall L., Shear L., Feng M. (2023) When Adaptive Learning Is Effective Learning: Comparison of an Adaptive Learning System to Teacher-Led Instruction. *Interactive Learning Environments*, vol. 31, no 2, pp. 793–803. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1808794>
- Wise A.F., Brackett A., Maddox B. (2023) Flexible Coupling of Learning Analytics Research and Practice in the University: A Collective Strengths Approach. Proceed-

- ing of the *31st International Conference on Advanced Information Networking and Applications Workshops (Taipei, Taiwan, 2017, March 27–29)*, p. 25.
- Wong A.Y., Bryck R.L., Baker R.S., Hutt S., Mills C. (2023) Using a Webcam Based Eye-tracker to Understand Students' Thought Patterns and Reading Behaviors in Neurodivergent Classrooms. *Proceedings of the LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (Arlington, TX, USA, 2023, March 13–17)*, pp. 453–463. <https://doi.org/10.1145/3576050.3576115>
- Yamada M., Oda T., Liu Y., Matsuo K., Barolli L. (2017) Performance Evaluation of an IoT-Based e-Learning Testbed Using Mean Shift Clustering Approach Considering Electroencephalogram Data. *Proceeding of the 31st International Conference on Advanced Information Networking and Applications Workshops (Taipei, Taiwan, 2017, March 27–29)*, pp. 549–557. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49106-6_54
- Yılmaz R., Yılmaz K., Gizem F. (2023) The Effect of Generative Artificial Intelligence (AI)-Based Tool Use on Students' Computational Thinking Skills, Programming Self-Efficacy and Motivation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 4, Article no 100147. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>

Кто такой педагогический дизайнер: компетентностный профиль и выбор модели подготовки

Елена Чернобай, Мария Лытаева

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2023 г.

Чернобай Елена Владимировна — доктор педагогических наук, профессор Департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: echernobaj@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9679-8445> (контактное лицо для переписки)

Лытаева Мария Александровна — кандидат педагогических наук, доцент Департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: mlytaeva@hse.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8090-885X>

Аннотация

На основании обзора исследований выявлены наиболее часто упоминаемые, типовые компетенции педагогического дизайнера, относящиеся к разным областям: к теории обучения, владению «мягкими» навыками и навыками делового общения, умению анализировать потребности целевой аудитории и подбирать адекватный инструментарий для проектирования учебных материалов и др. Полученный компетентностный портрет педагогического дизайнера сопоставлен с набором требований, которые выдвигают к специалистам в области дизайна российские работодатели в текстах объявлений о вакансиях на *HeadHunter*. Обнаружено, что исследователи определяют компетенции педагогических дизайнеров более полно и более детально, чем работодатели. Тем не менее авторы считают целесообразным класть в основание проектирования или перепроектирования образовательных программ подготовки таких специалистов и выявленные исследователями, и сформулированные работодателями профессиональные характеристики.

Вклад данной статьи в изучение вариантов проектирования подготовки педагогических дизайнеров состоит, в частности, в том, что при рассмотрении этих вариантов учитываются запросы работодателей к квалификации такого рода специалистов. В русскоязычном сегменте научной литературы отсутствуют публикации, которые бы представляли аналогичный материал. В статье показана применимость одной из моделей педагогического дизайна, а именно четырехкомпонентной модели дизайна обучения (*four-components instructional design model, 4c/id*), для создания образовательных программ по подготовке педагогических дизайнеров, востребованных на рынке труда.

Ключевые слова

педагогический дизайн, педагогический дизайнер, проектирование образовательных программ, 4c/id model, проблемноориентированное обучение, аутентичные проблемы

Для цитирования Чернобай Е.В., Лытаева М.А. (2024) Кто такой педагогический дизайнер: компетентностный профиль и выбор модели подготовки. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 338–367. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18126>

Who an Instructional Designer Is: A Competency Profile and the Choice of a Training Model

Elena Chernobay, Maria Lytaeva

Elena V. Chernobay — Doctor of Sciences in Education, Professor, Department of Educational Programs, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: echernobaj@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9679-8445> (corresponding author)

Maria A. Lytaeva — Candidate of Sciences in Education, Associate Professor, Department of Educational Programs, Institute of Education, HSE University. E-mail: mlytaeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8090-885X>

Abstract The article analyses research papers that aim to identify the professional competences of a pedagogical designer. The literature review allowed to identify typical (most frequently mentioned) competences of a pedagogical designer in the field of learning theory, soft skills and business communication skills, ability to analyse the needs of the target audience and select adequate tools for designing educational materials, etc. The obtained competence portrait was compared with a set of requirements of Russian employers to specialists in the field of instructional design, which allowed us to conclude that the researchers' approach to defining the competences of instructional designers looks more complete and detailed than the employers' approach. At the same time, the professional characteristics of instructional design specialists identified by researchers and formulated by employers can be used as a basis for designing or redesigning educational programmes for training such specialists. The article contributes to the research in the field of designing the training of instructional designers within the Russian research agenda, as there are no publications in the Russian-language segment that would present similar material devoted to the analysis of research and employers' requirements and their consideration in the design of higher education programmes.

The article demonstrates the applicability of one of the pedagogical design models, namely the 4/c id model, to the design of educational programmes for the training of pedagogical designers in demand on the labour market. The article ends with conclusions on how to improve the development of educational programmes in accordance with the professional portrait of such a specialist described in research works, the needs of employers and the possibilities of using the four-component model.

Keywords instructional design, instructional designer, design of educational programmes, 4c/id model, problem based learning, authentic problem.

For citing Chernobay E.V., Lytaeva M.A. (2024) Who an Instructional Designer Is: A Competency Profile and the Choice of a Training Model. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 338–367 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18126>

Представленное в данной статье исследование носит разведывательный характер. Компетентностный портрет педагогического дизайнера представлен в ней с опорой, с одной стороны, на обзор ранее проведенных исследований, а с другой — на анализ запросов российского работодателя. Проанализирована возможность использования в качестве основания для проектирования образовательных программ высшего образования четырехкомпонентной модели дизайна обучения (*four-components instructional design model, 4c/id*).

Текущий этап развития образования характеризуется существенными изменениями образовательной практики: во-первых, расширяются представления об образовательных результатах — помимо традиционных предметно ориентированных компетенций в них включаются и универсальные, или «мягкие» навыки [Francis, 2016]; во-вторых, предъявляются новые требования к технологиям оценки образовательных результатов — все чаще используются объективные инструменты оценки; наконец, быстрая цифровизация приводит к увеличению доли цифровых средств обучения, включая онлайн-взаимодействие, и эти средства открывают новые возможности для повышения гибкости и индивидуализации образовательных программ. Эти трансформации влекут за собой переоценку значимости педагогического дизайна [Чернобай и др., 2022] как способа оптимизации процесса обучения и повышения успеваемости обучающихся. Актуальные тенденции в педагогическом дизайне заключаются в переходе от моделей, ориентированных на учителя, к моделям, ориентированным на обучающихся [Costa, Miranda, Melo, 2021].

Педагогический дизайн возник в США в сложный исторический период — во время Второй мировой войны, когда было необходимо быстро и эффективно обучить большое число людей выполнять сложные технические задачи. К этой работе были привлечены психологи и ученые, в частности Роберт Ганье, Лесли Бриггс, Джон Фланаган, и они помогли разработать основанные на теории оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера методики военной подготовки, оказавшие большое влияние на развитие новой области теории и практики преподавания. После окончания Второй мировой войны исследования продолжились [Чернобай и др., 2022]. Считается, что первыми термин «педагогический дизайн» использовали Роберт Милс Ганье в работе *Principles of Instructional Design* и Роберт Глейзер в *Psychology and Instructional Technology* в начале 1960-х годов [Такушевич, 2015; Dick, 1987]. В зарубежной теории и практике каноническим можно назвать определение педагогического дизайна, данное М. Мерриллом, Л. Дрейком, М. Лейси и Дж. Праттом: «Педагогический дизайн — это научная дисциплина, занимающаяся разработкой наиболее эффективных, рациональных и комфортных способов, методов

и систем обучения, которые могут быть использованы в сфере профессиональной педагогической практики» [Merrill et al., 1966].

Педагогический дизайн эволюционировал от интуитивных подходов через поведенческие, когнитивные и социально-конструктивистские модели к гибким и адаптивным моделям обучения [Lowyck, Pöysä-Tarhonen, van Merriënboer, 2002]. В начале XXI в. он преимущественно использовался для разработки мультимедийных средств обучения, но позже стал инструментарием для проектирования обучения в целом [Klein, Kelly, 2018]. Модели педагогического дизайна объединяют наработки, полученные в рамках разных теорий обучения, с современными представлениями о предпочтительном способе организации компонентов обучающей среды и с данными об актуальных потребностях целевой аудитории [Lowyck, Pöysä-Tarhonen, van Merriënboer, 2002]. Эти модели отразили также смещение в последние несколько десятилетий акцента в образовании с приобретения знаний и развития навыков к личностному конструированию смысла и пользовательского опыта обучающихся. В последние годы педагогический дизайн привлек к себе повышенное внимание благодаря достижениям в области цифровых технологий и онлайн-обучения [Allen, Seaman, 2014].

В российском образовании педагогический дизайн используется в практике корпоративного обучения, *Edtech*-компаниях и частных образовательных организациях. Государственные образовательные организации тоже начинают осознавать необходимость применения педагогического дизайна на практике. Так, в системе московского образования в 2022 г. принят новый стандарт методической работы, в соответствии с которым педагогический дизайнер может входить в состав методической команды школы, при этом среди его компетенций указано владение способами разработки образовательных программ с учетом потребностей участников образовательных отношений¹.

Курсы по педагогическому дизайну на образовательном рынке в России в основном предлагают частные компании (*Skillbox*, *School of Education*, *Eduson Academy*, Академия *iSpring* и др.). Некоторые организации продвигают экспресс-курсы, направленные на освоение приемов педагогического дизайна, в частности проектирование образовательных программ. Наиболее популярные программы предназначены для новичков и реализованы в формате видеолекций и домашних заданий. Однако есть и более сложные практики, дифференцированные по уровню участников и сочетающие различные форматы обучения.

¹ Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 31 марта 2022 г. № 229 «Об утверждении Стандарта реализации методической работы в образовательной организации»: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/267052220/?ysclid=lmq2b4k8b5524269306> (дата обращения: 17.07.2024).

В российских университетах образовательных программ и учебных дисциплин, связанных с подготовкой педагогических дизайнеров, пока немного. Среди них можно выделить два типа курсов: отдельные дисциплины, встроенные в магистерскую программу по педагогике (например, «Педагогическое проектирование» в МГУ им. М.В. Ломоносова и «Педагогический дизайн» в Казанском федеральном университете и в Череповецком государственном университете), и самостоятельные программы для тех, кто хочет углубиться в дизайн обучения (Московский педагогический государственный университет предлагает магистерскую программу «Проектирование образовательного опыта», Санкт-Петербургский политехнический университет — программу дополнительного профессионального образования «Педагогический дизайн цифровой образовательной среды»). На национальной платформе «Открытое образование» размещены всего два тематических онлайн-курса по педагогическому дизайну: «Основы педагогического дизайна» (НИУ ВШЭ) и «Педагогический дизайн» (ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого»)².

Примерно так же организована подготовка педагогических дизайнеров и в зарубежных вузах, где есть дисциплины по дизайну обучения и самостоятельные программы обучения, дающие степень магистра или предоставляющие профессиональный сертификат. За рубежом такие программы часто фокусируются на педагогическом образовании именно в онлайн-среде и фокус смещается с дизайна обучения на дизайн образовательных сред (*Design for Learning Environment* в Бирмингемском университете, *Learning, Design & Technology, Instructional Design & Development* в Университете Джорджии, *Learning Technologies Design Research* в Университете Джорджа Мейсона и др.).

В зарубежных образовательных организациях высшего образования растет число объявлений о приеме на работу специалистов по педагогическому дизайну, образовательным технологиям и электронному обучению [Kang, Ritzhaupt, 2015; Ritzhaupt, Martin, Daniels, 2010]. Круг их профессиональных обязанностей обещает быть весьма широким, поскольку технологические инициативы внедряются в масштабах всей организации, а онлайн-образование становится неотъемлемой частью институциональной стратегии высшего образования [Allen, Seaman, 2014; Fyle, Moseley, Hayes, 2012].

У профессии специалиста в области дизайна обучения есть перспективы и в России, что подтверждается данными сервиса *Wordstat Yandex*, позволяющего оценить пользовательский интерес к конкретным тематикам на основе запросов в поисковой

² Национальная платформа «Открытое образование»: <https://openedu.ru/?yclid=Invw8q0nes316048553> (дата обращения: 17.07.2024).

системе «Яндекс». Так, по данным на 29 сентября 2023 г. в месяц регистрировалось в среднем 767 запросов «педагогический дизайнер», 146 запросов «педагогический дизайнер обучение», 143 запроса «педагогический дизайнер вакансии», 120 запросов «курсы педагогических дизайнеров», 9367 запросов «методист вакансии», 1255 запросов «методист вакансии Москва», 309 запросов «вакансии методист детский», 177 запросов «методист образовательных программ вакансии», 158 запросов «дизайнер образовательных программ», 22 запроса *learning experience designer*, 19 запросов *instructional designer*, 9834 запроса «геймдизайнер», 389 запросов «геймдизайнер вакансии», 248 запросов «геймдизайнер зарплата», 363 запроса «геймдизайнер курсы».

Таким образом, среди специалистов, выходящих на рынок труда, растет спрос на профессию педагогического дизайнера: регистрируется большое количество запросов на разные вакансии. При этом рынок образовательных услуг только наполняется предложениями по подготовке таких специалистов. Распространение практики педагогического дизайна формирует потребность в качественных специалистах, что, в свою очередь, влечет за собой необходимость улучшать образовательные программы по их подготовке. Возникает вопрос: какими компетенциями должны обладать специалисты по дизайну обучения, чтобы быть востребованными на рынке труда?

Цель данной статьи состоит в том, чтобы составить профессиональный портрет педагогического дизайнера на основании результатов научных исследований, а также изучения содержания запросов работодателей к уровню компетенций таких специалистов, сформулированных в объявлениях о приеме на работу. Практическая значимость проведенной работы заключается в возможности использования полученных данных для проектирования образовательных программ подготовки педагогических дизайнеров.

Достижение поставленной цели предполагает поиск ответов на следующие исследовательские вопросы.

- 1. Каким видится портрет педагогического дизайнера исследователям?
- 2. Кто такой педагогический дизайнер на рынке труда: какие его компетенции наиболее часто упоминаются в объявлениях о приеме на работу?
- 3. Какую модель педагогического дизайна целесообразно применять при проектировании прикладных образовательных программ?

Существенной проблемой в ходе поиска ответов на эти вопросы стал недостаток исследований, в которых полученный на

основе эмпирических данных компетентностный профиль специалиста в области дизайна обучения используется для проектирования образовательных программ подготовки таких специалистов с применением модели педагогического дизайна.

1. Профессио- нальный портрет педа- гогического дизайнера

Анализируя результаты исследований, посвященных педагогическому дизайну, мы выделяли прежде всего навыки педагогического дизайнера, идентифицированные и охарактеризованные в той или иной работе.

Педагогический дизайнер — это специалист, который использует инструменты и процедуры проектирования, а также применяет различные технологии для достижения своих профессиональных целей [Reiser, 2018], которые состоят в повышении эффективности обучения [Reiser, 2001].

Прежде чем анализировать компетенции педагогического дизайнера, важно обратить внимание на методы, с помощью которых исследователи собирали данные и делали выводы. Многие модели компетенций созданы в результате обработки материалов интервью с работающими педагогическими дизайнерами, руководителями проектов в области дизайна обучения и работодателями [Klein, Kelly, 2018; Ritzhaupt, Kumar, 2015; Christensen, Osguthorpe, 2004; Liu et al., 2002; Cox, Osguthorpe, 2003]. Для решения этой задачи часто применяется также контент-анализ документов, а именно профиля вакансий, объявлений о приеме на работу, стандартов проектирования онлайн-обучения и др. [Ritzhaupt, Kumar, 2015; Park, Luo, 2017], к этому методу мы также обратились в своем исследовании.

За основу категоризации компетенций специалиста в области дизайна обучения мы приняли модель компетенций, разработанную Международным советом по стандартам обучения (*International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction, IBSTPI*), которая включает пять областей: 1) основы профессиональной деятельности; 2) планирование и анализ; 3) проектирование и разработка; 4) оценка и внедрение; 5) менеджмент [Koszalka, Russ-Eft, Reiser, 2013]. Далее рассмотрим компетенции, относящиеся к каждой из этих областей.

К основам профессиональной деятельности могут быть отнесены прочные знания в области теории обучения [Ritzhaupt, Kumar, 2015], в частности в области конструктивистских и когнитивных теорий [Christensen, Osguthorpe, 2004]. Педагогическому дизайнеру нужны не только практические навыки, ему необходимо понимать, как можно обеспечить эффективность учебных материалов и средств, которые создают условия и среду обучения. На сайте, предлагающем подготовку к удаленной работе дизайнером учебных программ, по данным на 2024 г., полученным в ходе

интервью педагогических дизайнеров и их работодателей, способность применять теории обучения входит в топ-15 необходимых навыков. При этом 71,3% работодателей считают этот навык одним из трех самых важных, а 26,7% полагают, что этот навык нынешним кандидатам необходимо совершенствовать³. Знания в области теории обучения необходимы создателям учебных программ для того, чтобы правильно определить измеряемые образовательные результаты, чтобы разрабатывать учебные материалы, отвечающие потребностям обучающихся, и спроектировать среду, способствующую эффективному обучению. Ассоциация образовательных коммуникаций и технологий (*The Association for Educational Communications and Technology*, AECT) разработала стандарты для программ профессиональной подготовки специалистов в области образовательных технологий. Эти стандарты определяют профессиональные характеристики, которыми должен обладать кандидат в данной профессии, среди них: знание основ педагогики, принципов построения образовательной среды, способность проводить исследования⁴.

В область планирования и анализа могут быть включены такие навыки, как оценка потребностей целевой аудитории (обучающихся и организаций), описание ее характеристик (потребности и возможности в обучении) и среды обучения, определение содержания обучения и анализ потенциальных технологий для использования в учебном процессе IBSTPI⁵. Эти компетенции Международное сообщество по улучшению образовательных результатов (*The International Society for Performance Improvement*, ISPI) включает в топ-10 ключевых компетенций для разработчиков⁶.

В область проектирования и разработки входят знание и понимание процесса проектирования учебных материалов, в том числе разработки оценочных средств, проектирования учебных интервенций и организации учебных проектов [IBSTPI, 2016]. В список компетенций проектирования и разработки можно добавить: ориентацию на ожидаемые результаты, целостный подход к проектированию, которые выделяет ISPI, разработку цифровых учебных материалов и курсов [Intentional Futures, 2016] в том числе в очной, онлайн и гибридных средах [Ritzhaupt, Kumar, 2015]. Среди востребованных компетенций в данной области ча-

³ The Top 15 Instructional Design Skills You Need in 2024: <https://www.devlinpeck.com/content/instructional-design-skills> (дата обращения: 17.07.2024).

⁴ AECT (2012) AECT Standards, 2012 version: https://edld.charlotte.edu/wp-content/uploads/sites/307/2023/05/AECT_Standards_adopted7_16_2.pdf (дата обращения: 17.07.2024).

⁵ International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI): <https://ibstpi.org/> (дата обращения: 17.07.2024).

⁶ ISPI (2016) Certified Performance Technologist Standards: http://www.ispi.org/ISPI/Credentials/CRT_Cert/CPT_Standards.aspx?WebsiteKey=8b8db682-5734-4be7-b952-33fdabafb78d (дата обращения: 08.08.2024).

сто упоминается также способность специалиста использовать модель ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implement, Evaluate*). Некоторые исследователи уверены, что ADDIE уже утратила актуальность, но большинство до сих пор считает ее одним из самых эффективных инструментов для создания образовательных продуктов [Klein, Kelly, 2018; Trust, Pektas, 2018]. Кроме ADDIE педагогические дизайнеры должны быть знакомы и с другими моделями, а также с теориями педагогического дизайна, в частности с девятью уровнями обучения по Р. Ганье, моделью Дика и Кэри (*Dick and Carey Model*), моделью обратного проектирования (*backward design*) Дж. Мактига и Г. Уиггинса, моделью учебного проектирования Кемпа (*Kemp Design Model*), также с моделью Моррисона, Росса и Кемпа [Morrison, Ross, Kemp, 2001], *Pebble-in-the-Pond Instructional Design Model* и др. [Ritzhaupt, Kumar, 2015].

Область оценки и внедрения включает такие компетенции, как оценка и корректировка учебных материалов, внедрение и распространение разработок [IBSTPI, 2016]. Многие исследователи подчеркивают, что педагогические дизайнеры должны уметь сопровождать реализацию курсов и сами преподавать в онлайн, смешанных и гибридных средах [Ritzhaupt, Kumar, 2015]. Им не обязательно быть экспертами в области технологий, скорее, они должны обладать базовыми знаниями и быть технически подкованными [Klein, Kelly, 2018], чтобы при необходимости оказать техническую поддержку преподавателям [Intentional Futures, 2016]. Для оценки эффективности преподавания и редизайна учебных материалов важно уметь пользоваться методами анализа данных.

В область менеджмента входит использование навыков делового общения, а также планирование и управление проектами [IBSTPI, 2016]. Исследования показывают, что потребители этих учебных материалов ожидают от разработчиков учебных материалов принятия на себя все большего числа руководящих функций, по мере того как они приобретают больше опыта. Педагогические дизайнеры должны уметь эффективно сотрудничать с заказчиками, экспертами в своей области, партнерами по команде [Van Rooij, 2013; Ritzhaupt, Martin, Daniels, 2010; Kang, Ritzhaupt, 2015]. К области менеджмента, как подчеркивает ISPI, принадлежат также навыки эффективного управления временем и ресурсами, разработки решений, обеспечения осуществимости предлагаемых решений, а также их внедрения. Зачастую одной из ключевых функций педагогического дизайнера признается руководство преподавательским составом, ИТ-специалистами и другими дизайнерами для достижения лучшего качества обучения у студентов [Intentional Futures, 2016].

