

Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами



РОССИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



Московский
Государственный
Психолого-Педагогический
Университет

ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Современный университет
между глобальными вызовами
и локальными задачами**

VII Международная конференция
Российской ассоциации исследователей
высшего образования

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Под редакцией Д.В. Козлова, Н.Г. Малошонок



Издательский дом
Высшей школы экономики

Москва, 2016

УДК 378(06)
ББК 74.58
С56

С56 **Современный** университет между глобальными вызовами и локальными задачами. VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования [Текст] : сб. материалов / под ред. Д. В. Козлова, Н. Г. Малошонок ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. — 237, [1] с. — 300 экз. — ISBN 978-5-7598-1553-2 (в обл.).

УДК 378(06)
ББК 74.58

ISBN 978-5-7598-1553-2

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2016
© Оформление. Издательский дом Высшей школы экономики, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	7
------------------	---

Пленарные доклады

<i>Квик М. (Познанский университет, Польша)</i> Продуктивные исследователи в Европе. Кто они и о чем думают?	8
<i>Абрамо Дж. (Национальный исследовательский совет Италии)</i> Исследовательская политика и управление в исследовательских университетах: какой прогресс возможен без наукометрики?	20
<i>Маассен П. (Университет Осло, Норвегия)</i> Парадокс в управлении университетом	30
<i>Чон Чоль Син (Сеульский национальный университет, Южная Корея)</i> Вызовы для исследовательских университетов в обществе знаний: между глобальной конкурентоспособностью и локальными запросами	41

Тезисы докладов

<i>Абанкина И.В., Винарик В.А., Филатова Л.М. (НИУ ВШЭ)</i> Политика поддержки студентов для стимулирования спроса в зарубежных и российских университетах.....	47
<i>Агарков Г.А., Судакова А.Е. (УрФУ)</i> Оценка эффективности финансирования университетов на основе анализа динамики их академических