К уже перечисленным группам профессиональных компетенций стоит добавить область универсальных компетенций, или

«мягких» навыков, важность которых для успешной деятельности педагогического дизайнера подчеркивают авторы всех проанализированных исследований. В первую очередь к ним относятся коммуникация и сотрудничество [Klein, Kelly, 2018]. Эффективное сотрудничество с заказчиками, экспертами в предметной области, членами команды — одна из наиболее часто упоминаемых компетенций в объявлениях о приеме на работу [Klein, Kelly, 2018; Van Rooij, 2013; Ritzhaupt, Martin, Daniels, 2010; Kang, Ritzhaupt, 2015]. Анализ компетенций педагогических дизайнеров, которые работают в образовательных организациях высшего образования, свидетельствует об особой значимости социальных навыков. Педагогические дизайнеры в основном взаимодействуют с преподавателями, но своей конечной целевой аудиторией они считают студентов, поскольку основной целью помощи, которую педагогические дизайнеры оказывают преподавателям, является достижение студентами ожидаемых образовательных результатов. Критическое мышление, рефлексия, использование аутентичных примеров, обучение на основе проектов и применение разных видов обратной связи — вот темы, которые интервьюируемые педагогические дизайнеры старались затронуть в своей работе с преподавателями [Ritzhaupt, Kumar, 2015]. Работа в партнерстве на всех этапах разработки и внедрения образовательных продуктов, взаимодействие с ИТ-специалистами и другими дизайнерами позволяют в итоге обеспечить лучшее качество обучения студентов [Intentional Futures, 2016].

Описанную рамку IBSTPI дополнила группа китайских и корейских исследователей, которая сформировала набор компетенций педагогического дизайнера в области онлайн-обучения в высшем образовании. Компетенции раскрываются в конкретных действиях педагогического дизайнера. К рамке компетенций, которую предложил IBSTPI, ученые добавили важные исследовательские компетенции, а именно способность специалиста использовать результаты исследований и теории обучения при проектировании учебных материалов. Это означает, что разработчики должны собирать и анализировать данные, а также применять существующие теории, подходы и концепции для обоснования своих образовательных продуктов. Для этого разработчикам учебных материалов необходимо быть в курсе последних исследований, связанных с обучением, и уметь критически оценивать их качество и актуальность. Кроме того, исследовательские компетенции включают оказание помощи преподавателям в проведении исследований, связанных с онлайн-обучением. Помимо исследовательских добавлены также компетенции, необходимые для коучинга и наставничества, для управления ресурсами и системами обучения, а также для отслеживания тенденций рынка электронного обучения. Педагогического дизайнера исследователи пред-

ставили как связующее звено между преподавателями, студентами и сотрудниками факультета [Park, Luo, 2017]. Рассматриваемая модель компетенций педагогического дизайнера в высшем образовании является наиболее комплексной из ныне существующих и пригодна для использования на практике, поэтому мы приводим ее в полном виде (табл. 1).

Таблица 1. Усовершенствованная модель компетенций педагогических дизайнеров, работающих в сфере высшего образования и использующих онлайн-технологии [Park, Luo, 2017]

Область	Компетенция	Действия
Планирование и анализ	<i>Анализ и оценивание</i>	Анализировать образовательные потребности целевой аудитории, в том числе с целью подбора технологического решения Совместно с преподавателями разрабатывать целесообразные методы оценки эффективности образовательной программы Определять процедуры сбора, обработки и анализа данных Оценивать курсы с точки зрения доступности и корректировать их при необходимости
	<i>Сотрудничество</i>	Координировать разные проекты для решения проблем, связанных с использованием технологий в преподавании Организовывать командную работу с преподавателями и другими сотрудниками для интеграции технологий в образовательную среду Совместно с преподавателями оценивать потребности в методических материалах, устанавливать график работы над проектом и определять ожидаемые результаты
	<i>Коммуникация</i>	Выступать связующим звеном между преподавателями и студентами, применяющими педагогический дизайн, различные теории обучения и технологические инновации
	<i>Профессиональное развитие</i>	Быть в курсе современных образовательных теорий и технологий Поддерживать глубокий уровень знаний и навыков Посещать тематические конференции и семинары
Дизайн и развитие	<i>Развитие</i>	Разрабатывать и внедрять эффективные учебные материалы в образовательную онлайн-среду Сопровождать работу преподавателей по отбору содержания обучения Выявлять, развивать и применять подходящие технологии обучения и преподавания Способствовать эффективности обучения, интегрированно с практическим опытом
Оценка и применение	<i>Распространение</i>	Планировать и проводить конференции и семинары для преподавателей с целью налаживания взаимодействия и междисциплинарного сотрудничества Помогать в разработке и организации онлайн-тренингов, включая разработку материалов для них Разрабатывать и проводить тренинги для преподавателей и студентов по моделям педагогического дизайна

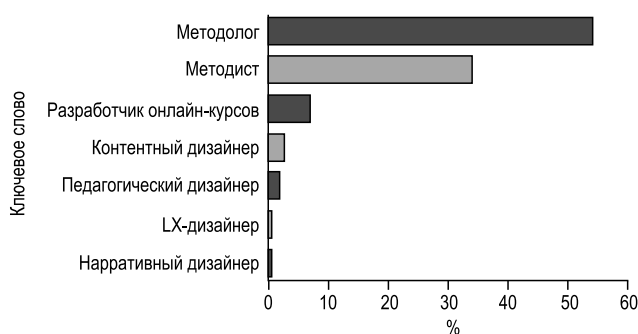
Окончание табл. 1

Область	Компетенция	Действия
Оценка и применение	<i>Применение</i>	Применять лучшие практики онлайн-обучения
		Организовывать университетское сообщество, интересующееся педагогическим дизайном
Управление	<i>Управление</i>	Поддерживать работу образовательной платформы путем обновления содержания для лучшего соответствия целям обучения
		Решать возникающие проблемы в своей области
	<i>Управление проектами</i>	Обеспечивать лидерство преподавателей и консультировать их для определения промежуточных целей и направления развития
		Разрабатывать политику и процедуры для развития и продвижения продукта
Исследования	<i>Исследование</i>	Разрабатывать заявки на гранты с целью финансовой поддержки обновления программ
		Обеспечивать поддержку проектов, направленных на профессиональное развитие сотрудников, ответственных за внедрение образовательных технологий
Обучение	<i>Поддержка/помощь</i>	Развивать план проекта, включая точное определение конечного результата и сроков, и управлять командами или несколькими проектами
		Быть лидером нескольких проектов путем постановки целей и определения стратегий и отслеживать прогресс участников проекта
	<i>Консалтинг</i>	Инициировать и/или проводить теоретические исследования для углубления знаний о педагогическом дизайне
		Руководить исследованиями в области действующих методов обучения с использованием инноваций в области программного обеспечения, оборудования, интернет-технологий, а также педагогических инноваций
Обучение	<i>Консалтинг</i>	Создавать, внедрять и поддерживать программы и стратегии непрерывной помощи исследованиям студентов и преподавателей
		Консультировать преподавателей и сотрудников в разработке и структурировании методических решений для эффективного обучения
Обучение	<i>Консалтинг</i>	Обеспечивать техническую помощь сотрудникам
		Принимать участие в разработке стратегий освоения новых технологий
Обучение	<i>Консалтинг</i>	Обучать преподавателей работе в онлайн-среде
		Обучать преподавателей педагогическому дизайну
Обучение	<i>Консалтинг</i>	Разъяснять преподавателям преимущества и недостатки разных подходов к созданию образовательной онлайн-среды
		Помогать преподавателям в отборе оценочных инструментов, предлагать учебные задания и цифровые ресурсы для наполнения содержания обучения

Таким образом, на основании проведенного обзора литературы можно заключить, что специалисты по дизайну обучения, в том числе в образовательных организациях высшего образования, должны обладать обширными знаниями в области теории

и практики обучения, исследовательскими компетенциями, позволяющими теоретически обосновывать свои разработки, быть в курсе широкого спектра образовательных технологий, владеть цифровыми инструментами, а также «мягкими» навыками. Кроме этого, они должны быть способны выполнять ряд управленческих функций в ходе работы команды проекта, во взаимодействии с заказчиками, а также при анализе аудитории и продвижении образовательного продукта. Подготовка специалистов, обладающих таким широким кругом компетенций, не может не быть сложным процессом, сочетающим освоение теории и практики. Для того чтобы эффективно выстроить такую подготовку, необходимо спроектировать образовательную программу по модели педагогического дизайна, которая позволит сформировать разные группы компетенций.

Рис. 1. Статистика распределения вакансий в сфере педагогического дизайна о ключевым словам



В процессе предварительного анализа мы обнаружили, что описания вакансий, содержащие информацию о задачах и функциях педагогического дизайнера, не были полностью выгружены через API. Поэтому мы разработали дополнительный скрипт, который осуществлял добор недостающей информации из HTML-кода каждой страницы вакансии. С его помощью удалось дополнить и уточнить собранный ранее массив данных. Таким образом, методика сбора данных включала использование API *hh.ru* для запросов по ключевым словам, фильтрацию вакансий и написание скрипта для дополнительного извлечения необходимой информации из *html*-кода страницы.

2.1. Метод анализа

Учитывая характер подлежащих анализу данных, для их обработки мы выбрали метод моделирования тематик (*topic modeling*), а именно BERTopic [Devlin, 2018] — мощный инструмент, объединяющий BERT (*Bidirectional Encoder Representations from Transform-*

ers) [Grootendorst, 2022] и LDA (*Latent Dirichlet Allocation*) [Blei, Ng, Jordan, 2003] для создания моделей тем. BERT, предварительно обученная языковая модель, использована для преобразования текста в векторные представления слов, а LDA, популярная техника моделирования тем, — для классификации этих векторов в отдельные темы. BERTopic, по сути, группирует похожие векторные представления слов, так что каждая группа представляет собой общую «тему». С помощью BERTopic мы распределили данные по вакансиям на отдельные темы, каждая из которых представляет определенное требование к работе педагогического дизайнера. Количество тем определено автоматически на основе эвристики BERTopic. Каждая тема получила название в соответствии с общими темами в описаниях работы, которые она охватывала. Для этого «вручную» проводилась интерпретация основных терминов в каждой теме, а затем их обобщение в краткую описательную метку.

Полученный набор тем стал нашим списком общих требований к работе специалистов по проектированию обучения, который дает представление об их основных навыках и квалификациях, востребованных на текущем рынке труда. Преимущество использованного исследовательского подхода состоит в том, что он основан на данных и адаптивен — а значит, позволяет охватить широкий спектр требований, которые, возможно, ранее не учитывались. Следует, однако, иметь в виду, что при таком подходе результаты могут повлиять региональные предубеждения и конкретная клиентура платформы *HeadHunter*.

3. Результаты

Проведенное исследование показало, что на российском рынке труда не сформировано ясное представление о том, кто такой педагогический дизайнер и чем он должен заниматься. Статистика распределения вакансий в сфере педагогического дизайна по ключевым словам показывает, что более 50% случаев составляют вакансии по должности «методолог» и свыше 30% — по должности «методист» (рис 1). Далее за ними следуют разработчик онлайн-курсов (менее 10%), контентный дизайнер и педагогический дизайнер (менее 5% каждый). Анализ задач и обязанностей, перечисленных в объявлениях о вакансиях по должностям «методолог» и «методист», показывает, что российский работодатель возлагает на этих работников функционал специалиста в области проектирования обучения. Таким образом, сравнивая данные, полученные с *HeadHunter*, с результатами зарубежных исследований, необходимо учитывать, что методолог и методист на российском рынке наделены теми же профессиональными задачами и функциями (в обобщенном виде), которые характерны для специалистов в области дизайна обучения за рубежом. Мы не

ставим здесь задачу показать отличие содержания деятельности методиста от работы педагогического дизайнера, отметим лишь, что методист преимущественно привязан к предметной области, например анализирует соответствие содержания учебного материала планируемому образовательным результатам в конкретной дисциплине. В отличие от него профессиональная деятельность педагогического дизайнера носит надпредметный характер: он знает теории обучения, умеет использовать подходы и инструменты, применимые не только к конкретной учебной дисциплине. Педагогический дизайнер смотрит на образовательный продукт глазами пользователя.

Анализ требований к кандидатам в сфере педагогического дизайна, приведенных в объявлениях о вакансиях, показывает, что от методологов и методистов российский рынок труда ждет владения следующими навыками: разработка, экспертиза и аудит учебных материалов; разработка и создание онлайн-курсов и платформ для обучения; разработка и тестирование учебных заданий и систем оценки; планирование и методическое сопровождение работы; взаимодействие с экспертами и авторами для создания образовательного контента; оценка эффективности и качества обучения студентов; анализ обратной связи, полученной от участников курсов; формирование команды проекта и управление ею и др. Эти навыки являются наиболее часто упоминаемыми, при этом мы не ставили задачу выстроить иерархию навыков.

Во всех проанализированных нами зарубежных исследованиях также представлены коллекции навыков. В табл. 2 приведена классификация требований российских работодателей, при создании которой мы вслед за китайскими и корейскими исследователями опирались на рамку IBSTPI.

Таблица 2. Компетенции специалистов в области дизайна обучения глазами российских работодателей

Области	Востребованные работодателями компетенции ⁷
Основы профессиональной деятельности	—
Планирование и анализ	Анализ аудитории для взрослых слушателей Анализ и разработка продуктов и бизнес-процессов компании в соответствии с потребностями рынка и трендов Анализ методической работы Планирование и составление учебных планов, расписаний и графиков занятий

⁷ Формулировки компетенций приведены в редакции авторов объявлений, опубликованных на сайте *HeadHunter*.

Окончание табл. 2

Области	Востребованные работодателями компетенции ⁷
Проектирование и разработка	Программы Помощь для разработки учебных программ и методологическое сопровождение для образовательных учреждений Формирование и проведение курса для руководителей Онлайн-курсы Разработка и создание онлайн-курсов и платформы для обучения Разработка электронных курсов и управление процессом электронного обучения Разработка и автоматизация программ ДПО Учебные материалы Разработка, доработка, экспертиза и аудит учебных материалов (для учителей и преподавателей; для переподготовки сотрудников; для повышения квалификации; для ДПО, СПО и ДПП) Разработка игр и геймификации в образовательных курсах Проектирование и разработка презентаций
Оценка и внедрение	Разработка и тестирование образовательных заданий и систем оценки Оценка эффективности и качества обучения студентов Работа с обратной связью от участников курса Работа с метриками и улучшение качества образовательных продуктов
Менеджмент	Взаимодействие с экспертами и авторами для создания образовательного контента Формирование команды и управление ею в проектах и продакшене Планирование и методическое обеспечение работы, ведение отчетности и документов Планирование и методическая работа в процессе съемочного процесса и управление бюджетом Работа с социальными материалами и СМИ для информационно-рекламной деятельности Выполнение поручений руководителя, взаимодействие с отделом Документационное и методическое обеспечение работы, ведение отчетности и документов

Главный запрос работодателей на российском рынке труда к претенденту на должность педагогического дизайнера — наличие навыков разработки программ, учебных материалов и онлайн-курсов. При этом есть некоторая конкретизация по уровням образования: общее образование, среднее профессиональное образование. Запросов на разработку программ высшего образования в нашей выборке не встретилось. В табл. 2 отсутствуют компетенции, относящиеся к области «основы профессиональной деятельности»: работодатели не выдвигают требований к знаниям теорий обучения и к владению отдельными моделями педагогического дизайна. При этом области «планирование и анализ» и «оценка и внедрение» описаны достаточно полно. Можно предположить, что работодатели понимают, какие компетенции входят в эти группы и что должен уметь делать специалист по проектированию обучения. Среди запросов, относящихся к области «менеджмент», технические функции преобладают над управленческими. Очевидно, работодатель не ждет от специалиста по пе-

дагогическому дизайну способности управлять командой, организовывать взаимодействие представителей разных направлений, умений стратегического планирования и навыков контроля. Среди его требований нет также и компетенций, необходимых для организации поддержки преподавателей и сотрудников, наставничества и консалтинга. Что касается «мягких» навыков, упоминания о специфике таких универсальных компетенций именно в сфере проектирования обучения в нашей базе данных отсутствуют. Мы не можем утверждать, что эти навыки педагогических дизайнеров не востребованы на отечественном рынке труда, скорее, мы, наоборот, полагаем, что они содержались в объявлениях, но в процессе автоматической фильтрации данных были отброшены, так как располагались в отдельном блоке в описании вакансии. В пользу такого предположения, среди прочего, свидетельствуют результаты исследования ученых из Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ⁸. Они проанализировали более 108 тыс. вакансий педагогических работников, среди которых были специалисты по методике обучения, и установили, что самыми востребованными навыками являются социальные, коммуникативные и организационные: умение работать в команде, грамотная речь, организация учебного процесса и работа с персональным компьютером. Их данные вполне соответствуют выводам, к которым приходят зарубежные исследователи.

Судя по нашим данным, работодатели не выдвигают в объявлениях о вакансиях педагогических дизайнеров требований к наличию навыков работы с компьютерными программами: эта информация также содержится обычно в отдельном блоке вакансий. Однако такое требование косвенно заложено в навыках разработки платформ для онлайн-курсов и самих онлайн-курсов, а также администрирования процесса онлайн-обучения.

Отсутствие в списке компетенций специалистов в области дизайна обучения, составленном на основании требований российских работодателей, исследовательских компетенций связано прежде всего с тем, что в их объявлениях о вакансиях не упоминаются специалисты по проектированию обучения для уровня высшего образования, тогда как зарубежные исследования часто обращены именно к этой категории педагогических дизайнеров. Для работы в вузе, безусловно, важно обладать исследовательским бэкграундом, поскольку в высшей школе и образовательные результаты, и содержание обучения тесно связаны с исследованиями. В нашей стране либо таких специалистов пока не ищут на открытом рынке, либо внутри вузов еще не сформировалась потребность в педагогических дизайнерах.

⁸ Какие навыки нужны педагогическим кадрам? <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/506274193.pdf> (дата обращения: 17.07.2024).

Формулируя запрос на специалиста по педагогическому дизайну, работодатель в нашей стране описывает скорее навыки методиста — разработчика учебных материалов. Запросы работодателей в целом соответствуют квалификационным требованиям к методисту, зафиксированным в Едином квалификационном справочнике (ЕКС)⁹. Если такой специалист на довольно высоком уровне владеет определенными компетенциями, необходимыми для проектирования широкого спектра программ и курсов, для его должности введено отдельное наименование: «методолог». Однако профессия «методолог» до сих пор не получила исчерпывающего описания и знакома не всем кандидатам на должность, большинство пользователей ищут вакансию методиста. Со своей стороны, работодатель опасается назвать специалиста в области дизайна обучения непонятным для пользователя рынка труда термином, ведь должность «педагогический дизайнер» пока отсутствует в ЕКС. В России уже предпринималась попытка описать квалификационные требования к должности педагогического дизайнера, но не была осуществлена¹⁰.

При этом педагогический дизайнер, как видно из сравнения набора компетенций, является специалистом более разносторонним, чем методист и методолог: у него есть база теоретических знаний, он владеет разнообразными моделями проектирования обучения, может выполнять управленческие функции и функции наставника. А если он работает в высшей школе, то в набор его компетенций входят и исследовательские навыки.

Компетенции педагогического дизайнера в описаниях исследователей раскладываются на действия и представляют собой профессиональные задачи, которые решает такой специалист. Возникает вопрос: какая модель педагогического дизайна позволяет оттолкнуться от профессиональных (аутентичных) ситуаций и действий специалиста для проектирования на их основе образовательной программы его подготовки?

**4. 4c/id model:
возможности
проектирования
образователь-
ных программ
подготовки
педагогических
дизайнеров**

Четырехкомпонентная модель дизайна обучения (*four-components instructional design model, 4c/id*) разработана в конце 1980-х годов исследователями из Нидерландов для решения задач системы высшего образования. В последнее время ее используют и в школьном образовании, в частности в Нидерландах

⁹ Единый квалификационный справочник: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/?ysclid=lnu4hkrsyi369425334 (дата обращения: 17.07.2024).

¹⁰ Обсуждение проекта наименования квалификации и требований к квалификации «Педагогический дизайнер»: <https://spkobr.ru/napravleniya-deyatelnosti/professionalnye-standarty/obsuzhdenie-proekta-naimenovaniya-kvalifikatsii-i-trebovaniy-k-kvalifikatsii-pedagogicheskiy-dizayne/> (дата обращения: 17.07.2024).

[Frerejean et al., 2021]. Четырехкомпонентная модель дизайна обучения применяется в условиях очного и онлайн-обучения [Costa, Miranda, Melo, 2021]. От других моделей ее отличает мощная научно-теоретическая база, в основе которой лежит проблемноориентированное обучение (*problem-based learning*, PBL). Такое обучение выстраивается вокруг сложных аутентичных задач, требующих от обучающихся применения всех своих знаний и навыков. Проблемноориентированное обучение объединяет наиболее значимые наработки четырех современных концепций обучения: конструктивизма, концепции самонаправленного обучения, теории совместного обучения и контекстуального подхода в обучении. Одна из ключевых характеристик проблемноориентированного обучения — наличие проблемы как стимула обучения. Описание проблемы включает определенные ситуации, требующие объяснения. Предпринимая попытки их объяснить, учащиеся выясняют, что им уже известно по данной проблеме, а также понимают, какие вопросы еще требуют изучения. Таким образом, проблема становится движущей силой обучения и используется для активного вовлечения учащихся в учебный процесс, побуждает их к конструированию новых знаний, которые тесно связаны с уже имеющимися. В проблемноориентированном обучении часто используются реальные проблемы, возникающие в контексте профессиональных задач какого-либо специалиста. Исследователи придают проблемноориентированному обучению высокую значимость: они утверждают, что если в профессиональной деятельности специалиста, прошедшего такое обучение, возникают затруднения, то они, как правило, связаны с неправильной реализацией проблемноориентированного обучения в ходе их подготовки [Dolmans et al., 2005].

Помимо проблемноориентированного обучения четырехкомпонентная модель опирается на теорию когнитивной нагрузки, позволяющую разделять сложные задачи на более мелкие компоненты и обеспечивать учащимся соответствующую поддержку для снижения когнитивной перегрузки [Van Merriënboer, Kirschner, 2017].

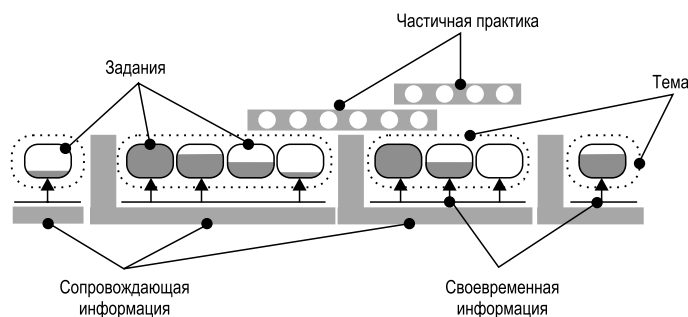
Модель 4с/id основана на представлении об обучении как о целостном (холистическом) процессе, интегрирующем когнитивные (декларативное знание), психомоторные (навыки) и аффективные (установки) составляющие. Другими словами, человек обучается знаниям, навыкам и установкам одновременно, а не по отдельности, и это обучение реализуется в процессе выполнения аутентичных учебных задач [Kirschner, van Merriënboer, 2008]. Авторы модели считают, что холистический подход априори лучше других теорий обучения, ведь «целое больше, чем сумма его частей, потому что оно содержит не только элементы, но и отношения между этими элементами»¹¹. Они полагают, что использование

¹¹ <https://www.4cid.org/>.

комплексного подхода в проектировании поможет решить хронические проблемы образования, такие как фрагментация и парадокс переноса знаний [Van Merriënboer, Kirschner, 2017]. Такие ожидания представляются оправданными. В классическом обучении, прежде чем перейти к формированию сложного навыка, принято сначала отработать простой, однако, овладев несколькими навыками, обучающийся не всегда может использовать их вместе для решения задачи. Модель 4с/id не предполагает разделения на отдельные умения и навыки, а создает ситуацию, когда обучающийся с первого шага погружается в ту проблему, которую он должен суметь в итоге решить. Модель 4с/id основана на конструктивистских принципах, предполагающих, что студенты активно формируют свое понимание мира посредством конструирования собственного опыта. Такой подход как нельзя лучше подходит для формирования компетенций педагогического дизайнера, который должен владеть навыками из разных областей: образования, менеджмента, технологий. Для того чтобы определить, какой набор навыков и какой уровень владения этими навыками требуется, нужно подойти целостно к рассмотрению профессиональных ситуаций их деятельности.

Четырехкомпонентная модель изначально применялась в инженерии, программировании и статистике. Четыре компонента, давшие название модели, — это обучающие задачи, основанные на реальных проблемах, вспомогательная (или сопровождающая) и процедурная (или своевременная) информация, а также частичная практика для отработки рутинных навыков (рис. 2).

Рис. 2. Схема модели 4с/id



Источник: http://eduspace.pro/model_4c/id

Ориентация модели на аутентичные проблемы согласуется с современной образовательной парадигмой, которая делает упор на практическом применении полученных знаний и навыков. Аутентичной считается проблема, с которой обучающийся может встретиться в реальной жизни, в том числе в своей профес-

сиональной деятельности. Иначе говоря, это профессиональная ситуация, разрешение которой требует владения определенным набором компетенций. В нашем случае аутентичные проблемы могут быть определены и сформированы по группам компетенций в соответствии с рамкой IBSTPI. Они включают детальное описание профессиональных действий («иерархия навыков») в рамках каждой из групп. В табл. 3 представлены некоторые из них.

Таблица 3. **Примеры профессиональных действий педагогического дизайнера по группам компетенций (по рамке IBSTPI)**

Группа	Профессиональные действия
Планирование и анализ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прежде чем начать разработку курса или программы, необходимо провести тщательный анализ целевой аудитории с учетом ее потребностей и характеристик, используя соответствующие методы сбора и анализа данных 2. До разработки курса на основе анализа потребностей целевой аудитории необходимо определить методы оценки эффективности программы 3. Для продвижения программы на рынке образовательных услуг важно представлять спектр ее конкурентов, их сильные и слабые стороны, преимущества новой программы, риски ее реализации в данных условиях
Проектирование и разработка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Используя модели педагогического дизайна, можно разработать программы и курсы с учетом особенностей целевой аудитории в офлайн, онлайн, гибридном и смешанном форматах 2. В ходе проектирования следует определять необходимые для реализации программы технологии преподавания, которые позволяют наиболее эффективно достичь образовательных результатов 3. Проводить экспертизу и разрабатывать учебные материалы для программ, включая игры и элементы геймификации 4. Создавать, наполнять и поддерживать онлайн-платформы для программ и курсов, собирать данные и на их основе обновлять и улучшать содержание
Оценка и внедрение	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разрабатывать и проводить тестирование систем оценки (формирующей и итоговой) в соответствии с содержанием и образовательными результатами и разрабатывать формы обратной связи 2. Использовать данные платформ (метрики), оценивания и обратной связи для повышения качества образовательных продуктов
Менеджмент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разрабатывать план проекта, включая определение конечного результата, сроков реализации, индикаторов качества. Управлять командой для работы над проектами 2. Основываясь на анализе целевой аудитории и рынка, разрабатывать политику и процедуры для развития и продвижения продукта. Создавать презентационные материалы, делать презентации
Исследование	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использовать результаты исследований для повышения квалификации команды разработчиков и улучшения качества образовательных продуктов 2. Инициировать и проводить исследования для углубления теоретических и эмпирических знаний в области педагогического дизайна, включая сбор и анализ данных, связанных с разработанными курсами и программами

Аутентичная проблема решается посредством выполнения аутентичных задач, которые слабо структурированы, могут иметь междисциплинарный характер и реализовываться в командном

взаимодействию. Задачи направлены на интеграцию знаний, навыков и умений и организованы в классы от простого к сложному: «готовый пример / кейс», «перевернутая задача», «задача на имитацию», «задача, где цель не определена», «задача, которую необходимо завершить» и «конвенциональная задача», где обучающемуся необходимо проявить максимум самостоятельности [Van Merriënboer, Kirschner, 2017]. Обучающие задачи разрабатываются на основе изучения профессиональной деятельности специалистов в определенной области с использованием опросов, наблюдения, интервью и других средств. Для каждой аутентичной задачи описываются условие, цель и решение, при этом раскрывается контекст, в котором решается задача, приемлемый вариант выполнения задачи и шаги по достижению цели.

Второй компонент модели — это вспомогательная информация, а именно теоретическая база, необходимая для решения обучающих задач. Вспомогательная или сопровождающая информация может относиться ко всему классу обучающихся задач. Третий компонент модели составляет так называемая своевременная информация, т.е. сведения, которые требуются «здесь и сейчас» для решения конкретной задачи и отработки навыка во время занятия. Это могут быть правила, памятки, чек-листы, инструкции, описывающие аспекты формируемого навыка, а также знания, необходимые для корректного выполнения действия. Своевременная информация всегда относится к конкретной задаче и призвана снизить когнитивную нагрузку на обучающегося. Четвертый компонент модели 4с/id — дополнительная, или частичная, практика, позволяющая довести формируемый навык до уровня автоматизма с помощью частых повторений. Если в ходе обучения не ставится задача сформировать навыки, доведенные до автоматизма, компонент модели «частичная практика» может отсутствовать.

Эффективность модели 4с/id убедительно подтверждена небольшим массивом исследований: ее применяют как для разработки образовательных программ высшего образования [Van Merriënboer, Kirschner, 2017; Costa, Miranda, Melo, 2021], так и для организации курсов повышения квалификации для учителей [Frejean et al., 2021; Kreutz, Leuders, Hellmann, 2019; Xu, Yao, Shen, 2020]. О ней отзываются как о «возможно, самой полной из современных моделей педагогического дизайна, ориентированных на решение проблем», поскольку в ней задействованы все ключевые принципы обучения, а именно активизация имеющихся знаний в качестве основы для получения нового знания, демонстрация и применение новых знаний и навыков обучающимися, содействие решению реальных проблем [Merrill, 2002].

Метаанализ исследований, проведенный в 2021 г. исследователями из Португалии, показал значимое влияние использования

образовательных программ, разработанных по модели 4с/id, на успеваемость учащихся в разных академических областях. Большинство исследований проводилось на студентах, получающих высшее образование, и измеряемым результатом было приобретение навыков. Поиск проводился с использованием ключевых слов, относящихся к модели, включая ее аббревиатуру и полное название, в теме, аннотации и названии статей. Он был ограничен статьями, опубликованными начиная с 1992 г., когда вышла первая публикация с результатами исследований по модели 4с/id, и проводился в нескольких основных базах данных, включая *Web of Science*, *Scopus*, ERIC, DOAJ и IEEEExplore, которые охватывают высококачественные исследования в области образования. Дополнительно поиск с использованием тех же ключевых слов осуществлялся в базе кандидатских диссертаций, доступных в *DigiNole* [Costa, Miranda, Melo, 2021]. Размеры эффектов применения модели, полученные в разных исследованиях, сопоставлялись с помощью *d* Коэна. В результате метаанализа установлено, что использование образовательных программ, разработанных по модели 4с/id, оказывает значимое влияние на результаты обучения ($d = 0,79$ стандартного отклонения) вне зависимости от академической области, от дизайна исследования и характера получаемых в процессе обучения знаний и комплексных навыков. Значимым модератором эффекта оказался уровень образования: использование модели 4с/id, по мнению исследователей, наиболее эффективно в системе высшего образования [Costa, Miranda, Melo, 2021].

При сравнении результатов обучения, организованного по модели 4с/id и спроектированного традиционным способом, например с разложением образовательных результатов на знания и навыки, у студентов, обучавшихся по программе, разработанной с использованием четырехкомпонентной модели, получены значимо более высокие показатели переноса знаний из одного контекста в другой. При этом они испытывали меньшую когнитивную нагрузку, а учебная среда, разработанная с использованием модели 4с/id, оказалась более эффективной по сравнению с традиционной [Melo, Miranda, 2015].

Публикации, посвященные оценке эффективности использования четырехкомпонентной модели дизайна обучения, свидетельствуют о том, что она прочно базируется на результатах исследований, в частности в области когнитивной нагрузки, и представляет собой детализированный и технологичный инструмент. Анализ исследований, направленных на изучение преимуществ использования модели 4с/id для разработки образовательных программ высшего образования, приводит к выводу, что данную модель целесообразно применять в тех случаях, когда, например, стоит задача создать максимально близкий к ре-

альной жизни образовательный опыт. Ориентированность модели на формирование навыков по решению обучающимися реальными проблемами, возникающими в их профессиональной деятельности, дает возможность использовать ее в качестве инструмента по проектированию прикладных образовательных программ, в том числе для подготовки педагогических дизайнеров. Таким образом, четырехкомпонентная модель дизайна обучения наряду с другими моделями пригодна для организации подготовки специалистов педагогического дизайна.

5. Ограничение исследования и перспективы его развития

Результаты исследования могли бы быть более информативными, если бы наряду с анализом запросов российских работодателей к уровню компетенций специалистов в области дизайна обучения, опубликованных в вакансиях, удалось провести с ними полуструктурированные интервью. Возможно, в этом случае общие формулировки требований, например «компетенция по разработке учебных материалов», были бы раскрыты в виде конкретных действий специалиста и тем самым была бы создана целостная картина профессиональных характеристик педагогического дизайнера.

В качестве следующего шага в рамках данного исследования мы предполагаем провести интервью с работодателями — представителями ведущих компаний, разрабатывающих учебные материалы для разных уровней образования, а также с выпускниками программ по подготовке педагогических дизайнеров.

В результате мы планируем выявить потенциальные преимущества и ограничения использования некоторых шагов модели 4с/id для проектирования образовательных программ и предложить разработчикам программ рекомендации по применению модели. В частности, полезно было бы установить, какие обучающие задачи (первый компонент модели) связаны с формированием такой группы компетенций педагогического дизайнера, как планирование и анализ.

Заключение

Итак, в статье представлены результаты аналитического обзора зарубежных исследований, посвященных определению профессиональных компетенций педагогических дизайнеров. Анализ потребностей целевой аудитории, уровня знаний и планируемых результатов обучения, использование результатов исследований и теории при проектировании учебных материалов, применение разных моделей педагогического дизайна, владение технологиями обучения, разработка методов оценки, управление проектами, сотрудничество, коммуникация, аналитические навыки — так выглядит список наиболее важных компетенций современного

специалиста по дизайну обучения в публикациях зарубежных исследователей. Такой широкий набор необходимых современному педагогическому дизайнеру компетенций означает, что он нуждается в формировании многочисленных и разнообразных навыков для эффективного проектирования учебных программ, занятий и материалов.

Далее был проведен анализ требований к компетенциям педагогических дизайнеров, которые выдвигает российский рынок труда, для использования их в проектировании прикладных образовательных программ подготовки таких специалистов. Наиболее востребованными оказались компетенции, связанные с разработкой и корректировкой учебных материалов. Подход исследователей к определению компетенций педагогических дизайнеров нам представляется более полным и детализированным, по сравнению с подходом работодателей. Мы полагаем, что при проектировании или перепроектировании образовательных программ подготовки педагогических дизайнеров нужно учитывать и выявленные исследователями профессиональные характеристики специалистов в области дизайна обучения, и сформулированные работодателями запросы. Помимо результатов исследований и запросов работодателей можно привлекать также данные обратной связи, полученной от выпускников образовательной программы и экспертов, уже работающих в сфере педагогического дизайна.

Полученные данные помогут сформулировать аутентичную проблему, которая станет отправной точкой для проектирования всей образовательной программы по модели 4c/id. Подготовка педагогических дизайнеров может быть сложным процессом, поэтому при проектировании образовательной программы важно сформулировать не одну, а несколько аутентичных проблем, каждая из которых будет определять класс аутентичных (обучающих) задач. Целесообразно создать комплекс обучающих задач, допускающий высокую вариативность их предъявления и сочетания и позволяющий сокращать учебную поддержку от первой задачи к последней в одном классе, с тем чтобы продвигать обучающегося к решению аутентичной проблемы. Отличие этой модели от классического проектирования, исходящего от цели, состоит в том, что сначала определяется задача, далее декомпозируются навыки обучения, и результатом декомпозиции становится иерархия навыков.

В данной статье мы не ставили задачу подробно раскрыть содержание всех четырех компонентов и десяти шагов проектирования комплексного обучения, так как описание содержания проектирования образовательной программы составляет методическую часть нашей работы.

Мы считаем, что наши выводы могут быть использованы в качестве ориентира для проектирования образовательных программ подготовки педагогических дизайнеров в системе высшего и дополнительного профессионального образования.

Благодарности Статья подготовлена в рамках грантового конкурса для преподавателей магистратуры Благотворительного фонда Владимира Потанина (2022 г.).

Авторы выражают благодарность Алине Арслановой, сотруднику Центра внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ, за помощь в сборе данных.

Литература

1. Такушевич И.А. (2015) Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии. *Человек и образование*, № 2 (43), сс. 95–99.
2. Чернобай Е.В., Ефимова Е.А., Корешникова Ю.Н., Давлатова М.А. (2022) *Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка*. М.: НИУ ВШЭ.
3. Allen I.E., Seaman J. (2014) *Grade Change: Tracking Online Education in the United States*. Available at: <https://www.bayviewanalytics.com/reports/gradechange.pdf> (accessed 15 May 2024).
4. Blei D.M., Ng A.Y., Jordan M.I. (2003) Latent Dirichlet Allocation. *Journal of Machine Learning Research*, vol. 3, January, pp. 993–1022.
5. Christensen T.K., Osguthorpe R.T. (2004) How Do Instructional Design Practitioners Make Instructional Strategy Decisions? *Performance Improvement Quarterly*, vol. 17, no 3, pp. 45–65. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1937-8327.2004.tb00313.x>
6. Costa J.M., Miranda G.L., Melo M. (2021) Four-Component Instructional Design (4C/ID) Model: A Meta-Analysis on Use and Effect. *Learning Environments Research*, vol. 25, June, pp. 445–463. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09373-y>
7. Cox S., Osguthorpe R.T. (2003) How Do Instructional Design Professionals Spend Their Time? *TechTrends*, vol. 47, no 3, pp. 45–47. <https://doi.org/10.1007/BF02763476>
8. Devlin J., Lee K., Chang M.W., Toutanova K. (2018) *Bert: Pre-Training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1810.04805>
9. Dick W.A. (1987) History of Instructional Design and Its Impact on Educational Psychology. *Historical Foundations of Educational Psychology* (eds J.A. Glover, R.R. Ronning), New York, NY: Plenum Press, pp. 183–202.
10. Dolmans D., Grave W., Wolhagen I., van der Vleuten C. (2005) Problem-Based Learning: Future Challenges for Educational Practice and Research. *Medical Education*, vol. 39, no 7, pp. 732–741. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x>
11. Francom G.M. (2016) Principles for Task-Centered Instruction. *Instructional-Design Theories and Models. Vol. IV. The Learner-Centered Paradigm of Education* (eds C.M. Reigeluth, B.J. Beatty, R.D. Myers), New York, NY: Routledge, pp. 81–108.
12. Frerejean J., van Geel M., Keuning T., Dolmans D., van Merriënboer J.J.G., Visscher A.J. (2021) Ten Steps to 4C/ID: Training Differentiation Skills in a Professional Development Program for Teachers. *Instructional Science*, vol. 3, no 49, pp. 395–418. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-021-09540-x>

13. Fyle C.O., Moseley A., Hayes N. (2012) Troubled Times: The Role of Instructional Design in a Modern Dual-Mode University? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, vol. 27, no 1, pp. 53–64. <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2012.640784>
14. Grootendorst M. (2022) *BERTopic: Neural Topic Modeling with a Class-Based TF-IDF Procedure*. Available at: arXiv preprint arXiv:2203.05794 (accessed 20 June 2024).
15. Intentional Futures (2016) *Instructional Design in Higher Education. A Report on the Role, Workflow, and Experience of Instructional Designers*. Available at: <https://clck.ru/3BChc9> (accessed 15 May 2024).
16. Kang Y., Ritzhaupt A.D. (2015) A Job Announcement Analysis of Educational Technology Professional Positions: Knowledge, Skills, and Abilities. *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 43, no 3, pp. 231–256. <http://dx.doi.org/10.1177/0047239515570572>
17. Kirschner P., van Merriënboer J.J.G. (2008) Ten Steps to Complex Learning: A New Approach to Instruction and Instructional Design. *21st Century Education: A Reference Handbook* (ed. T. L. Good), Los Angeles: Sage, pp. 244–253.
18. Klein J.D., Kelly W.Q. (2018) Competencies for Instructional Designers: A View from Employers. *Performance Improvement Quarterly*, vol. 31, no 3, pp. 225–247. <http://dx.doi.org/10.1002/piq.21257>
19. Koszalka T.A., Russ-Eft D.F., Reiser R.A. (2013) *Instructional Designer Competencies: The Standards*. Charlotte, NC: Information Age.
20. Kreutz J., Leuders T., Hellmann K. (2019) *Professionsorientierung in der Lehrerbildung: Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component Instructional-Design-Modell*. Wiesbaden: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1>
21. Liu M., Gibby S., Quiros O., Demps E. (2002) Challenges of Being an Instructional Designer for New Media Development: A View from the Practitioners. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 11, no 3, pp. 195–219.
22. Lowyck J., Pöysä-Tarhonen J., van Merriënboer J.G. (2002) Conditions of ICT-Based Design for Learning Communities. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, vol. 1, no 2, pp. 153–182.
23. Melo M., Miranda G.L. (2015) Learning Electrical Circuits: The Effects of 4C/ID Instructional Approach in the Acquisition and Transfer of Knowledge. *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 14, pp. 313–337. <https://doi.org/10.28945/2281>
24. Merrill M.D. (2002) First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, vol. 50, no 3, pp. 43–59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
25. Merrill M.D., Drake L., Lacy M.J., Pratt J., the ID2 Research Group (1966) Reclaiming Instructional Design. *Educational Technology*, vol. 36, no 5, pp. 5–7.
26. Morrison G.R., Ross S.M., Kemp J.E. (2001) *Designing Effective Instruction*. New York, NY: John Wiley.
27. Park J.-Y., Luo H. (2017) Refining a Competency Model for Instructional Designers in the Context of Online Higher Education. *International Education Studies*, vol. 10, no 9, pp. 87–98. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n9p87>
28. Reiser R.A. (2018) What Feld Did You Say You Were In? Defining and Naming Our Field. *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (eds R.A. Reiser, J.V. Dempsey), Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, pp. 1–7.
29. Reiser R.A. (2001) A History of Instructional Design and Technology. Part 1: A History of Instructional Media. *Educational Technology Research and Development*, vol. 49, no 1, pp. 53–64. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504506>
30. Ritzhaupt A.D., Kumar S. (2015) Knowledge and Skills Needed by Instructional Designers in Higher Education. *Performance Improvement Quarterly*, vol. 28, no 3, pp. 51–69. <http://dx.doi.org/10.1002/piq.21196>

31. Ritzhaupt A.D., Martin F., Daniels K. (2010) Multimedia Competencies for an Educational Technologist: A Survey of Professionals and Job Announcement Analysis. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 19, no 4, pp. 421–449.
32. Trust T., Pektas E. (2018) Using the ADDIE Model and Universal Design for Learning Principles to Develop an Open Online Course for Teacher Professional Development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, vol. 34, no 4, pp. 219–223. <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2018.1494521>
33. Van Merriënboer J.J.G., Kirschner P.A. (2017) *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
34. Van Rooij S.W. (2013) The Career Path to Instructional Design Project Management: Top Jobs and Employment Websites in the World. *International Journal of Training and Development*, vol. 17, no 1, pp. 33–53. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00414>.
35. Xu W., Yao Y., Shen Z. (2020) The Design of 4C/ID in Teacher Training Course and Its Empirical Research. Proceedings of the *Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (Porto, 2020, December 13–17)*, pp. 70–74. <https://doi.org/10.1109/EITT50754.2020.00018>

References

- Allen I.E., Seaman J. (2014) *Grade Change: Tracking Online Education in the United States*. Available at: <https://www.bayviewanalytics.com/reports/gradechange.pdf> (accessed 15 May 2024).
- Blei D.M., Ng A.Y., Jordan M.I. (2003) Latent Dirichlet Allocation. *Journal of Machine Learning Research*, vol. 3, January, pp. 993–1022.
- Chernobay E.V., Efimova E.A., Koreshnikova Yu.N., Davlatova M.A. (2022) *Instructional Design: Research Agenda in Russia and Beyond*. Moscow: HSE (In Russian).
- Christensen T.K., Osguthorpe R.T. (2004) How Do Instructional Design Practitioners Make Instructional Strategy Decisions? *Performance Improvement Quarterly*, vol. 17, no 3, pp. 45–65. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1937-8327.2004.tb00313.x>
- Costa J.M., Miranda G.L., Melo M. (2021) Four-Component Instructional Design (4C/ID) Model: A Meta-Analysis on Use and Effect. *Learning Environments Research*, vol. 25, June, pp. 445–463. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09373-y>
- Cox S., Osguthorpe R.T. (2003) How Do Instructional Design Professionals Spend Their Time? *TechTrends*, vol. 47, no 3, pp. 45–47. <https://doi.org/10.1007/BF02763476>
- Devlin J., Lee K., Chang M.W., Toutanova K. (2018) *Bert: Pre-Training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1810.04805>
- Dick W.A. (1987) History of Instructional Design and Its Impact on Educational Psychology. *Historical Foundations of Educational Psychology* (eds J.A. Glover, R.R. Ronning), New York, NY: Plenum Press, pp. 183–202.
- Dolmans D., Grave W., Wolfhagen I., van der Vleuten C. (2005) Problem-Based Learning: Future Challenges for Educational Practice and Research. *Medical Education*, vol. 39, no 7, pp. 732–741. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x>
- Francom G.M. (2016) Principles for Task-Centered Instruction. *Instructional-Design Theories and Models. Vol. IV. The Learner-Centered Paradigm of Education* (eds C.M. Reigeluth, B.J. Beatty, R.D. Myers), New York, NY: Routledge, pp. 81–108.
- Frerejean J., van Geel M., Keuning T., Dolmans D., van Merriënboer J.J.G., Visscher A.J. (2021) Ten Steps to 4C/ID: Training Differentiation Skills in a Professional Development Program for Teachers. *Instructional Science*, vol. 3, no 49, pp. 395–418. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-021-09540-x>

- Fyle C.O., Moseley A., Hayes N. (2012) Troubled Times: The Role of Instructional Design in a Modern Dual-Mode University? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, vol. 27, no 1, pp. 53–64. <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2012.640784>
- Grootendorst M. (2022) *BERTopic: Neural Topic Modeling with a Class-Based TF-IDF Procedure*. Available at: arXiv preprint arXiv:2203.05794 (accessed 20 June 2024).
- Intentional Futures (2016) *Instructional Design in Higher Education. A Report on the Role, Workflow, and Experience of Instructional Designers*. Available at: <https://clck.ru/3BChc9> (accessed 15 May 2024).
- Kang Y., Ritzhaupt A.D. (2015) A Job Announcement Analysis of Educational Technology Professional Positions: Knowledge, Skills, and Abilities. *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 43, no 3, pp. 231–256. <http://dx.doi.org/10.1177/0047239515570572>
- Kirschner P., van Merriënboer J.J.G. (2008) Ten Steps to Complex Learning: A New Approach to Instruction and Instructional Design. *21st Century Education: A Reference Handbook* (ed. T. L. Good), Los Angeles: Sage, pp. 244–253.
- Klein J.D., Kelly W.Q. (2018) Competencies for Instructional Designers: A View from Employers. *Performance Improvement Quarterly*, vol. 31, no 3, pp. 225–247. <http://dx.doi.org/10.1002/piq.21257>
- Koszalka T.A., Russ-Eft D.F., Reiser R.A. (2013) *Instructional Designer Competencies: The Standards*. Charlotte, NC: Information Age.
- Kreutz J., Leuders T., Hellmann K. (2019) *Professionsorientierung in der Lehrerbildung: Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component Instructional-Design-Modell*. Wiesbaden: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1>
- Liu M., Gibby S., Quiros O., Demps E. (2002) Challenges of Being an Instructional Designer for New Media Development: A View from the Practitioners. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 11, no 3, pp. 195–219.
- Lowyck J., Pöysä-Tarhonen J., van Merriënboer J.G. (2002) Conditions of ICT-Based Design for Learning Communities. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, vol. 1, no 2, pp. 153–182.
- Melo M., Miranda G.L. (2015) Learning Electrical Circuits: The Effects of 4C/ID Instructional Approach in the Acquisition and Transfer of Knowledge. *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 14, pp. 313–337. <https://doi.org/10.28945/2281>
- Merrill M.D. (2002) First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, vol. 50, no 3, pp. 43–59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Merrill M.D., Drake L., Lacy M.J., Pratt J., the ID2 Research Group (1966) *Reclaiming Instructional Design*. Educational Technology, vol. 36, no 5, pp. 5–7.
- Morrison G.R., Ross S.M., Kemp J.E. (2001) *Designing Effective Instruction*. New York, NY: John Wiley.
- Park J.-Y., Luo H. (2017) Refining a Competency Model for Instructional Designers in the Context of Online Higher Education. *International Education Studies*, vol. 10, no 9, pp. 87–98. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n9p87>
- Reiser R.A. (2018) What Feld Did You Say You Were In? Defining and Naming Our Field. *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (eds R.A. Reiser, J.V. Dempsey), Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, pp. 1–7.
- Reiser R.A. (2001) A History of Instructional Design and Technology. Part 1: A History of Instructional Media. *Educational Technology Research and Development*, vol. 49, no 1, pp. 53–64. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504506>
- Ritzhaupt A.D., Kumar S. (2015) Knowledge and Skills Needed by Instructional Designers in Higher Education. *Performance Improvement Quarterly*, vol. 28, no 3, pp. 51–69. <http://dx.doi.org/10.1002/piq.21196>
- Ritzhaupt A.D., Martin F., Daniels K. (2010) Multimedia Competencies for an Educational Technologist: A Survey of Professionals and Job Announcement Analysis. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 19, no 4, pp. 421–449.

- Takushevich I.A. (2015) Synchronic and Diachronic Analysis of Instructional Design. *Chelovek i obrazovanie*, no 2 (43), pp. 95–99 (In Russian).
- Trust T., Pektas E. (2018) Using the ADDIE Model and Universal Design for Learning Principles to Develop an Open Online Course for Teacher Professional Development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, vol. 34, no 4, pp. 219–223. <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2018.1494521>
- Van Merriënboer J.J.G., Kirschner P.A. (2017) *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Rooij S.W. (2013) The Career Path to Instructional Design Project Management: Top Jobs and Employment Websites in the World. *International Journal of Training and Development*, vol. 17, no 1, pp. 33–53. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00414.x>
- Xu W., Yao Y., Shen Z. (2020) The Design of 4C/ID in Teacher Training Course and Its Empirical Research. Proceedings of the *Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (Porto, 2020, December 13–17)*, pp. 70–74. <https://doi.org/10.1109/EITT50754.2020.00018>

Образовательный опыт студентов и его место в современной образовательной парадигме: кейс ДВФУ

Ирина Щеглова, Оксана Дремова, Дженнет Бабаева, Магдалена Алехандра Гаете

Статья поступила в редакцию в апреле 2023 г.

Щеглова Ирина Александровна — кандидат педагогических наук, PhD in Educational Sciences, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: ishcheglova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-9617> (контактное лицо для переписки)

Дремова Оксана Викторовна — кандидат педагогических наук, PhD in Educational Sciences, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: odremova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6434-2251>

Бабаева Дженнет — стажер-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: dbabaeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5741-9705>

Гаете Магдалена Алехандра — PhD in Educational Sciences, старший научный сотрудник Санкт-Петербургской школы социальных наук и востоковедения, Проектно-учебная лаборатория управления репутацией в образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: magaetesepulveda@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4786-9374>

Аннотация

С развитием проекта по созданию кампусов мирового уровня в России тема связи организации университетского кампуса с образовательным опытом студентов стала очень актуальной, но остается малоизученной. Цель данной работы заключается в определении образовательной парадигмы, в которой функционируют современные российские университеты, а также в изучении взаимоотношений между университетским пространством и образовательным опытом студентов на примере Дальневосточного федерального университета. Он имеет университетский кампус на острове Русский и представляет собой уникальный российский кейс современного кампуса.

С опорой на теоретическую рамку Р. Бекерса и его коллег «цель — процесс — место» проведен дедуктивный анализ материалов 39 полуструктурированных интервью со студентами ДВФУ, собранных в 2022 г. Анализ полученных данных показал, что высшее образование претерпевает переход от традиционного бихевиористического подхода к социальному конструктивизму, что прояв-

ляется, в частности, в запросе студентов на расширение свободы в выборе не только того, что изучать, но и когда и как. Образовательный процесс вышел за пределы аудитории, и образовательная среда стала неотъемлемой частью образовательного опыта студентов. У студентов появилась потребность не только в учебных пространствах, но и в местах, в которых они могут восстановить свои ресурсы. Так, наличие зеленых насаждений на территории кампуса, набережной с выходом к воде оказывает благоприятное воздействие на эмоциональное состояние студентов, а коворкинги и кофейни способствуют более продуктивному обучению. В то же время оторванность кампуса от материка, наличие внутренних правил поведения и особенностей коммуникации формирует у некоторых студентов восприятие кампуса как «лакшерной тюрьмы» — пространства с комфортной инфраструктурой, из которого трудно выбраться. Особенно остро изолированность и замкнутость кампуса переживается в период экзаменов, когда эмоциональная перегруженность студентов достигает пика.

Результаты будут полезны для российских университетов — участников проекта по созданию кампусов мирового уровня и для исследователей, которые занимаются изучением образовательного пространства.

Ключевые слова образовательный опыт, образовательное пространство, университетский кампус, студенты, теория «цель — процесс — место», бихевиоризм, конструктивизм, коннективизм

Для цитирования Щеглова И.А., Дремова О.В., Бабаева Д., Гаете М.А. (2024) Образовательный опыт студентов и его место в современной образовательной парадигме: кейс ДВФУ. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 368–398. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17106>

Student Educational Experience and Its Place in the Modern Educational Paradigm: FEFU Case

Irina Shcheglova, Oksana Dremova, Jennet Babayeva,
Magdalena Alejandra Gaete

Irina A. Shcheglova — PhD in Educational Sciences, Junior Researcher at the Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10 Potapovky lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ishcheglova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-9617> (corresponding author)

Oksana V. Dremova — PhD in Educational Sciences, Junior Researcher at the Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: odremova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6434-2251>

Jennet Babayeva — Research Assistant at the Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: dbabaeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5741-9705>

Magdalena Alejandra Gaete — PhD in Educational Sciences, Senior Research Fellow, Saint-Petersburg School of Social Sciences and Area Studies, Laboratory for Reputation Management in Education, HSE University. E-mail: magaetesepulveda@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4786-9374>

Abstract The development of the project on creating world-class campuses in Russia heated debates on the topic of the university campus and the educational experience of students. Although it has become extremely relevant, but it remains understudied. This research is aimed at the formation of an understanding of the educational paradigm of modern Russian universities as well as the investigation of the relationship between the university space and the educational experience of students using the example of the Far Eastern Federal University (FEFU), which is a unique case among Russian universities due to its exceptional location and infrastructure.

Building on the concept of Beckers and his colleagues' theory "Purpose — Process — Place," a deductive analysis of 39 semi-structured interviews with FEFU students collected in 2022 was carried out. The study showed that higher education is undergoing a transition from a traditional behavioristic approach to social constructivism, which is manifested in the request for greater freedom in choosing not only what students should study, but when and how. The results of the study show that the educational process has moved beyond the classroom, and the educational environment has become an integral part of the educational experience of students. The results suggest that students have a need not only for learning spaces, but also for places where they can restore their resources. Thus, green spaces on the campus and an embankment with access to the water area have a favorable effect on the emotional state of students. At the same time co-workings and coffee shops can foster more productive learning. However, the location of the campus, its isolation from the mainland and its own rules of behavior and communication, forms in some students the perception of the campus as a "luxury prison" with a comfortable infrastructure but difficult to escape from. This is especially felt during the exams, when the emotional overload of students reaches peak points.

The results can be useful for Russian universities participating in the project on creating world-class campuses and for researchers who study the educational environment.

Keywords educational experience, educational space, university campus, students, theory "Purpose-Process-Place", behaviorism, constructivism, connectivism

For citing Shcheglova I.A., Dremova O.V., Babaeva J., Gaete M.A. (2024) Student Educational Experience and Its Place in the Modern Educational Paradigm: FEFU Case. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 368–398 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17106>

Высшее образование в России и во всем мире находится в процессе постоянной трансформации под воздействием массовизации, цифровизации, конкуренции университетов за абитуриентов и недавней пандемии COVID-19 — и каждый фактор вносит свои коррективы в образовательную систему. Так, в результате массовизации высшего образования в университет пришли студенты с разным социально-экономическим бэкграундом и культурным капиталом, сильно различающиеся уровнем академической подготовки, мотивацией и жизненными установками, и студенческий контингент стал сильно гетерогенным [Загирова, 2018]. Переход от элитарного образования к массовому сопровождался сменой образовательных парадигм, т.е. совокупности теоретических предпосылок, формирующих подходы к построению образовательного процесса и педагогических практик [Леднева и др., 2020]. Так, на смену традиционному бихевиоризму пришел кон-

структивизм, а в последнее время исследователи говорят о сильном влиянии коннективизма на образовательные процессы [Wesskers, van der Voordt, Dewulf, 2015]. Параллельно менялась функция университета: из «места получения инструкций», каким он был в XIX в., университет превратился в «место передачи знаний» в конце XX в. [Bar, Tagg, 1995] и постепенно становится «местом конструирования знаний» в XXI в. [Siemens, 2008].

Тот факт, что университет давно перестал быть только местом получения знаний, со всей очевидностью подтвердила пандемия COVID-19: значимым результатом получения образования в современных условиях стал социальный капитал студентов, который формируется за счет живого взаимодействия между студентами, преподавателями и университетским сообществом [De Boer, 2021; Vilkova et al., 2021]. Зарубежные исследователи также подчеркивают важную роль университетской среды как инструмента развития навыков, формирования чувства принадлежности и поддержания благополучия студентов [MacKean, 2011; Hajrasouliha, Ewing, 2016; Blyth, Velissaratou, 2019]. При высокой неоднородности студенческого контингента в современных вузах университетская среда помогает студентам компенсировать разрыв, существующий на входе, предоставляя возможности и ресурсы для накопления опыта, тем самым способствуя получению более высоких образовательных результатов на выходе [Astin, 1993].

В России тема образовательной среды и образовательного опыта долгое время оставалась вне исследовательского поля. Все многочисленные преобразования в системе высшего образования в последние десятилетия — слияния университетов, переход к трехуровневой системе обучения, тренд на индивидуализацию образовательных траекторий — не затронули инфраструктуру, внешний облик университетов и организацию университетской среды. Большинство высших учебных заведений в России построены в советский период, и их архитектурный облик и научно-образовательная база соответствуют тому историческому периоду, когда высшее образование еще не было массовым и образовательный процесс был организован в расчете на получение студентами знаний в отведенные на это часы [Ершова, Сунгурова, 2021]. Недавние исследования выявили дефицит современной инфраструктуры в российских вузах и слабое удовлетворение академических и социальных потребностей студентов [Центр стратегических разработок, ВЭБ РФ, университет «20.35», 2021; Виноградова, Иванова, 2017], что является существенным барьером в обеспечении качественного образования, привлечении талантливых студентов и усилении позиций российских вузов в международных рейтингах. При этом нам не удалось обнаружить теоретических работ, раскрывающих содержание образовательной парадигмы, в которой функционируют современные рос-

сийские университеты, и оценивалась бы роль образовательного опыта студентов в ее формировании с учетом возможностей университетского пространства.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы выявить и сформулировать образовательную парадигму, в которой работают современные российские университеты, а также проанализировать взаимоотношения между университетским пространством и образовательным опытом студентов на примере Дальневосточного федерального университета (ДВФУ), который имеет университетский кампус на острове Русский — уникальный российский кейс современного кампуса. Исследование базируется на теоретической рамке «цель — процесс — место» (*purpose — process — place*), предложенной в работе Р. Бекерса и его коллег [Beckers, van der Voordt, Dewulf, 2015]. В данной работе поставлены следующие исследовательские вопросы.

- 1. В какой образовательной парадигме работают современные российские университеты (на примере ДВФУ)?
- 2. Какую роль играет образовательный опыт студентов, формирующийся в университетском пространстве, в конструировании образовательной парадигмы российских университетов?

Для ответа на эти вопросы мы предполагаем решить в данном исследовании следующие задачи:

- определить цели, которые студенты закладывают в обучение («цель»);
- проанализировать, как студенты организуют свой образовательный процесс («процесс»);
- оценить использование студентами различных пространств на кампусе, их характеристики и способы формирования комфортных образовательных условий («место»);
- соотнести полученные результаты с образовательной парадигмой современного российского университета.

1. Теоретическая рамка «цель — процесс — место»

Мысль о том, что физическая среда («место») должна быть организована таким образом, чтобы образовательный процесс («процесс») способствовал достижению целей организации («цель»), впервые высказали Ф. Даффи с коллегами [Duffy, Craig, Gillen, 2011] применительно к организациям. Позднее Р. Бекерс с коллегами [Beckers, van der Voordt, Dewulf, 2015] поместили данную теорию в контекст высшего образования и описали процесс трансформации системы высшего образования от XIX в. до настоящего времени, расставив акценты на трех составляющих: цель, процесс и место.

В ходе этой трансформации системы образования перешли от традиционного формата обучения, который был основан на идеях бихевиоризма и в котором обучение в основном представляло собой транслирование материала преподавателем студенту, к конструктивизму. При этом студент из пассивного реципиента превратился в активного участника процесса обучения, самостоятельно конструирующего знания и активно взаимодействующего с социальной средой [Barr, Tagg, 1995; Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007]. В дальнейшем бум информационно-коммуникационных технологий в образовании привел к появлению новой парадигмы обучения — коннективизма, в которой у студентов появилась возможность перехода от обучения в аудитории к онлайн-сетям. В коннективизме обучение рассматривается как процесс соединения специализированных узлов и источников информации, и сами студенты становятся узлами в этих сетях. Значимость преподавателя при таком обучении постепенно снижается, а способность узнавать новое становится важнее уже накопленных знаний [Kop, Hill, 2020; Marais, 2011].

Изменения, произошедшие в целях обучения и образовательном процессе, привели к тому, что у студентов появился запрос на увеличение свободы в выборе того, что, когда и как они должны изучать [Rudd et al., 2006]. И этот запрос наряду с другими сдвигами в организации обучения привел к возникновению в профессиональном сообществе понимания, что традиционные образовательные пространства требуют изменений. Так, под влиянием конструктивизма стандартные учебные помещения для больших групп, где обычно проводились потоковые лекции, становятся менее востребованными. Появляется запрос на неформальные помещения, где студенты могут работать в небольших группах над разными проектами. Студентам необходимо пространство, в котором они могли бы кооперироваться, обмениваться идеями и оспаривать точку зрения друг друга [Jones, Brader-Araje, 2002]. Преподаватель перестает быть единственным источником знаний и опыта, так как у обучающихся появляется возможность получать информацию из разных источников¹. Именно в этот период популярность приобрели *Massive Open Online Courses* (MOOCs) — массовые открытые курсы, построенные на принципах коннективизма, а также различные онлайн-платформы, социальные сети и блоги. С марта 2020 г. в период пандемии COVID-19 использование цифровых технологий для организации образовательного процесса стало новой реальностью, которая заставила университеты вопреки их желанию перейти от традиционного формата обучения к более гибкому [Клягин и др., 2020].

¹ Downes S. (2022) *Connectivism Defined*: https://edtechbooks.org/open_scholar/connectivism_defined (дата обращения: 12.08.2024).

Таким образом, теория «цель — процесс — место» объясняет, как происходит трансформация образовательного опыта студентов в ходе смены образовательной парадигмы. Она помогает понять, какие учебные цели студенты ставят перед собой, какими принципами они руководствуются при выборе образовательных пространств, и какой они формируют запрос к образовательному процессу.

2. Организация образовательной среды и формирование образовательного опыта студентов

Ряд зарубежных исследователей на протяжении длительного времени приводят доказательства значимости формирования у студентов позитивного образовательного опыта во время обучения в университете [Bers, Smith, 1991; Astin, 1993]. О том, как важен позитивный образовательный опыт, еще в XVII в. писал чешский философ-гуманист Я.А. Коменский, который призывал к «превращению учебного заведения из места бессмысленной зубрежки, телесных наказаний, подавления детей в храм разумного, радостного воспитания и обучения» [Коменский, 1989]. Обсуждение и развитие идеи формирования позитивного образовательного опыта привело позднее к осознанию профессиональным сообществом необходимости создания соответствующей образовательной среды. Педагогика среды была одним из направлений развития педагогической теории Л.С. Выготского, в рамках этого направления исследований обсуждались различные концепции средовой обусловленности формирования личности учеников, а также стратегии и методы организации и использования среды в воспитательных целях [Мануйлов, 2016].

В работах зарубежных исследователей образовательная среда определяется как обстановка, ситуация или процесс, где происходит передача знаний и обмен опытом в пространстве университета (аудитории, лаборатории, коворкинге) [Hutchinson, 2003; Tharani, Husain, Warwick, 2017]. Образовательная среда представляет собой динамичную систему, которая постоянно развивается и трансформируется под влиянием новых технологий и глобальных вызовов. От качества образовательной среды в университетском кампусе зависят успеваемость студентов и их благополучие [MacKean, 2011; Stanton et al., 2016; Mayhew et al., 2016; Hajrasouliha, Ewing, 2016; Blyth, Velissaratou, 2019]. Важной составляющей организации качественного образовательного процесса и развития научного потенциала студентов является инфраструктура университетов. Авторы работы, посвященной способам организации университетских пространств, пришли к выводу, что наличие большого количества лабораторий стимулирует научно-исследовательскую работу студентов [Исаева, Борисова, 2013]. В последнее время исследователи в области образования стали уделять больше внимания разработке инновационных образовательных

пространств, которые могли бы стимулировать развитие у студентов навыка критического мышления и способствовать повышению их вовлеченности в образовательный процесс [Imms, Mahat, 2021].

Так как обучение происходит не только в аудиториях и лекционных залах, но и посредством социального взаимодействия, в университетском кампусе должны быть предусмотрены неформальные пространства в виде комфортных помещений, которые могут использоваться не только для учебы и эффективного взаимодействия с другими студентами, но и для отдыха, например коворкинги, библиотеки [Valtonen et al., 2021]. Коворкинги помогают студентам настроиться на занятия. В них создается рабочая атмосфера за счет того, что в одном помещении могут находиться и работать каждый над своим проектом студенты разных направлений, — исследования показывают, что в результате возникает благоприятная обстановка, позволяющая повысить производительность и качество работы студентов [Черкасская, Пименова, 2019]. Установлено также, что потребность студентов в коворкингах обусловлена их желанием социализироваться, так как знакомство и общение с новыми людьми позволяет обмениваться опытом и идеями, получать новые знания и навыки, а также работать в стимулирующей и креативной среде [McLaughlin, Faulkner, 2012; Sankari, Peltokorpi, Nenonen, 2018]. Особенно востребованы коворкинги среди студентов, у которых отсутствуют необходимые социально-бытовые условия для подготовки к занятиям [Черкасская, Пименова, 2019].

Студентам многих современных университетов доступна виртуальная обучающая среда [Ninnemann et al., 2020; Shcheglova, Vilkovala, Dremova, 2022], тем не менее они отдают предпочтение университетскому пространству с его физически осязаемыми, визуально привлекательными и в то же время комфортными элементами [Kärnä, Julin, 2015; Valks et al., 2021]. Результаты опроса студентов в двух университетских кампусах в Финляндии показали, что для них важно наличие общедоступной среды для социального взаимодействия и комфортных помещений для обучения [Kärnä, Julin, 2015]. В другом исследовании, посвященном запросам студентов к инфраструктуре вуза, также установлено, что студентам необходимы в университете пространства, в которых создана неформальная среда для самостоятельного и группового обучения [Valtonen et al., 2021].

Среди характеристик, существенных, по мнению студентов, для университетского кампуса, наиболее часто упоминаются следующие: хорошее качество воздуха, комфорт, эргономичность, простор и эстетичность [Ibid.]. В последнее время больше внимания уделяется озеленению кампусов. Исследования показывают, что наличие зеленых насаждений на территории универси-

тета способствует повышению психологического благополучия и снижает риск развития депрессии у студентов и сотрудников [Triguero-Mas et al., 2015; Gulwadi et al., 2019]. Установлено также, что зеленые зоны в кампусе способствуют активизации творческих и новаторских идей [Raune, 2009].

Изучая организацию и функционирование университетского кампуса, нельзя не учитывать опыт пандемии COVID-19, когда скопление людей в одном пространстве способствовало распространению коронавирусной инфекции. Поскольку университетские помещения не позволяли выполнить минимальные требования по социальному дистанцированию, был осуществлен переход на дистанционное обучение как мера профилактики распространения инфекции. Анализ опыта студентов и преподавателей в условиях пандемии показал, что дистанционный формат обучения стал для них скорее источником стресса и в ближайшей перспективе не сможет заменить очное обучение в университете. Исследователи обосновывают этот вывод тем, что образовательная среда и живое взаимодействие по-прежнему играют главную роль в развитии навыков и компетенций студентов и в формировании положительного образовательного опыта [Shcheglova et al., 2022].

3. Кейс ДВФУ Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ) представляет собой университетский кампус загородного типа: университетские объекты располагаются за пределами плотной городской застройки. Кампус ДВФУ был построен в 2012 г., чтобы принять лидеров стран форума Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества. На кампусе ДВФУ общей площадью 132,3 га постоянно проживают более 10 тыс. студентов. Кампус расположен не просто в пригороде, а на отдельном острове. Добраться до ДВФУ можно через Русский мост длиной 1104 метра, который соединяет Владивосток с островом Русский.

Учебные корпуса ДВФУ, гуманитарный и естественнонаучный, размещены в центре кампуса. Между этими корпусами расположен 11-этажный Студенческий центр, который предоставляет площадки для различных студенческих объединений и внеучебных мероприятий. В этом центре размещается конференц-зал на 900 мест, а также коворкинги, магазины, кафе и другие инфраструктурные объекты. Рядом с гуманитарным корпусом находится спортивный блок, который включает несколько бассейнов, крытых теннисных кортов и спортивных площадок для легкой атлетики. На территории кампуса также расположены: 11 общежитий гостиничного типа, пять столовых в разных корпусах, один медицинский центр, три крытых многоуровневых паркинга, открытые выставочные площадки, залы для конференций и выставок международного уровня, открытый стадион.

Рис. 1. Карта кампуса Дальневосточного федерального университета



Источник: <https://www.dvfu.ru/about/campus/fefu-campus-map/>

Кампус включает ландшафтно-парковую зону. Парк на территории кампуса окружен скверами с пешеходными и велосипедными дорожками. Основная достопримечательность кампуса — набережная длиной более 1 км с пляжем. Наличие водного пространства в совокупности с обильными естественными зелеными насаждениями создает благоприятную атмосферу для занятий спортом, учебы и отдыха, что позитивно сказывается на пси-

хологическом благополучии студентов. Застройка кампуса ДВФУ имеет форму амфитеатра и раскрывается в сторону набережной. Именно такой вариант застройки выбран с учетом климатических особенностей Приморского края: сильных ветров, высокой влажности и больших перепадов температур. Территория кампуса открыта для посещения жителями и гостями города, однако в зданиях ДВФУ действует пропускной режим². Такая обширная территория и развитая инфраструктура, а также географическое расположение кампуса ДВФУ делают его уникальным кейсом для изучения роли университетского кампуса в формировании образовательного опыта студентов в России.

4. Методология исследования

Основой для исследования послужила серия полуструктурированных интервью, проведенных в сентябре 2022 г. в университетском кампусе ДВФУ на острове Русский в рамках программы НИУ ВШЭ «Открываем Россию заново»³. При построении выборки респондентов учитывались следующие параметры: пол, курс/уровень обучения, место проживания, статус студента: местный или иногородний, направление подготовки.

Опрошены 39 студентов в возрасте от 19 лет до 21 года — 28 девушек и 11 юношей. Все они обучались очно на 2–5-м курсе бакалавриата/специалитета или 1–2-м курсе магистратуры — при условии, что студенты 1-го курса магистратуры окончили бакалавриат в ДВФУ. Двадцать семь опрошенных студентов обучались на гуманитарных/социальных направлениях подготовки, шестеро — на направлении «инженерные науки», пятеро — на направлении «компьютерные науки», один — на направлении «естественные науки». Среди опрошенных 33 студента проживали в общежитиях на кампусе ДВФУ. Участие в интервью было добровольным. Поиск респондентов осуществлялся через социальные сети университета, а также на территории кампуса во время перерывов и после учебных занятий. Подробное описание выборки представлено в Приложении 1. Средняя продолжительность интервью составила около 30 минут. Все интервью записывались на диктофон и затем расшифровывались.

Гайд полуструктурированного интервью разработан с учетом результатов обзора литературы и включал следующие тематические блоки: 1) общая информация о студенте; 2) общие вопросы об опыте обучения в университете; 3) общественные пространства ДВФУ и практики пользования ими, включая следующие подтемы: повышение образовательных результатов и улучшение психологического благополучия студентов; 4) жизнь в общежитии

² https://www.dvfu.ru/schools/engineering/far_east_con/the-fefu-campus/

³ <https://foi.hse.ru/openrussia/>

(для тех, кто в нем проживал); 5) идеальный университетский кампус (см. Приложение 2). Особый акцент сделан на восприятии участниками физического пространства кампуса и их переживания образовательного опыта.

Данное исследование является изучением частного случая (*case study*), относящегося к определенному классу феноменов, а именно к опыту обучения и проживания студентов на кампусе ДВФУ. Изучение данного случая опирается на анализ частных единиц — интервью со студентами ДВФУ — и позволяет на примере уникального контекста понять роль отдельных элементов кампусной инфраструктуры в формировании образовательного опыта студентов ДВФУ и их соотношение с образовательной парадигмой.

Для анализа материалов интервью использовалось дедуктивное кодирование, в основе которого лежит теоретическая концепция «цель — процесс — место» (*purpose — process — place*), предложенная Р. Бекерсом с соавторами [Beckers, van der Voordt, Dewulf, 2015]. Дедуктивное кодирование представляет собой метод анализа качественных данных, который опирается на заранее определенную теоретическую модель для идентификации и классификации ключевых тем в текстовых данных. Материалы интервью со студентами ДВФУ в соответствии с этим методом кодируются на основании трех ключевых идей, заложенных в теории Р. Бекерса:

- — цель — для чего студенты получают высшее образование;
- — процесс — как организован образовательный процесс;
- — место — в каких образовательных пространствах студенты предпочитают учиться и как формируют для себя комфортные условия.

Кодирование производили независимо друг от друга четыре эксперта, после чего полученные результаты обсуждались и согласовывались исследовательской командой. Единицей анализа являлись отдельные нарративы, выделенные из интервью. Пример процедуры кодирования представлен в Приложении 3.

5. Анализ данных

Следуя принципам дедуктивного кодирования, которое предполагает кодирование «сверху вниз» (*top-down*), мы начали работу с первоначально заложенного набора кодов «цель — процесс — место» и далее двигались по следующей схеме: «код» — «определение кода» — «цитата из интервью» (Приложение 3).

5.1. Цель обучения

Цели обучения соответствуют приоритетам, которые расставляют для себя студенты. На основании этих приоритетов участников исследования можно разделить на три группы. В ответах инфор-

мантов первой группы отчетливо прослеживается полное погружение в учебу, которая занимает все их свободное время. Студенты отмечают, что они заучивают материал наизусть, потом быстро его забывают, так как считают, что он им не пригодится в дальнейшем. Для них цель обучения состоит в том, чтобы справиться с академической нагрузкой и получить диплом, поэтому они заучивают наизусть большие объемы информации, не стремясь освоить способы учиться посредством конструирования знаний. Такой подход в обучении можно обозначить как бихевиористский.

Самый сложный был, наверное, первый курс. На первом курсе было просто много предметов, которые, как мне кажется, нужны для галочки, которые надо было отучить и забыть (интервью № 18).

Китаистика, да, тяжелая. На самом деле она требует много времени, даже свободного, потому что я вот как приехала в восемь утра — и прихожу домой в десять, еще могу, допустим, сидеть делать домашнюю работу (интервью № 13).

Вторую группу составляют многочисленные студенты, которые, по их словам, учатся не ради получения знаний, а чтобы жить на кампусе. Система расселения в ДВФУ напрямую зависит от успеваемости студентов. Университет дает возможность студентам с высокой успеваемостью жить в комфортном общежитии на кампусе и пользоваться развитой инфраструктурой, а не ездить каждый день из Владивостока на пары, которые проходят на острове.

С одной стороны, ты стараешься учиться ради того, чтобы именно учиться, а с другой — ты стараешься вытянуть свои оценки, чтобы жить на кампусе, потому что жить в городе не всегда удобно (интервью № 13).

Меня это [проживание в городе из-за его невысокого рейтинга] мотивировало вернуться на кампус, то есть я знала, что меня обратно сюда вернут, потому что у меня отличие было от балла заселения — одна десятая. То есть если было 4,3 для заселения, то у меня было 4,2. И все. То есть я, наоборот, хотела на кампус, мне здесь комфортно (интервью № 31).

Третий вариант цели обучения указал только один из информантов: это обучение «ради корочки» и для родителей. Со временем некоторые студенты понимают, что они не удовлетворены сделанным выбором, но не могут отказаться от обучения, поменять направление подготовки. Некоторые из них находятся под

давлением чувства долга и ответственности перед родителями и обществом.

Сейчас я вроде как более или менее в себя пришел, но при этом понимаю, что это не мое. Мне надо получить диплом, принести маме и снять с себя эту обузу (интервью № 33).

Вторую и третью из рассмотренных целей можно считать консьюмеристскими: это получение хороших оценок для того, чтобы остаться в общежитии на кампусе или показать диплом родителям.

5.2. Процесс обучения

В процессе обучения возрастает запрос студентов на активное участие в учебной деятельности и усиливается стремление к взаимодействию с социальной средой. Такая динамика соответствует укреплению конструктивистского подхода в обучении.

Так, в материалах интервью отражается смена формата взаимодействия с индивидуального на групповой: студентам нравится совместно работать над одной задачей, вместе выполнять домашние задания и слушать онлайн-лекции, так как в ходе такой работы им удается наладить взаимодействие друг с другом, получить больше новой информации и меньше отвлекаться на посторонние вещи.

У нас абсолютно недавно в тенденцию вошел формат групп, когда вы объединяетесь и коллегиально делаете определенную работу. Например, в прошлый раз мы толпой готовились к экзамену по гражданскому праву (интервью № 33).

У нас бывают такие моменты, когда есть общие работы в группе, либо в целом по китайскому мы, допустим, очень часто друг другу помогаем и собираемся в каких-либо кофейнях, коворкингах либо у кого-то дома (интервью № 31).

Студенты понимают, что новые знания можно получить не только в ходе лекций и семинаров, но и во внеучебной деятельности. Она не сводится к организации отдыха от занятий, а предоставляет дополнительные возможности по освоению необходимых навыков, например предпринимательских.

Кроме того, у нас есть и спортивные секции, где можно сбросить стресс. У нас часто еще проводятся какие-то мероприятия, концерты, танцы, музыкальные выступления, где можно не только повеселиться, но и получить новые знания (интервью № 29).

Студенты, имевшие опыт разных форматов обучения — прошедшие этап дистанционного обучения, переход к смешанному и возврат к традиционному, — отдают предпочтение последнему, когда все занятия очные, и частично смешанному формату, когда часть лекций проходит онлайн, а практическая работа и семинары остаются в очном формате. Студенты аргументируют свой выбор тем, что им нужны дополнительный контроль и стимулирование к работе, а также важна рабочая атмосфера, которую не всегда возможно реализовать в онлайн-формате.

Каждый год у нас бывает несколько пар онлайн, но, честно говоря, мы в это время спим. Мы пытаемся слушать, но засыпаем. Я стараюсь так не делать, стараюсь учиться, но я знаю, что большинство ребят просто спят на этих парах. Это не очень качественно. Я за качественное обучение, если мы все сюда приехали. Наверное, смешанный формат удобен, но я больше за очные пары (интервью № 1).

С выходом на очное обучение мы будем много работать в аудиториях вместе со всей группой, придумывать какие-то идеи, развивать свои проекты и сразу же показывать прогресс преподавателю. И для меня это будет достаточно сложно. Но, с другой стороны, есть плюс — также погружение в эту творческую атмосферу, больше контакта с преподавателем, больше внимания будешь от него получать и больше контакта с группой (интервью № 6).

Приверженность студентов традиционному формату обучения, осознаваемая ими необходимость дополнительного контроля со стороны преподавателей, а также слабо развитые навыки саморегуляции — эти характеристики образовательного опыта респондентов не дают оснований говорить о переходе к коннективизму в обучении.

5.3. Место обучения

В организации места обучения на кампусе ДВФУ прослеживаются черты конструктивистского подхода. Из традиционных учебных аудиторий студенты перемещаются в коворкинги, кофейни и библиотеку, так как эти площадки обладают необходимыми условиями для комфортной и продуктивной работы в группе или индивидуально.

Еще очень часто я занималась в «Аяксе», здесь на четвертом этаже. Также можно позаниматься у нас в корпусе Д, есть кофе-плейс, там тоже есть места, оборудованные розетками и столами. Там тоже можно сидеть заниматься (интервью № 13).

Во многих интервью четко обозначен запрос студентов на наличие на кампусе условий для отдыха и восстановления сил и на организацию учебного процесса, обеспечивающую поддержание психологического благополучия учащихся. Студенты подчеркивают важность природного окружения: наличие растительности на кампусе университета способствует поддержанию психологического здоровья, помогает восстановлению внимания и концентрации.

Когда мне надо собраться, когда понимаешь, что тяжелый день, я иду на водопады, там просто шум воды классный и вид крутой (интервью № 33).

Мне очень нравится, что здесь все такое зеленое. Тут всегда свежий воздух, он максимально чистый. И сюда приезжаешь, и организму как-то легче здесь, чем, например, дома, где постоянно и много машин и различные загрязнения (интервью № 13).

По словам респондентов, за время обучения они смогли стать частью университетского сообщества, у них сформировалось чувство принадлежности к своему университету. Его возникновение студенты напрямую связывают с университетским кампусом, т.е. они ощущают себя неотъемлемой частью именно кампуса как физической среды.

Можно сказать, когда приезжаешь домой, то тебя ломает, хочется обратно в кампус. Сидя на парах в онлайн, я могу с таким же успехом быть студентом своего местного университета. То есть я уже не чувствую, что вот это все мое, что я причастен ко всему кампусу (интервью № 45).

Описания студентами своего образовательного опыта на кампусе ДВФУ свидетельствуют о том, что наряду с характеристиками, свойственными конструктивистскому подходу к обучению, в организации места обучения проявляются и отдельные черты бихевиористского подхода. Например, некоторые студенты во время сессий воспринимают университетский кампус как «лакшери-тюрьму»⁴. Не ставя под сомнение преимущества кампуса ДВФУ, студенты говорят, что оторванность от материка, наличие заборов и охраны превращают его в тюрьму. В условиях эмоциональной перегруженности во время сессии и при отсутствии психологической поддержки кампус ДВФУ, представляющий собой замкнутое пространство под охраной, становится для них местом заключения, в котором у студентов одна задача — транслировать полученные знания.

⁴ От английского *luxury* (роскошь).

Во-первых, это остров. Во-вторых, инфраструктура достаточно схожа с тюрьмой. Заборы огромные вокруг, страшно иногда. Охранников куча злых. Сбежать тяжело (интервью № 33).

Я уже какой год подряд называю кампус «лакшерной тюрьмой», потому что кампус очень красивый, потрясающий, шикарный. Но когда здесь начинаются запары с учебой, с какими-то работами, проектами, тебе просто не хватает времени и желания выезжать в город, поэтому ты оказываешься в очень хорошем лакшерном месте, но при этом в заключении как будто бы, и у тебя нет времени куда-то съездить. Это все очень влияет на эмоциональный фон. И я знаю огромное количество ребят, которые уже просто не вывозили все это (интервью № 31).

6. Результаты и выводы

Результаты проведенного исследования показывают, что в организации обучения студентов на кампусе ДВФУ произошел неполный переход от принципов бихевиоризма к социальному конструктивизму. При этом можно проследить некоторые признаки консьюмеризма в образовательной парадигме. На бихевиористский подход в обучении указывают выявленные цели обучения студентов, такие как заучивание большого объема информации наизусть и практическое отсутствие стремления освоить навыки обучения посредством конструирования знаний. Консьюмеристский подход проявляется в стремлении получить хорошие оценки для того, чтобы остаться в общежитии на кампусе или показать диплом родителям. В то же время, судя по данным интервью, процесс обучения претерпевает изменения от младших курсов к старшим: студенты начинают чаще работать в группах, чем индивидуально, происходит расширение неформального образовательного пространства. Учебная деятельность студентов не ограничивается работой в аудитории, а перетекает в удобные коворкинги, библиотеки и кофейни. Динамика образовательного процесса выражается в том, что от неактивной роли в обучении студенты постепенно переходят к конструированию знаний и активному взаимодействию с социальной средой, что соответствует принципам конструктивизма. Об организации обучения в парадигме коннективизма, в которой происходит переход от учебной работы в аудитории к онлайн-сетям, где сами студенты становятся узлами [Кор, Hill, 2008], применительно к кампусу ДВФУ говорить пока рано: получив опыт дистанционного обучения, наши информанты практически единогласно голосуют за традиционный формат обучения и лишь небольшое количество онлайн-лекций.

Полученные результаты согласуются с выводами зарубежных исследователей о том, что влияние конструктивизма на образо-

вание можно проследить в организации работы со студентами, а именно в смещении акцента с копирования материала с доски на работу в малых группах [Jones, Brader-Araje, 2002]. В этих исследованиях, как и в наших интервью, обнаружено, что особенно популярным образовательным пространством для студентов сегодня стали коворкинги. Все информанты отмечали коворкинг как первое место, куда они пойдут работать над индивидуальным или групповым заданием. Учебная работа, которая протекает в приятном месте, и нахождение среди других студентов, вовлеченных в образовательный процесс в окружении компьютеров и книг, способствует стимулированию образовательного процесса и противодействует соблазну отвлекаться на общение или длительное расслабление [Cox et al., 2022]. При этом пространства, в которых студентам нравится учиться, не возникают в результате только удачных архитектурных решений и оснащения помещений удобной мебелью, они формируются выбором и привычками самих студентов: учащиеся сами могут создавать для себя продуктивную атмосферу и устанавливать негласные правила поведения в данном пространстве [Ibid.].

Влияние конструктивистской парадигмы обучения проявилось также в запросе студентов на расширение свободы в выборе не только того, что изучать, но и когда и как. Анализ интервью показал, что студентам требуется время на восстановление сил. При этом они отмечают положительное воздействие на их эмоциональное состояние наличия на кампусе зеленых насаждений и набережной с выходом к воде. О благоприятном влиянии озеленения и растительности на кампусе университета на психическое здоровье свидетельствуют результаты многочисленных исследований [Lee, Maheswaran, 2011; Bratman, Hamilton, Daily, 2012; Triguero-Mas et al., 2015].

Для многих наших информантов кампус ДВФУ стал вторым домом, здесь они проводят большую часть времени и, уезжая отсюда, хотят поскорее вернуться. За время обучения у студентов сформировалось чувство принадлежности к своему университету, способствующее, согласно результатам других исследований, повышению образовательных результатов, снижающее риск отчисления и поддерживающее благополучие студентов [Murphy et al., 2020]. Но в то же время оторванность кампуса от материка, наличие собственных правил поведения и особенностей коммуникации сформировали у некоторых студентов восприятие кампуса как «лакшерной тюрьмы» — пространства с комфортной инфраструктурой, из которого трудно выбраться. Такое восприятие особенно обостряется в период экзаменов, когда эмоциональная перегруженность студентов достигает пика.

7. Заключение Университетский кампус — это не просто место, где студенты проводят большую часть времени, здесь формируется их образовательный опыт. Образовательный ландшафт кампуса представляет собой динамичную мультимодальную среду, в которой происходит обучение, а студенты являются активными участниками образовательного процесса и подстраивают его под себя. Теоретическая рамка Р. Бекерса и коллег «цель — процесс — место» оказалась продуктивным средством выявления актуальных тенденций в развитии системы высшего образования. Результаты ее применения для анализа материалов интервью со студентами ДВФУ позволяют сделать вывод, что в российской системе высшего образования происходит переход от бихевиористской парадигмы к социальному конструктивизму. Образовательный процесс вышел за пределы аудитории, и инфраструктура образовательной среды — коворкинги, библиотеки, зеленые зоны — стала неотъемлемой частью образовательного опыта студентов. Изучение университетского кампуса как учебного ландшафта — актуальная и перспективная тема в исследовании трансформаций системы высшего образования.

8. Ограничение и перспективы исследования Данное исследование представляет собой кейс одного российского университета. В других университетах восприятие образовательной среды у студентов может отличаться от того, которое сформировалось у студентов ДВФУ, и образовательные цели, а также характеристики образовательного процесса и места обучения могут быть несколько иными. Кроме того, формирование образовательного пространства может складываться по-другому в силу различий в доступных физических ресурсах, в поставленных учебных задачах, а также индивидуальных различий студентов.

ДВФУ — единственный российский университет с кампусом, находящимся на острове. Поэтому полученные результаты являются ценным материалом, который можно использовать в качестве отправной точки при изучении образовательной среды университетского кампуса.

Данное исследование проводилось на выборке студентов. Опыт такой важной категории стейкхолдеров образовательного процесса, как преподаватели, не был рассмотрен. В дальнейшем планируется изучить опыт использования кампусной инфраструктуры преподавателями. Перспективным направлением развития данного исследования может быть также выявление типологии устойчивых треков студентов «цели обучения конкретного студента — как он любит учиться — в каких пространствах он чувствует себя комфортнее». Анализ таких треков позволит понять, какой образовательной стратегии следуют те или иные категории студентов, и в каких пространствах они эту стратегию реализуют.

Проведенное исследование лежит в сфере социологии высшего образования и реализовывалось командой социологов в образовании. Поскольку изучение образовательной среды находится на стыке сразу нескольких научных направлений — образование, архитектура, дизайн, культурология, социология, психология — и подразумевают междисциплинарный подход, в дальнейшем предполагается исследовать связь организации университетского кампуса с образовательным опытом студентов с точки зрения разных отраслей науки, расширив исследовательскую команду.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Выражаем особую благодарность всем участникам экспедиции в ДВФУ, которые участвовали в сборе интервью в рамках программы НИУ ВШЭ «Открываем Россию заново»: Е.А. Терентьеву, И.А. Груздеву, К.А. Вилковой, Е.Д. Шмелевой, К.А. Александровой, А.В. Башеву, И.Е. Крыловой, В.Ю. Кученкову, Е.В. Маюковой, А.Д. Можяевой, О.И. Сидоровой, Е.А. Тарасовой, Е.О. Толстогузовой, В.Ю. Щегольковой.

Приложения Приложение 1

Таблица 1. Распределение информантов по основным параметрам выборки

№ интервью	Пол	Курс/уровень обучения	Место проживания	Местный/иного-родный студент	Направление подготовки
1	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Местный	Гуманитарные/социальные науки
2	Женский	2-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/социальные науки
3	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
4	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Компьютерные науки
5	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
6	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
7	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
8	Женский	5-й курс специалитета	Общежитие	Иногородный	Медицинские науки
9	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки

Продолжение табл. 1

№ ин-тервью	Пол	Курс/уровень обучения	Место проживания	Местный/иностран-ский студент	Направление подготовки
10	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Инженерные науки
11	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
12	Женский	2-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
13	Женский	3-й курс специалитета	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
14	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
15	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Инженерные науки
16	Женский	4-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/ социальные науки
17	Женский	4-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/ социальные науки
18	Женский	4-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/ социальные науки
19	Женский	5-й курс специалитета	Общежитие	Иностран-ский	Медицинские науки
20	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
21	Женский	4-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Естественные науки
22	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
23	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
24	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
25	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
26	Женский	4-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
27	Женский	3-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/ социальные науки
28	Мужской	4-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
29	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Инженерные науки
30	Женский	5-й курс специалитета	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки
31	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Компьютерные науки
32	Женский	4-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностран-ский	Гуманитарные/ социальные науки

Окончание табл. 1

№ интервью	Пол	Курс/уровень обучения	Место проживания	Местный/иностраный студент	Направление подготовки
33	Женский	5-й курс специалитета	Общежитие	Местный	Гуманитарные/социальные науки
34	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностраный	Инженерные науки
35	Мужской	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Местный	Компьютерные науки
36	Мужской	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностраный	Компьютерные науки
37	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностраный	Гуманитарные/социальные науки
38	Мужской	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностраный	Компьютерные науки
39	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иностраный	Инженерные науки

Приложение 2

Гайд интервью

Блок 1. Информация о себе

Расскажите немного о себе. На каком курсе, на каком направлении подготовки вы обучаетесь? Сколько вам лет? Вы местный или иностраный студент? Где вы живете (в общежитии, дома и т.д.)? Если в общежитии, то в каком (на кампусе или в городе?).

Блок 2. Общие вопросы

1. Расскажите, пожалуйста, какие ассоциации у вас связаны с местом учебы? Как вам тут учиться? Что нравится? Есть ли что-то, что не нравится? Почему?
2. Когда вы только поступили в ДВФУ, как вы ориентировались на кампусе? Пользовались ли чем-то для навигации? Если да, то чем?
3. Сколько примерно времени вы тратите на то, что добраться до университета? И насколько комфортно вам добираться до университета и передвигаться по кампусу? Есть ли какие-то различия в доступности территории кампуса в разное время года?
4. Сколько времени обычно вы проводите в университете (имеется в виду здание и территория)? Задерживаетесь ли вы после занятий на кампусе или приходите в университет, когда у вас нет занятий? Если да, то чем вы занимаетесь?

5. Занимаетесь ли в вузе чем-то помимо учебы, например состоите в студсовете или занимаетесь танцами, спортом, развитием сообщества/клуба и т.п.?
6. Если да, расскажите про это немного больше. Где вы этим занимаетесь? Нравится ли вам это место? Почему?
7. Есть ли на кампусе места для занятия спортом? Ходите ли вы туда? Почему? Если нет, то при каких условиях вы начали бы посещать спортивное пространство на кампусе?

Блок 3. Общественное пространство ДВФУ и практики пользования

3.1. Образовательные результаты студента и университетский кампус

1. Я хочу подробнее поговорить с вами о тех местах, где вы проводите время на кампусе.
2. Какое у вас любимое место на кампусе? Почему? Есть ли любимая аудитория/место, где комфортнее всего учиться?
3. Много ли вы времени тратите на выполнение домашних заданий? Где вы обычно готовитесь к парам, экзаменам, зачетам? Почему именно в этом месте?
4. Собираетесь ли вы вместе с одногруппниками где-то для подготовки к парам, экзаменам, зачетам? Если да, то где? Почему именно в этом месте?
5. По вашему мнению, есть ли места на кампусе, которые помогают вам в обучении? Например, стимулируют мыслительный процесс, вдохновляют или просто создают ощущение комфорта, помогая вам справиться с учебными задачами? Не могли бы вы описать такие места? Что, по вашему мнению, обязательно должно быть в таких местах? Если нет таких мест, нужны ли подобные места на кампусе или можно обойтись без них? И почему?
6. Может ли онлайн-обучение заменить очное присутствие на кампусе? Почему да/нет?
7. Бывает такое, что вы не могли найти место для учебы на кампусе? Что тогда делали?
8. В каком месте на кампусе вы можете расслабиться, отдохнуть?
9. Как вам кажется, различается ли то, где и как проводят время на кампусе студенты, в зависимости от успеваемости? В чем различия?
10. А есть ли места на кампусе, которые вам кажутся бессмысленными или избыточными?
11. Как бы вы оценили ландшафт кампуса? Какое значение для вас имеет природное окружение — зеленые насаждения,

лужайки, водные пространства? А важно ли для вас наличие растений внутри зданий университета? Почему?

12. Как вы считаете, кампус вашего университета можно назвать точкой притяжения студентов и горожан? Если да, то что делает его притягательным? Если нет, то чего ему не хватает?

3.2. Благополучие студентов

1. Как вам кажется, должен ли вуз заботиться о психологическом здоровье студентов? Почему вам так кажется? А как? В чем это может проявляться?
2. Знаете ли вы, к кому в вашем вузе можно обратиться в случае психологических проблем — например, чувства подавленности, наличия признаков депрессии? Если бы вас коснулись эти проблемы, стали бы вы обращаться к услугам психологической помощи на кампусе? Почему?
3. Есть ли на кампусе места, которые помогают вам справиться со стрессом и поддерживать хорошее самочувствие? Что это за места?

Блок 4. Идеальный кампус

1. Назовите топ-3 необходимых мест (*must have*) на кампусе (курилки считаются). Почему вы их выделили?
2. Каким, на ваш взгляд, должно быть идеальное или близкое к идеальному пространство университета? В вашем представлении это кампус или рассредоточенные по городу здания? Что находится на этом кампусе? Как должны выглядеть коворкинги, аудитории, общие пространства? Чего на кампусе не должно быть? Знаете ли вы какой-то пример университетского кампуса, который вам очень нравится? Чем именно?

Приложение 3

Таблица 2. Пример дедуктивного кодирования полуструктурированных интервью

Код	Определение кода	Цитата из интервью
Цель (<i>purpose</i>)	1) <i>Консьюмеризм</i> Основным условием для проживания студентов на кампусе является высокий рейтинг и прописка в другом регионе. Студенты стремятся получить высокие баллы, чтобы жить в общежитие на кампусе	1) С одной стороны, ты стараешься учиться ради того, чтобы именно учиться, а с другой – ты стараешься вытянуть свои оценки, чтобы жить на кампусе, потому что жить в городе не всегда удобно (интервью № 13) 1) У нас на кампусе такая система: чем ты лучше учишься, тем больше шансов переехать в общежитие поближе. Поэтому большинство стараются учиться хорошо (интервью № 1)

Продолжение табл. 2

Код	Определение кода	Цитата из интервью
	2) <i>Бихевиоризм</i> Большая академическая нагрузка, студенты тратят много времени на обучение, заучивают наизусть материал, который, по их мнению, им не пригодится в будущем	2) Самый сложный был, наверное, первый, второй курс. На первом было просто много предметов, которые, как мне кажется, нужны для галочки, которые надо было отучить и забыть (интервью № 18)
Процесс (<i>process</i>)	1) <i>Конструктивизм</i> Преобладает групповая работа	1) У нас абсолютно недавно в тенденцию вошел формат групп, когда вы объединяетесь и коллегиально делаете определенную работу. Например, в прошлый раз мы толпой готовились к экзамену по гражданскому праву (интервью № 33)
	2) <i>Бихевиоризм</i> Необходим контроль со стороны преподавателя, студентам сложно самостоятельно выстраивать образовательный процесс, чтобы обучение было продуктивным	2) Каждый год у нас бывает несколько пар онлайн, но, честно говоря, мы в это время спим. Мы пытаемся слушать, но засыпаем. Я стараюсь так не делать, стараюсь учиться, но я знаю, что большинство ребят просто спят на этих парах. Это не очень качественно. Я за качественное обучение, если мы все сюда приехали. Наверное, смешанный формат удобен, но я больше за очные пары (интервью № 1) 2) С выходом на очное обучение мы будем много работать в аудиториях вместе со всей группой, придумывать какие-то идеи, развивать свои проекты и сразу же показывать прогресс преподавателю. И для меня это будет достаточно сложно. Но, с другой стороны, есть плюс – также погружение в эту творческую атмосферу, больше контакта с преподавателем, больше внимания будешь от него получать и больше контакта с группой (интервью № 6)
Место (<i>place</i>)	1) <i>Конструктивизм</i> Студентам важно, чтобы университетская среда предоставляла им возможность восстановить силы и настроиться на получение новых знаний	1) Мне очень нравится, что здесь все такое зеленое. Тут всегда свежий воздух, он максимально чистый. И сюда приезжаешь, и организму как-то легче здесь, чем, например, дома, где постоянно и много машин, и различные загрязнения (интервью № 13)
	2) <i>Бихевиоризм</i> Эмоциональная перегруженность студентов во время сессии, отсутствие психологической поддержки превращает кампус ДВФУ в замкнутое пространство, в котором у студентов одна задача – транслировать полученные знания	2) Я уже какой год подряд называю кампус «лакшерной тюрьмой», потому что кампус очень красивый, потрясающий, шикарный. Но когда здесь начинаются запары с учебой, с какими-то работами, проектами, тебе просто не хватает времени и желания выезжать в город, поэтому ты оказываешься

Код	Определение кода	Цитата из интервью
		в очень хорошем лакшерном месте, но при этом в заключении как будто бы, и у тебя нет времени куда-то съездить. Это все очень влияет на эмоциональный фон. И я знаю огромное количество ребят, которые уже просто не вывозили все это (интервью № 31)

Литература

1. Виноградова И.А., Иванова Е.В. (2017) Исследование представлений студентов и преподавателей о среде университета. *Научно-педагогическое обозрение / Pedagogical Review*, № 1 (15), сс. 62–71. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-62-71>
2. Ершова Н.Р., Сунгурова Н.Р. (2021) Благоустройство университетского кампуса как фактор создания имиджа учебного заведения. *Тенденции развития науки и образования*, т. 70, № 2, сс. 36–39. <https://doi.org/10.18411/lj-02-2021-47>
3. Загирова Ф.Р. (2018) Академическая неоднородность студентов и управление вузами: формирование исследовательской повестки. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 22, № 3, сс. 141–154. <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.03.033>
4. Исаева Н.В., Борисова Л.В. (2013) Сравнительный анализ национальных политик по развитию кампусов исследовательских университетов. *Университетское управление: практика и анализ*, № 6, сс. 74–87.
5. Клягин А.В., Абалмасова Е.С., Гарев К.В., Груздев И.А., Егоров А.А., Захарова У.С. и др. (2020) *Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии*. М.: НИУ ВШЭ.
6. Коменский Я.А. (1989) Великая дидактика. *Педагогическое наследие* (сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский), М.: Педагогика, сс. 11–136.
7. Леднева В.С., Мошурова Л.В., Корчагина Н.С., Коломацкая В.В. (2020) Парадигмы современного образования. *Образование и педагогика: теория, методология, опыт* (ред. Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева), Чебоксары: ИД «Среда», сс. 72–81.
8. Мануйлов Ю.С. (2016) Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семеновича Выготского. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, № 4, сс. 315–319.
9. Центр стратегических разработок, ВЭБ.РФ, университет «20.35» (2021) *Университетские кампусы и город: кооперация ради конкурентоспособности*. Доступно по ссылке: <https://www.csr.ru/upload/iblock/3f0/kbpm276p3tau6knlzdla3d6ozz0fve0e.pdf> (дата обращения: 08.08.2024).
10. Черкасская Ю.С., Пименова Е.В. (2019) Коворкинг как общественное пространство в структуре высших образовательных организаций. *E-Scio*, № 5 (32), сс. 507–511.
11. Astin A.W. (1993) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Barr R.B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning — A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no 6, pp. 12–26. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/60>
13. Beckers R., van der Voordt T., Dewulf G. (2015) A Conceptual Framework to Identify Spatial Implications of New Ways of Learning in Higher Education. *Facilities*, vol. 33, no 1/2, pp. 2–19. <http://dx.doi.org/10.1108/F-02-2013-0013>

14. Bers T.H., Smith K.E. (1991) Persistence of Community College Students: The Influence of Student Intent and Academic and Social Integration. *Research in Higher Education*, vol. 32, pp. 539–556. <https://doi.org/10.1007/BF00992627>
15. Blyth A., Velissaratou J. (2019) *Analytical Framework for Case Study Collection*. Paris: OECD. Available at: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/GNEELE\(2018\)3/REV1&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/GNEELE(2018)3/REV1&docLanguage=En) (accessed 8 August 2024).
16. Bratman G.N., Hamilton J.P., Daily G.C. (2012) The Impacts of Nature Experience on Human Cognitive Function and Mental Health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1249, no 1, pp. 118–136. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06400.x>
17. Cox A.M., Benson Marshall M., Burnham J.A.J., Care L., Herrick T., Jones M. (2022) Mapping the Campus Learning Landscape. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 30, no 2, pp. 149–167. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1788124>
18. De Boer H. (2021) COVID-19 in Dutch Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 46, no 1, pp. 96–106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>
19. Duffy F., Craig D., Gillen N. (2011) Purpose, Process, Place: Design as a Research Tool. *Facilities*, vol. 29, no 3/4, pp. 97–113. <https://doi.org/10.1108/02632771111109243>
20. Gulwadi G.B., Mishchenko E.D., Hallowell G., Alves S., Kennedy M. (2019) The Restorative Potential of a University Campus: Objective Greenness and Student Perceptions in Turkey and the United States. *Landscape and Urban Planning*, vol. 187, July, pp. 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.03.003>
21. Hajrasouliha A.H., Ewing R. (2016) Campus Does Matter. *Planning for Higher Education Journal*, vol. 44, no 3, pp. 30–45. Available at: http://restorative-workplace.com/wp-content/uploads/2015/07/Campus_Does_Matter-2.pdf (accessed 8 August 2024).
22. Hutchinson L. (2003) Educational Environment. *British Medical Journal*, vol. 326 (7393), pp. 810–812. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7393.810>
23. Imms W., Mahat M. (2021) Where to Now? Fourteen Characteristics of Teachers' Transition into Innovative Learning Environments. *Teacher Transition into Innovative Learning Environments* (eds W. Imms, T. Kvan), Singapore: Springer, pp. 317–334. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_25
24. Jones M.G., Brader-Araje L. (2002) The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *American Communication Journal*, vol. 5, no 3, pp. 1–10. <http://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf>
25. Kärnä S., Julin P. (2015) A Framework for Measuring Student and Staff Satisfaction with University Campus Facilities. *Quality Assurance in Education*, vol. 23, no 1, pp. 47–66. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2013-0041>
26. Kop R., Hill A. (2020) Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 9, no 3, pp. 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
27. Lee A.C., Maheswaran R. (2011) The Health Benefits of Urban Green Spaces: A Review of the Evidence. *Journal of Public Health*, vol. 33, no 2, pp. 212–222. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdq068>
28. MacKean G. (2011) *Mental Health and Well-Being in Post-Secondary Education Settings. A Literature and Environmental Scan to Support Planning and Action in Canada*. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8c2428f276e643d92a0937f3251617ddec46b5f9> (accessed 8 August 2024).
29. Marais N. (2011) Connectivism as Learning Theory: The Force behind Changed Teaching Practice in Higher Education. *Education, Knowledge and Economy*, vol. 4, no 3, pp. 173–182. <http://dx.doi.org/10.1080/17496896.2010.556478>

30. Mayhew M.J., Rockenbach A.N., Bowman N.A., Seifert T.A., Wolniak G.C. (2016) *How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works*, vol. 1. San Francisco: John Wiley & Sons.
31. McLaughlin P., Faulkner J. (2012) Flexible Spaces... What Students Expect from University Facilities. *Journal of Facilities Management*, vol. 10, no 2, pp. 140–149. <https://doi.org/10.1108/14725961211218776>
32. Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M. (2007) *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
33. Murphy M.C., Gopalan M., Carter E.R., Emerson K.T., Bottoms B.L., Walton G.M. (2020) A Customized Belonging Intervention Improves Retention of Socially Disadvantaged Students at a Broad-Access University. *Science Advances*, no 6, Article no eaba4677. <https://www.science.org/doi/pdf/10.1126/sciadv.aba4677>
34. Ninnemann K., Liedtke B., den Heijer A., Gothe K., Loidl-Reisch C., Nenonen S., Nestler J., Tieva A., Wallenborg C. (2020) *Hybrid Environments for Universities*. Berlin: Waxmann Verlag. <http://dx.doi.org/10.31244/9783830991793>
35. Payne S. (2009) Open Space: People Space. Book review. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 29, no 4, pp. 532–533. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.007>
36. Rudd T., Gifford C., Morrison J., Facer K. (2006) *What if ... Re-Imagining Learning Spaces*. Bristol: Future Lab.
37. Sankari I., Peltokorpi A., Nenonen S. (2018) A Call for Co-Working–Users’ Expectations Regarding Learning Spaces in Higher Education. *Journal of Corporate Real Estate*, vol. 20, no 2, pp. 117–137. <https://doi.org/10.1108/JCRE-03-2017-0007>
38. Shcheglova I., Vilkovala K., Dremova O. (2022) Online Learning: Expectations versus Reality. *Digital Transformation and Disruption of Higher Education* (ed. A. Kaplan), Cambridge: Cambridge University, pp. 22–33.
39. Siemens G. (2008) *Learning and Knowing in Networks: Changing Roles for Educators and Designers*. Paper 105: University of Georgia IT. Available at: <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf> (accessed 2 August 2024).
40. Stanton A., Zandvliet D., Dhaliwal R., Black T. (2016) Understanding Students’ Experiences of Well-Being in Learning Environments. *Higher Education Studies*, vol. 6, no 3, pp. 90–99. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p90>
41. Tharani A., Husain Y., Warwick I. (2017) Learning Environment and Emotional Well-Being: A Qualitative Study of Undergraduate Nursing Students. *Nurse Education Today*, vol. 59, December, pp. 82–87. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.008>
42. Triguero-Mas M., Davdand P., Cirach M., Martínez D., Medina A., Mompert A., Nieuwenhuijsen M.J. (2015) Natural Outdoor Environments and Mental and Physical Health: Relationships and Mechanisms. *Environment International*, vol. 77, April, pp. 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2015.01.012>
43. Valks B., Blokland E., Elissen C., van Loon I., Roozmond D., Uiterdijk P., Arkesteijn M., Koutamanis A., Den Heijer A. (2021) Supporting Strategic Decision-Making on the Future Campus with Space Utilisation Studies: A Case Study. *Property Management*, vol. 39, no 4, pp. 441–465. <https://doi.org/10.1108/PM-09-2020-0054>
44. Valtonen T., Leppänen U., Hyypiä M., Kokko A., Manninen J., Vartiainen H., Hirsto L. (2021) Learning Environments Preferred by University Students: A Shift Toward Informal and Flexible Learning Environments. *Learning Environments Research*, vol. 24, November, pp. 371–388. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>
45. Vilkovala K., Shcheglova I., Dremova O. (2021) The Challenges of Distance Learning to Student Mental Health. *Higher Education in Russia and Beyond*, vol. 27, no 2, pp. 12–14.

- References**
- Astin A.W. (1993) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barr R.B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning — A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no 6, pp. 12–26. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/60>
- Beckers R., van der Voordt T., Dewulf G. (2015) A Conceptual Framework to Identify Spatial Implications of New Ways of Learning in Higher Education. *Facilities*, vol. 33, no 1/2, pp. 2–19. <http://dx.doi.org/10.1108/F-02-2013-0013>
- Bers T.H., Smith K.E. (1991) Persistence of Community College Students: The Influence of Student Intent and Academic and Social Integration. *Research in Higher Education*, vol. 32, pp. 539–556. <https://doi.org/10.1007/BF00992627>
- Blyth A., Velissaritou J. (2019) *Analytical Framework for Case Study Collection*. Paris: OECD. Available at: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/GNEELE\(2018\)3/REV1&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/GNEELE(2018)3/REV1&docLanguage=En) (accessed 8 August 2024).
- Bratman G.N., Hamilton J.P., Daily G.C. (2012) The Impacts of Nature Experience on Human Cognitive Function and Mental Health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1249, no 1, pp. 118–136. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06400.x>
- Center for Strategic Research, VEB RF, University “20.35” (2021) *University Campuses and the City: Cooperation for the Sake of Competitiveness* (In Russian). Available at: <https://www.csr.ru/upload/iblock/3f0/kbpm276p3tau6knlzdl3d6ozz0fve0e.pdf> (accessed 8 August 2024).
- Cherkasskaya Yu.S., Pimenova E.V. (2019) Coworking as a Public Space in the Structure of Higher Educational Institutions. *E-Scio*, no 5 (32), pp. 507–511 (In Russian).
- Cox A.M., Benson Marshall M., Burnham J.A.J., Care L., Herrick T., Jones M. (2022) Mapping the Campus Learning Landscape. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 30, no 2, pp. 149–167. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1788124>
- De Boer H. (2021) COVID-19 in Dutch Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 46, no 1, pp. 96–106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>
- Duffy F., Craig D., Gillen N. (2011) Purpose, Process, Place: Design as a Research Tool. *Facilities*, vol. 29, no 3/4, pp. 97–113. <https://doi.org/10.1108/02632771111109243>
- Ershova N.R., Sungurova N.R. (2021) The Landscape Improvement of the University Campus, as a Way to Create the Image of an Educational Institution. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, vol. 70, no 2, pp. 36–39 (In Russian). <https://doi.org/10.18411/lj-02-2021-47>
- Gulwadi G.B., Mishchenko E.D., Hallowell G., Alves S., Kennedy M. (2019) The Restorative Potential of a University Campus: Objective Greenness and Student Perceptions in Turkey and the United States. *Landscape and Urban Planning*, vol. 187, July, pp. 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.03.003>
- Hajrasouliha A.H., Ewing R. (2016) Campus Does Matter. *Planning for Higher Education Journal*, vol. 44, no 3, pp. 30–45. Available at: http://restorativeworkplace.com/wp-content/uploads/2015/07/Campus_Does_Matter-2.pdf (accessed 8 August 2024).
- Hutchinson L. (2003) Educational Environment. *British Medical Journal*, vol. 326 (7393), pp. 810–812. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7393.810>
- Imms W., Mahat M. (2021) Where to Now? Fourteen Characteristics of Teachers’ Transition into Innovative Learning Environments. *Teacher Transition into Innovative Learning Environments* (eds W. Imms, T. Kvan), Singapore: Springer, pp. 317–334. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_25
- Isaeva N.V., Borisova L.V. (2013) Comparative Analysis of National Policies for Developing Research Universities’ Campuses. *University Management: Practice and Analysis*, no 6, pp. 74–87 (In Russian).

- Jones M.G., Brader-Araje L. (2002) The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *American Communication Journal*, vol. 5, no 3, pp. 1–10. <http://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf>
- Kärnä S., Julin P. (2015) A Framework for Measuring Student and Staff Satisfaction with University Campus Facilities. *Quality Assurance in Education*, vol. 23, no 1, pp. 47–66. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2013-0041>
- Klyagin A.V., Abalmasova E.S., Garev K.V., Gruzdev I.A., Egorov A.A., Zakharova U.S. et al. (2020) *First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic*. Moscow: HSE (In Russian).
- Komensky Ja.A. (1989) Great Didactics. *Pedagogical Legacy* (eds V.M. Klarin, A.N. Dzhurinskiy), Moscow: Pedagogika, pp. 11–136 (In Russian).
- Kop R., Hill A. (2020) Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 9, no 3, pp. 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Lee A.C., Maheswaran R. (2011) The Health Benefits of Urban Green Spaces: A Review of the Evidence. *Journal of Public Health*, vol. 33, no 2, pp. 212–222. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdq068>
- Ledniova V.S., Moshurova L.V., Korchagina N.S., Kolomatskaia V.V. (2020) The Paradigms of Modern Education. *Education and Pedagogy: Theory, Methodology, Experience* (eds Zh.V. Murzina, O.L. Bogatyreva), Cheboksary: Sreda, pp. 72–81 (In Russian).
- MacKean G. (2011) *Mental Health and Well-Being in Post-Secondary Education Settings. A Literature and Environmental Scan to Support Planning and Action in Canada*. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8c2428f276e643d92a0937f3251617ddec46b5f9> (accessed 8 August 2024).
- Manuylov Y.S. (2016) Environmental Approach in the Context of Lev Vygotsky's Pedagogical Ideas. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, no 4, pp. 315–319 (In Russian).
- Marais N. (2011) Connectivism as Learning Theory: The Force behind Changed Teaching Practice in Higher Education. *Education, Knowledge and Economy*, vol. 4, no 3, pp. 173–182. <http://dx.doi.org/10.1080/17496896.2010.556478>
- Mayhew M.J., Rockenbach A.N., Bowman N.A., Seifert T.A., Wolniak G.C. (2016) *How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works*, vol. 1. San Francisco: John Wiley & Sons.
- McLaughlin P., Faulkner J. (2012) Flexible Spaces... What Students Expect from University Facilities. *Journal of Facilities Management*, vol. 10, no 2, pp. 140–149. <https://doi.org/10.1108/14725961211218776>
- Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M. (2007) *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
- Murphy M.C., Gopalan M., Carter E.R., Emerson K.T., Bottoms B.L., Walton G.M. (2020) A Customized Belonging Intervention Improves Retention of Socially Disadvantaged Students at a Broad-Access University. *Science Advances*, no 6, Article no eaba4677. <https://www.science.org/doi/pdf/10.1126/sciadv.aba4677>
- Ninnemann K., Liedtke B., den Heijer A., Gothe K., Loidl-Reisch C., Nenonen S., Nestler J., Tieva A., Wallenborg C. (2020) *Hybrid Environments for Universities*. Berlin: Waxmann Verlag. <http://dx.doi.org/10.31244/9783830991793>
- Payne S. (2009) Open Space: People Space. Book review. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 29, no 4, pp. 532–533. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.007>
- Rudd T., Gifford C., Morrison J., Facer K. (2006) *What if ...Re-Imagining Learning Spaces*. Bristol: Future Lab.
- Sankari I., Peltokorpi A., Nenonen S. (2018) A Call for Co-Working–Users' Expectations Regarding Learning Spaces in Higher Education. *Journal of Corporate Real Estate*, vol. 20, no 2, pp. 117–137. <https://doi.org/10.1108/JCRE-03-2017-0007>

- Shcheglova I., Vilkova K., Dremova O. (2022) Online Learning: Expectations versus Reality. *Digital Transformation and Disruption of Higher Education* (ed. A. Kaplan), Cambridge: Cambridge University, pp. 22–33.
- Siemens G. (2008) *Learning and Knowing in Networks: Changing Roles for Educators and Designers*. Paper 105: University of Georgia IT. Available at: <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf> (accessed 2 August 2024).
- Stanton A., Zandvliet D., Dhaliwal R., Black T. (2016) Understanding Students' Experiences of Well-Being in Learning Environments. *Higher Education Studies*, vol. 6, no 3, pp. 90–99. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p90>
- Tharani A., Husain Y., Warwick I. (2017) Learning Environment and Emotional Well-Being: A Qualitative Study of Undergraduate Nursing Students. *Nurse Education Today*, vol. 59, December, pp. 82–87. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.008>
- Triguero-Mas M., Dadvand P., Cirach M., Martínez D., Medina A., Mompert A., Nieuwenhuijsen M.J. (2015) Natural Outdoor Environments and Mental and Physical Health: Relationships and Mechanisms. *Environment International*, vol. 77, April, pp. 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2015.01.012>
- Valks B., Blokland E., Elissen C., van Loon I., Roozmond D., Uiterdijk P., Arkesteyn M., Koutamanis A., Den Heijer A. (2021) Supporting Strategic Decision-Making on the Future Campus with Space Utilisation Studies: A Case Study. *Property Management*, vol. 39, no 4, pp. 441–465. <https://doi.org/10.1108/PM-09-2020-0054>
- Valtonen T., Leppänen U., Hyypiä M., Kokko A., Manninen J., Vartiainen H., Hirsto L. (2021) Learning Environments Preferred by University Students: A Shift Toward Informal and Flexible Learning Environments. *Learning Environments Research*, vol. 24, November, pp. 371–388. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>
- Vilkova K., Shcheglova I., Dremova O. (2021) The Challenges of Distance Learning to Student Mental Health. *Higher Education in Russia and Beyond*, vol. 27, no 2, pp. 12–14.
- Vinogradova I.A., Ivanova E.V. (2017) Study of Students' and Teachers' Opinion on University Environment. *Pedagogical Review*, no 1 (15), pp. 62–71 (In Russian). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-62-71>
- Zagirova F.R. (2018) Academic Diversity and University Governance: The Formation of a Research Agenda. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 22, no 3, pp. 141–154 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.033>

Высшее образование в условиях цивилизационных разрывов современности

Рецензия на книгу Э. Галажинского
«Беседы о сложном. Управленческие
практики и рефлексии»¹

Елена Хахалкина

- Статья поступила в редакцию в марте 2024 г. **Хахалкина Елена Владимировна** — доктор исторических наук, профессор факультета исторических и политических наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет. Адрес: 634050 Томск, пр. Ленина, 36. E-mail: ekhakhalkina@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1747-163X>
- Аннотация Книга «Беседы о сложном» представляет собой публикацию записей из блога ректора Национального исследовательского Томского государственного университета Э.В. Галажинского в 2022–2023 гг. и нескольких бесед-интервью с ним о современных тенденциях в развитии высшего образования в России и мире. В этих материалах речь идет о роли и месте технологического прогресса в процессе обучения, о модели университета нового поколения в логике Четвертой промышленной революции, об изменении подходов к знаниям как одному из образовательных инструментов и продуктов. Особое внимание уделено оценке Болонской системы, ее положительному и негативному воздействию на российскую систему высшего образования, последствиям выхода из нее России, цивилизационным разрывам современности на фоне геополитических реалий. В качестве одного из ключевых элементов эффективной модели высшего образования в работе рассматривается классический университет с его многовековыми традициями и их органичным переплетением с новациями времени. По мнению автора рецензии, данная книга может быть полезна всем, кто интересуется развитием высшего образования в России, его достижениями, трудностями и перспективами.
- Ключевые слова высшее образование, Томский государственный университет, Болонский процесс, гуманитарные науки, студенты, университет, знания
- Для цитирования Хахалкина Е.В. (2024) Высшее образование в условиях цивилизационных разрывов современности. Рецензия на книгу Э. Галажинского «Беседы о сложном. Управленческие практики и рефлексии». *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 399–414. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19847>

¹ Томск: Издательство Томского государственного университета, 2023.

Higher Education in the Context of Modern Civilizational Gaps. Review of the Book by E. Galazhinsky “Conversations about Difficult Things. Management Practices and Reflections”

Elena Khakhalkina

Elena V. Khakhalkina — PhD, Professor at the Faculty of Historical and Political Sciences, National Research Tomsk State University. Address: 36 Lenin Ave., 634050 Tomsk, Russian Federation. E-mail: ekhakhalkina@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1747-163X>

Abstract The book “Conversations about the difficult” is a publication of blog entries by the rector of the National Research Tomsk State University Eduard V. Galazhinsky in 2022–2023 and several interviews with the author about current trends in the development of higher education in Russia and the world. The review raises questions about the role and place of technological progress in the learning process, the model of a new generation university in the logic of the Fourth Industrial Revolution, and changing approaches to knowledge as one of the educational tools and products. Special attention is paid to the assessment of the Bologna system, its positive and negative impact on the Russian higher education system, the consequences of Russia’s withdrawal from it, and the civilizational gaps of modernity against the background of geopolitical realities. In the reviewed book the classical university with its centuries-old traditions and their organic intertwining with the innovations of the time considers as one of the key elements of an effective model of higher education. According to the author of the review, this book can be useful to anyone who is interested in the development of higher education in Russia, its achievements, difficulties and prospects.

Keywords higher education, Tomsk State University, The Bologna Process, humanities, university, students, knowledge

For citing Khakhalkina E.V. (2024) Higher Education in the Context of Modern Civilizational Gaps. Review of the Book by E. Galazhinsky “Conversations about Difficult Things. Management Practices and Reflections”. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 399–414 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19847>

Вышедшая в далеком уже 1970 г. книга американского футуролога и публициста Э. Тоффлера «Шок будущего» вызвала большой интерес по всему миру, неоднократно переиздавалась и переведена на разные языки. Время подтвердило правильность многих прогнозов футуролога, особенно тех, которые касались развития образования, его роли в «супериндустриальной революции» (термин, предложенный Тоффлером) и во взаимодействии людей друг с другом. Э. Тоффлер справедливо считал, что «в технологических системах завтрашнего дня — быстродействующих, маневренных и саморегулирующихся — на машины обрушится поток физических материалов, а на людей — информационный поток, который обострит способность проникать в суть вещей. Машины

будут все быстрее выполнять рутинные задания, а люди — решать интеллектуальные и творческие задачи» [Тоффлер, 2003. С. 436].

Высшему образованию Э. Тоффлер отводил особую, системообразующую роль в формировании желаемого образа завтра и считал, что его актуальное состояние и развитие определяет практически все базовые процессы в обществе.

Рецензируемое издание — уже третья книга, подготовленная на материалах блога «Слово — ректору», существующего на сайте Томского государственного университета с конца 2013 г. Две первые книги так и назывались — «Слово — ректору» [Галажинский, 2018; 2021], третья озаглавлена уже иначе: «Беседы о сложном». Автор блога, ректор Национального исследовательского Томского государственного университета, академик и вице-президент РАО, доктор психологических наук Эдуард Владимирович Галажинский так поясняет название книги: «Связано это не только с тем, что предметами бесед стали предельно сложные вещи, но и с тем, что обсуждали мы их в чрезвычайно непростое для нашей страны время. Интересна динамика: если для первой книги тексты аккумулировались в течение пяти лет, для второй — меньше четырех, то для этой оказалось достаточным полутора лет. Начиная с 24 февраля 2022 г. время как бы уплотнилось за счет огромного количества ежедневно происходивших событий в мире и России, значительная часть которых имела драматический характер для нашего общества, его политики, экономики, культуры и, конечно же, науки и образования. Надежды на относительно спокойный — постковидный — период не оправдались, колесо глобальных и локальных трансформаций завертелось еще быстрее. В зону его вращения попала и российская система высшего образования, столкнувшаяся с необходимостью выхода из Болонского процесса и своего кардинального обновления — поиска новой модели современного университета» [Галажинский, 2023. С. 5].

Рецензируемая книга отличается от предыдущих публикаций ректора и по стилю, и по смыслу. В первой книге собраны относительно небольшие по объему заметки из блога тогда еще начинающего руководителя высшего звена. Но уже самые первые записи задают высокую планку в отборе подходов к обучению и предложений по совершенствованию существующей системы образования. Э.В. Галажинский так поясняет эволюцию собственного отношения к ведению блога: «Книга, которую вы держите в руках, подготовлена на основе рубрики “Слово — ректору”, уже почти пять лет существующей на сайте Томского государственного университета. Первоначально эта рубрика создавалась только как канал прямой коммуникации ректора с коллективом ТГУ для оперативного информирования сотрудников о самых важных событиях из жизни университета и его текущих задачах. Поэтому первые послания были достаточно краткими и выходили каждую

неделю. Однако вскоре стало ясно, что без серьезного анализа более широких контекстов сложно понять, куда мы движемся <...> В связи с этим тексты стали более объемными и содержательными, хотя и не такими частыми. Стали обсуждаться не только тактические, но и стратегические вопросы <...> Так постепенно мы ушли в стилистику мировоззренческого блога, соединившего в себе рефлексии происходящего сегодня в контексте ситуации “классический университет в неклассическое время”, попытку прогнозирования развития этой ситуации в будущем и “обращение в веру” тех, кто еще по тем или иным причинам не проникся в полной мере нашими новыми задачами» [Галажинский, 2018. С. 5].

Вторая книга, рубежным фактором в появлении и содержании которой стала пандемия COVID-19, аналогична первой по композиции. В предисловии ректор подчеркивает, что за прошедшее с публикации первой книги время «в мире произошло столько и таких событий, которых раньше хватило бы на несколько десятилетий и даже больше. В целом все это можно без преувеличения определить как “коперниканский поворот”, сдвиг парадигм или смену эпох, чьи названия могут звучать по-разному. Но суть одна: человечество перешло Рубикон во всех сферах своего существования, и возврата к прежним нормам жизни и работы, а в некоторых случаях и ценностям, уже не будет. Является ли пандемия COVID-19 причиной или только поводом для такого перехода, возможно, предопределенного законами эволюции общества? Ответ на этот вопрос дадут лишь будущие поколения, поскольку “большое видится на расстоянии”» [Галажинский, 2021. С. 5].

В обеих книгах поднимаются вопросы, связанные с поиском наиболее продуктивной модели функционирования университета в условиях перехода на новый технологический уклад, инновационных способов передачи знаний, связи университетов с развитием региона, причинах и результатах реформ внутри вузов и в системе высшего образования в целом. Большое внимание уделено выстраиванию международного сотрудничества ТГУ, созданию кампуса 4.0, реализации больших инфраструктурных проектов. При этом от внимания ректора не ускользают и частные, казалось бы, события, важные тем не менее для формирования внутриуниверситетской атмосферы: один из разделов книги называется «Зачем университету джаз» и посвящен малоизвестной обывателю истории участия Томского госуниверситета в развитии джазовой культуры в стране и его сегодняшней роли как двигателя искусства в регионе [Галажинский, 2018. С. 122–126].

Рецензируемое издание, в отличие от двух первых книг, отражает материалы блога, который ведет уже опытный руководитель, сохраняющий включенность в самые разные процессы и стороны жизни университета — одного из лидеров среди вузов как в Томске, так и в России в целом. Каждая публикация представля-

ет собой рассуждения и оценки автора по самым болезненным точкам в развитии современного высшего образования.

По жанру рассматриваемые книги уникальны: немногие руководители вузов в России ведут подобные блоги, еще меньше тех, кто публикует на их основе монографии. В лучшем случае ректоры имеют телеграм-каналы, в которых крайне редко размещают результаты глубокой рефлексии по текущим вызовам, обычно в них преобладает официальная и краткая в силу специфики мессенджера информация.

Анализируя вместе с Э.В. Галажинским современные практики управления университетом, следует отдавать себе отчет в том, что собой представляет университет, ректором которого является автор книги. Императорский Томский университет был основан в 1888 г. и стал центром образования, науки и культуры на огромной территории Сибири и Дальнего Востока. «Имея в своем составе весь спектр научных специальностей, характерных для классического университета, а также три крупных исследовательских института, ТГУ исторически был ориентирован на единство научного и образовательного процессов и высокую долю исследовательских программ» [Галажинский, Прозументова, 2014. С. 8–9]. В 2010 г. по результатам конкурса ТГУ присвоен статус национального исследовательского университета, а в 2013-м он стал победителем конкурса на получение государственной поддержки для реализации Программы повышения конкурентоспособности.

Э.В. Галажинский стал ректором Национального исследовательского Томского государственного университета в 2013 г. Приоритетной задачей управления изменениями, по его словам, было «превращение интеллектуального потенциала организации в инновационный потенциал, потенциал создания добавленной стоимости» для «трансформации классического университета в исследовательский университет мирового класса» [Там же. С. 12]. В 2023 г. Томский государственный университет отметил 145-летний юбилей. Он вошел в первую группу федеральной программы «Приоритет 2030», став единственным нестоличным и единственным классическим вузом в треке «Исследовательское лидерство». ТГУ — один из шести вузов страны, реализующих по поручению Минобрнауки России пилотный проект по совершенствованию системы высшего образования. В рамках этого проекта он продолжает развивать экосистему университетского технологического предпринимательства, формировать новые перспективные направления в науке, реализовывать культурные инициативы с многочисленными партнерами, внося вклад в развитие технологического и ценностного суверенитета России².

² Итоги ТГУ-2023: пилотный проект в высшем образовании и топ-5 в «Приоритете 2030»: <https://news.tsu.ru/news/itogi-tgu-2023-pilotnyy->

С начала 2023/2024 учебного года в университете стартовали 13 новых образовательных программ. До января 2024-го общий список пилотных программ ТГУ пополнился 30 новыми программами, которые начнут реализовываться с сентября 2024 г.³

Университеты и вызовы Четвертой промышленной революции

Рецензируемая книга состоит из предисловия, обращения к университетскому сообществу, девяти тем, трех бесед и послесловия. Издание сопровождается фотографиями и графиками, справочной информацией. Размышления автора представлены в формате ответов на вопросы, касающиеся разных аспектов университетской жизни и системы высшего образования в России и в мире. Автор блога выступает в разных ипостасях: как управленец, ученый и преподаватель. Записала беседы и подобрала справочный материал доктор философских наук, заведующая кафедрой социальных коммуникаций Ирина Петровна Кужелева-Саган. Среди ключевых тем блога — влияние научно-технического прогресса на образование, выход России из Болонской системы и ее оценка (ей посвящены три темы блога), будущее гуманитарных наук, формирование национальной системы высшего образования, интеллектуальный суверенитет и новая онтология университета.

Будущее высшего образования — тема, значимая для широкого круга акторов, от родителей школьников до представителей бизнеса и властных структур. Динамичность современной жизни диктует необходимость для всех заинтересованных сторон просчитывать сценарии изменения рынка труда и качества человеческого капитала. Автор блога убежден, что мы вступили в исторический период, который можно обозначить как «время собирать камни» и отвечать на самые трудные вопросы науки, культуры и образования. Среди таковых автор называет следующие: «Является ли научно-технологический прогресс благом или проклятием для человечества? Компенсирует ли технологический суверенитет страны потерю ее интеллектуального суверенитета? Не пора ли открывать социально-гуманитарный и культурный «фронт» для борьбы с дискурсом подчинения западным ценностям и стандартам, включая образовательные и научные? Нужно ли отказываться от Болонской системы высшего образования, если она «отказалась» от российского участия? Как формировать критическое мышление молодежи и ее любовь к Родине?» [Галажинский, 2023. С. 12].

Научно-технический прогресс, по мнению автора книги, оказался на поверку шкатулкой с сюрпризом: многие новации, прежде всего мгновенный доступ к интернету и его данным, сдела-

projekt-v-vysshem-obrazovanii-i-top-5-v-prioritete-2030/ (дата обращения: 20.08.2024).

³ <https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/sverka-koordinat/>

ли повседневную жизнь человека комфортнее, но не позволяють на должном уровне формироваться базовым или казавшимся таковыми навыкам у молодых людей. Речь идет, например, о способностях чтения и запоминания длинных текстов, углубленной обработки информации, длительного удерживания внимания. «Большинство современных молодых людей двадцати с лишним лет и моложе, как и все цифровые аборигены, прекрасно ориентируются в способах получения информации, но им сложно систематизировать ее и превращать в знание. Они могут работать в условиях многозадачности, но им чрезвычайно трудно сосредоточиться на какой-либо одной задаче, чтобы глубоко ее изучить и решить... Не имея привычки запоминать (а зачем, если всегда можно обратиться к интернету или базе данных на флешке?), “игреки” и “зеты” не обладают в автономном режиме необходимым количеством знаний и информации <...> Имея опыт различного рода тестирования типа ЕГЭ, они не имеют опыта дискуссий, опыта аргументации. Наконец, отсутствие навыков медленного чтения мешает им осваивать (то есть прочитывать до конца и понимать) сложные объемные тексты» [Галажинский, 2023. С. 106].

Из этого следуют неизбежные негативные последствия, включая «цифровизацию» мозгов: «в результате выросло целое поколение молодых людей, не обладающих навыками вдумчивого чтения. Они молниеносно ориентируются в потоках информации, но не способны при этом распознавать фейки. Они хорошо знают настройки гугла, но плохо — мировую и отечественную историю» [Там же. С. 7].

Ректор ТГУ напоминает, что со временем взгляды на цифровую трансформацию изменились у многих экспертов, включая автора книги «Четвертая промышленная революция» (2016 г.) К. Шваба: «Если его книга была своего рода одой цифровизации, то его же произведение 2020 года “COVID-19: великая перезагрузка” — это, скорее, антиутопия. Да, он не отказался от своей главной идеи — цифровизации общества как неизбежного сценария его развития, но стал видеть в этом сценарии не только светлые, но и темные, даже мрачные, краски» [Там же. С. 21].

С Четвертой промышленной революцией связано такое понятие, как «университет 4.0». Движение российских и многих мировых вузов к такой модели сопровождается оживленными дебатами в мире о функциях высшего образования, его связи с потребностями государства и общества. Исследователи полагают, что в университетах 4.0 особую значимость приобретет развитие качественно новых технологий, которые будут внедряться в учебный процесс с целью анализа и решения глобальных проблем. Модель нового университета будет социально ориентирована и органично встроена в экосистему общества [Gorina, Polyakova, 2021].

Пандемия COVID-19 актуализировала использование инструментов удаленного доступа в обучении и привела к их повсеместному распространению. В настоящее время онлайн-формат различных образовательных программ крайне востребован «среди работающих специалистов, молодых мам, студентов других учебных заведений, лиц с ограниченными возможностями, служащих в армии, жителей удаленных регионов. Специфика и преимущества дистанционного образования позволяют рассматривать его как один из ключевых ресурсов, предоставляющих возможность компенсировать социальное неравенство» [Тихомирова, 2014. С. 4].

В логике университета 4.0 выстроена стратегия Томского государственного университета, который в 2022 г. в рамках программы «Приоритет 2030» определил четыре инновационные «рамки»: становление университета прорыва, трансдисциплинарность, экосистемность и «устойчивость развития общества и качество жизни человека»⁴. Последняя рамка ориентирована на реализацию целей устойчивого развития и решение задач инновационной и изобретательской активности, требующих «внедрения новых технических решений в хозяйственную деятельность предприятий и организаций, городское хозяйство и другие сферы деятельности. Университеты и исследовательские учреждения доминируют в проведении фундаментальных исследований, которые имеют долгосрочную экономическую отдачу» [Осьмук, 2022. С. 204].

Размышления автора о Болонской системе

Четвертый раздел книги называется «Болонский процесс: урок должен быть выучен». В нем автор блога сопоставляет подход к обучению, при котором «образование есть процесс наполнения знаниями постоянно “протекающего сосуда”, поскольку знания быстро забываются» со стратегией, основанной на представлении об образовании как о «некой “путеводной нити”, вдоль которой каждый ученик продвигается по-своему» [Галажинский, 2023. С. 53]. Именно она была положена В. фон Гумбольдтом в XIX в. в основание модели современного классического университета [Там же].

Соответственно, одной из насущных задач в современных условиях становится совмещение разных подходов к образованию в эффективно работающей модели. Инициатива Болонской декларации, которую Россия подписала в 2003 г., предполагала стандартизацию образования для обеспечения академической мобильности студентов, профессоров и преподавателей высшей школы. При этом, обращает внимание автор блога, «Болонская система впервые в истории в массовом порядке дава-

⁴ К Университету прорыва и Большому университету Томска: <https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/k-universitetu-proryva-i-bolshomu-universitetu-tomska/> (дата обращения: 20.08.2024).

ла людям возможность построить собственные индивидуальные образовательные траектории, найти для себя те самые жизненно важные “путеводные нити”. Обучаясь в разных вузах и выбирая дисциплины, они становились обладателями уникального континуума знания и компетенций, что повышало их конкурентоспособность на национальном и международном рынках труда» [Там же. С. 57].

Со временем стали проявляться и минусы Болонской системы. В частности, Э.В. Галажинский [Там же. С. 74] констатирует «упрощение, снижение фундаментальности знаний». Другие авторы отмечают низкую мобильность учащихся: «Социологи подсчитали, что всего лишь ничтожная доля учеников и студентов на практике ездит обучаться в другие страны и университеты. При этом у тех, кто все-таки пользуется данной возможностью, такие поездки практически полностью совпадают с известными туристическими маршрутами», а обязательные баллы многие студенты набирают за счет «простых и понятных» дисциплин [Садыкова, Окунева, 2013. С. 228–229]. Любые оценки, впрочем, весьма субъективны: называя среди положительных сторон Болонской системы «мобильность, индивидуализацию обучения, смену траекторий», Э.В. Галажинский оговаривается, что «все очень условно, поскольку при желании любой принцип Болонской системы можно превратить в его абсолютную противоположность <...> Упрощение знаний можно назвать их “доступностью”, снижение фундаментальности знаний — “повышением их прикладного значения и близостью к практике”» [Галажинский, 2023. С. 74].

В апреле 2022 г. в условиях резкого ухудшения отношений Российской Федерации со странами Запада после начала 24 февраля 2022 г. специальной военной операции Болонская группа объявила о решении прекратить представительство России и Белоруссии во всех своих структурах. В мае 2022 г. Россия заявила о намерении выйти из Болонского процесса.

Ректор Томского госуниверситета настаивает, что «Болонский урок должен быть выучен до конца и проанализирован во всех деталях. Безусловно, это очень непросто в условиях “хайпа”, поднимаемого в настоящее время противниками спокойных и обдуманных оценок и решений в отношении наследия Болонской системы, которым мы пока еще пользуемся. Например, двухступенчатым обучением “бакалавриат + магистратура”». Автор блога предупреждает, что «сейчас мы не можем себе позволить ошибиться. Принимать решения о будущем нашего отечественного высшего образования нужно с учетом не только сегодняшнего, но и завтрашнего, и даже послезавтрашнего дня, а также с позиций всех его акторов и интересантов — студентов, преподавателей, научных работников, представителей вузовского менеджмента, работодателей, государства в целом» [Там же. С. 77–78].

Пятый раздел книги называется «Болонский процесс в контексте столкновения культур и цивилизаций», его предваряет эпиграф из книги С. Хантингтона [1994]: «Столкновение цивилизаций станет доминирующим фактором мировой политики. Линии разлома между цивилизациями — это и есть линии будущих фронтов» [Галажинский, 2023. С. 79]. Размышляя о культурных и цивилизационных кодах, автор блога подчеркивает, что сверхспособностью нашей страны «является паттерн народа-первопроходца. Отсюда — тяготение России к созданию империй, прежде всего хозяйственных <...> Огромные размеры территории и слабая транспортная связность превращают Россию в своеобразный “архипелаг”, разбросанный по тундре и просторам Великой Степи» [Там же. С. 81–82].

Ссылки на С. Хантингтона не случайны. Усиление геополитической напряженности, демографический рост, борьба за ресурсы и влияние в мире в нынешних условиях наводят на размышления об очередном витке столкновения цивилизаций. Американский социолог считал, что «идентичность на уровне цивилизации будет становиться все более важной, и облик мира будет в значительной мере формироваться в ходе взаимодействия семи-восьми крупных цивилизаций <...> Самые значительные конфликты будущего развернутся вдоль линий разлома между цивилизациями» [Хантингтон, 1994]. Среди причин конфликтов он называл глубинные различия между цивилизациями, размывание традиционной идентификации людей с местом жительства в условиях экономической модернизации и социальных изменений, столкновение Запада «с незападными странами, у которых достаточно стремления, воли и ресурсов, чтобы придать миру незападный облик» [Там же].

Хантингтон обращал внимание на то, что «в классовых и идеологических конфликтах ключевым был вопрос: “На чьей ты стороне?” — и человек мог выбирать, на чьей он стороне, а также менять раз избранные позиции. В конфликте же цивилизаций вопрос ставится иначе: “Кто ты такой?” Речь идет о том, что дано и не подлежит изменениям. И, как мы знаем из опыта Боснии, Кавказа, Судана, дав неподходящий ответ на этот вопрос, можно медленно получить пулю в лоб» [Там же].

Действительно, в мировой политике возрастает значимость индивидуальной и коллективной самоидентификации, которая задает вектор общественных настроений и способствует все большему включению людей в политические процессы. Внешней рамкой для проявления разных форм индивидуальной и коллективной идентичности в настоящее время выступают ярко выраженный (нео)колониальный дискурс и возрастание роли глобального Юга в мировых делах. Некоторые из стран, прежде именовавшихся развивающимися или слабо развитыми, заметно увеличили свой

экономический и политический вес, обозначив запрос на укрепление своей субъектности в новой конфигурации международных отношений.

Особая роль в этих процессах принадлежит России, для которой, согласно Стратегии научно-технологического развития от 1 декабря 2016 г., одним из «больших вызовов» являются «новые внешние угрозы национальной безопасности (в том числе военные угрозы, угрозы утраты национальной и культурной идентичности российских граждан), обусловленные ростом международной конкуренции и конфликтности, глобальной и региональной нестабильностью»⁵. В новой Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. подтверждается наличие рисков и вызовов, связанных с ростом геополитической и экономической нестабильности, системного неравенства и повышения сложности участия в международной кооперации в рамках научной, научно-технической и инновационной деятельности⁶.

Усиление общей конфликтности и конкурентности в мире содействовало тому, что тема «о культурах, цивилизациях и ценностях <...> попала в одну из самых незащищенных и болезненных зон общественного сознания и подтвердила свою сверхактуальность. Как и то, что все мы сейчас живем в период очередного лобового столкновения разных культур и цивилизаций: консервативных и неолиберальных, традиционных и нетрадиционных, глобалистских и национальных, западных и восточных» [Галажинский, 2023. С. 119]. По мнению автора блога, «война» культурных и цивилизационных кодов — это и вечный двигатель развития, и одновременно причина упадка многих цивилизаций [Там же. С. 82].

Почему вопросы о культурной принадлежности и ценностных ориентациях вызывают острую реакцию у экспертов и общественности? В определенной степени это выражение протеста как составной части современной геополитической борьбы разных игроков за достойное, на их взгляд, место в мире после новой перегруппировки сил. Одним из проявлений этого протеста стали «войны памятников» (или «войны с памятниками») на Западе и постсоветском пространстве.

Согласно деколониальному подходу к рассмотрению развивающихся сегодня политических процессов, европоцентристский/западный нарратив, транслируемый через системы высшего образования и представленный в учебных планах западных вузов, является формой неоколониального воздействия

⁵ Указ Президента Российской Федерации № 642 от 01.12.2016 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»: <https://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 20.08.2024).

⁶ Указ Президента Российской Федерации № 145 от 28.02.2024 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003> (дата обращения: 20.08.2024).

и не учитывает вклад в историю человечества развивающихся народов — бывших колоний. Сторонники этого теоретического направления считают действующую в течение многих десятилетий европоцентричную модель образования однобокой, подавляющей точки зрения других культур и не отвечающей потребностям современного мира и геополитическим реалиям [Слащинина, Четырева, 2023. С. 49–59].

О будущем гуманитарных наук и системы аспирантуры

Размышления о важности культурных и цивилизационных начал в образовании рождают вопросы о содержании знаний, их роли в процессе обучения, будущем гуманитарных наук. Любопытно, что поисковая система *Google* на соответствующий запрос выдает следующие вопросы по теме: в чем польза гуманитарных наук, какую роль играют эти науки в жизни общества?

Россия после начала специальной военной операции в условиях жестких санкций со стороны стран Запада оказалась изолирована от многих зарубежных научных ресурсов и контактов. Представители гуманитарной науки осознают запрос государства на инновации и технологии и при этом все более остро переживают ставшее уже перманентным ощущение кризиса своей научной сферы. Автор блога считает, что «сами ученые-гуманитарии уже настолько привыкли к кризисному состоянию своей сферы научной деятельности, что считают его образом жизни. А некоторые из них убеждены, что социально-гуманитарное знание вообще не может существовать без кризиса, который постоянно описывается самим же этим знанием» [Галажинский, 2023. С. 121]. Эту особенность профессионального самосознания ученых-гуманитариев Э.В. Галажинский объясняет большей развитостью у них критического мышления, «являющейся одной из главных целей “соцгума”, гуманитарии чаще и глубже рефлексиируют над общей ситуацией в своей научной отрасли, нежели представители естественных и точных наук» [Там же].

Однако кризис социально-гуманитарной сферы знания существует не только в сознании представителей этих отраслей науки: приводимые в книге данные объективно свидетельствуют о том, что беспокойство гуманитариев оправданно. Так, согласно статистике, «в Великобритании с 2010 по 2018 г. общее количество студентов увеличилось на 13,5%. Но это увеличение больше всего это коснулось математики (43,4%) и меньше всего — изучения языков (2,5%), истории и философии (0,1%). Статистика для американских университетов еще более красноречива. Только 7% от общего числа студентов выбирают своей специальностью гуманитарные науки — вдвое меньше, чем в 1970-е годы» [Там же. С. 122].

Ректор Томского госуниверситета считает, что кризис гуманитарных наук «преодолеть можно относительно легко. Нужно

просто в нем не участвовать» [Там же. С. 125]. Несмотря на рекомендации министерств, он призывает не сокращать в школах и университетах гуманитарные дисциплины, ссылаясь на опыт Токийского и Киотского университетов, и предлагает развернуть «социально-гуманитарные исследования и соответствующие образовательные дисциплины лицом к человеку и всему, что содержит в себе “человеческое”», «развивать междисциплинарные связи “соцгума”» с другими сферами научного знания, доказывая тем самым его естественность и неотрывность от современной жизни, научно-технического прогресса и научного знания как такового» [Там же]. Мы понимаем, что хотя такие призывы и справедливы, они расходятся с реальными трендами на снижение финансовой и иной поддержки специалистов-гуманитариев в Российской Федерации.

Проблема будущего гуманитарных наук тесно смыкается со ставшей уже расхожей формулой об образовательных программах, ориентированных на рынок. Зарубежные исследователи бьют тревогу, предупреждая, что «попытки реструктуризации академической культуры в соответствии с рыночными принципами могут «привести к “коммодификации” академических практик» и сдерживанию «инноваций, пассивному и инструментальному отношению к обучению», угрожают «созданию знаний и укреплению академических свобод» [Barnett, 2005. P. 27]. Вопросы, связанные с деформацией процессов исследования, преподавания и обучения под воздействием рыночного давления, актуальны для всего мирового высшего образования [Ibid. P. 30].

Большой пласт размышлений Э.В. Галажинского посвящен будущему аспирантуры. Дискуссии о необходимости кандидатских и докторских диссертаций, о критериях их оценивания не утихают с начала постсоветского периода. У автора блога ответ однозначный: «Несмотря на то что статистика “остепеняемости” в России за последние годы существенно улучшилась, высококвалифицированных научных кадров по-прежнему не хватает. С учетом того, что наша страна перешла в режим импортозамещения и почти полного самообеспечения, таких кадров нужно значительно больше. Есть и еще один не очень позитивный момент: количество защищающихся в срок аспирантов примерно в десять раз меньше количества выпускников аспирантур» [Галажинский, 2023. С. 101].

Небольшое количество защит объясняется, по мнению ректора, прежде всего поколенческими особенностями. «Сегодня многие эксперты отмечают, что с аналитическим и критическим мышлением у “зетов”, как и у всех цифровых аборигенов, большие проблемы. Если из аспирантуры убрать диссертацию в ее классическом формате, то развивать интеллектуальные способности аспирантов, по большому счету, будет не на чем. Что же это будут за “ученые” при их неспособности к серьезному ана-

лизу тех или иных аспектов жизни человека и общества? <...> Смогут ли они при этом создавать собственные теории и технологии?» [Галажинский, 2023. С. 112]. Готовых решений, каким образом укреплять каркас знаний и навыков нынешних и будущих аспирантов, пока нет, аспирантура остается предметом серьезного внимания политиков в сфере образования и организаторов системы образования.

Большую роль в подготовке выпускников вузов и будущих кандидатов и докторов наук играет среда, атмосфера университета. Автор блога настойчиво аргументирует важность сохранения классического характера университета, его органичного соединения с инновациями. Наиболее известные и успешные вузы мира являются классическими, с долгой историей и бережно сохраняемыми традициями, с особой идентичностью. «Все проходит, а такие многовековые университеты, как Болонский, Оксфордский, Кембриджский, остаются на своих местах, занимаясь производством нового знания и новых поколений исследователей и специалистов. Такая необыкновенная, почти беспрецедентная институциональная живучесть традиционного классического университета объясняется именно тем, что его культура, как и культура церкви, основана на ритуалах, которые стараются во что бы то ни стало сохранять носители этих культур. В университете классического типа это ритуалы посвящения в студенты, а также в бакалавры, магистры, доктора наук и почетные профессора с выдачей соответствующих мантий и головных уборов; ежегодные университетские шествия» [Там же. С. 114–115].

Главная мысль рецензируемой книги, по сути, заключается в том, что «подлинный классический Университет гораздо сложнее и многомернее всех этих схем» [Там же. С. 197]. От каждой эпохи высшая школа вбирает в себя что-то новое, оставаясь при этом одной из «немногих институций, а может быть, и единственной, призванной по факту своего существования не только удерживать общество в состоянии равновесия в ситуации турбулентности, но и порождать будущее... Но при этом нельзя забывать про ценности, экологию, качество жизни. Все вместе эти измерения и создают ту целостность, которую мы обязаны удерживать» [Там же. С. 197–198].

Выводы Квинтэссенцией размышлений Э. Тоффлера, с прогнозов которого начинается этот текст, стало его признание: «шок будущего — не отдаленная потенциальная опасность, а реальная болезнь, от которой уже страдает все возрастающее число людей <...> Это — болезнь перемен <...> я постепенно приходил в смятение от того, как мало на самом деле знают об адаптивности как те, кто призывает к преобразованиям и создает широкомасштабные перемены в нашем обществе, так и те, кто якобы готовит нас справляться с

этими переменами. Серьезные интеллектуалы смело говорят об «образовании, нацеленном на перемены», или о «подготовке людей к будущему». Но мы на самом деле ничего не знаем о том, как это делать» [Тоффлер, 2003. С. 16].

Книга ректора Томского госуниверситета Э.В. Галажинского тоже во многом носит прогностический характер. Неизбежно запаздывающая рефлексия экспертов о происходящих социальных, технологических и международных изменениях вынуждает смотреть «за горизонт». Автор владеет пониманием ситуации в мировом высшем образовании, вовлечен в проектирование и реформирование процессов обучения на разных уровнях. Блог, который ведет ректор, — это реакция на наиболее животрепещущие проблемы высшего образования в государстве и мире, необходимые размышления о возможностях и рисках для университетов со стороны технологического прогресса, геополитических изменений, эволюции человека. Многие вопросы, например о будущем мобильности и международного сотрудничества, которые предполагалось развивать в рамках Болонского процесса, о социализации молодежи, о способах преодоления конфликта поколений, о содержании и методах передачи знаний в условиях роста влияния искусственного интеллекта, о механизмах достижения продуктивного баланса науки и образования в университете, нуждаются в обсуждении и продолжении анализа.

Книга «Беседы о сложном. Управленческие практики и рефлексии» вносит большой вклад в современные дебаты о высшем образовании, способах его преобразования и моделирования для решения насущных задач общества и государства, усиления кадрового потенциала страны и повышения престижа российско-го образования.

Благодарности Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № FSWM-2024-0008.

Литература

1. Галажинский Э. (2023) *Беседы о сложном. Управленческие практики и рефлексии*. Томск: ТГУ.
2. Галажинский Э.В. (2021) *Слово — ректору. Выбирая свой путь: управленческие практики и рефлексии, деловые поездки, диалоги*. Томск: ТГУ.
3. Галажинский Э.В. (2018) *Слово — ректору: управленческие практики, деловые поездки, интервью и диалоги*. Томск: ТГУ.
4. Галажинский Э.В., Прокументова Г.Н. (2014) Становление исследовательского университета: прецедент и феномен управления изменениями в классическом университете. *Проблемы управления в социальных системах*, т. 7, № 11, сс. 8–12.
5. Осьмук Л.А. (ред.) (2022) *Университет и город: диалог в постиндустриальном дискурсе на примере России и Франции*. Новосибирск: НГТУ.

6. Садыкова П.С., Окунева Т.Г. (2013) Болонская система образования в России: плюсы и минусы. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*, № 9, сс. 228–229.
7. Слэшинина А.П., Четырова Л.Б. (2023) Образование постсовременности в деколониальной перспективе. *Философия образования*, т. 23, № 4, сс. 49–59. <https://doi.org/10.15372/PHE20230403>
8. Тихомирова Н.В. (2014) Глобализация образования: новая ответственность университетов и преподавателей для устойчивого развития. *Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО*, № 3, сс. 3–7.
9. Тоффлер Э. (2003) *Шок будущего*. М.: АСТ.
10. Хантингтон С. (1994) *Столкновение цивилизаций*. Доступно по ссылке: https://pravo33.files.wordpress.com/2012/05/1994-1-huntington-stolknovenie_civiliacij.pdf (дата обращения: 20.08.2024).
11. Barnett R. (ed.) (2005) *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Maidenhead, England; New York, NY: Society for Research into Higher Education.
12. Gorina L., Polyakova E. (2021) University 4.0 within the Context of the Sustainable Development of Higher Education. *E3S Web of Conferences*, no 250, Article no 04002. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125004002>

References

- Barnett R. (ed.) (2005) *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Maidenhead, England; New York, NY: Society for Research into Higher Education.
- Galazhinskiy E. (2023) *Conversations about Difficult Things. Management Practices and Reflections*. Tomsk: TSU (In Russian).
- Galazhinskiy E.V. (2021) *The Word Goes to the Rector. Choosing Your Path: Management Practices and Reflections, Business Trips, Dialogues*. Tomsk: TSU (In Russian).
- Galazhinskiy E.V. (2018) *The Word to the Rector: Management Practices, Business Trips, Interviews and Dialogues*. Tomsk: TSU (In Russian).
- Galazhinskiy E.V., Prozumentova G.N. (2014) Coming into Being of Research University: Precedent and Phenomenon of Changes Management in a Classical University. *Problems of Governance*, vol. 7, no 11. pp. 8–12 (In Russian).
- Gorina L., Polyakova E. (2021) University 4.0 within the Context of the Sustainable Development of Higher Education. *E3S Web of Conferences*, no 250, Article no 04002. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125004002>
- Huntington S. (1994) *Clash of Civilizations* (In Russian). Available at: https://pravo33.files.wordpress.com/2012/05/1994-1-huntington-stolknovenie_civiliacij.pdf (accessed 20 August 2024).
- Osmuk L.A. (ed.) (2022) *The University and the City: Dialogue in a Post-Industrial Discourse. The Russian and French Cases*. Novosibirsk: NSTU (In Russian).
- Sadykova P.S., Okuneva T.G. (2013) The Bologna Education System in Russia: Advantages and Disadvantages. *Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavtiki*, no 9, pp. 228–229 (In Russian).
- Slashchinina A.P., Chetyrova L.B. (2023) Postmodern Education in a Decolonial Perspective. *Philosophy of Education*, vol. 23, no 4, pp. 49–59 (In Russian). <https://doi.org/10.15372/PHE20230403>
- Tikhomirova N.V. (2014) Globalization of Education: New Responsibilities of University and Teachers for Sustainable Development. *Ekonomika, statistika i informatika. Vestnik UMO*, no 3, pp. 3–7 (In Russian).
- Toffler A. (2003) *Future Shock*. Moscow: AST (In Russian).

Для заметок

Адрес редакции

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Телефон: (495) 772 95 90 *15511, *15512
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 215 экз. Заказ №
Отпечатано в ООО "Фотоэксперт",
109316, Москва, Волгоградский проспект, д. 42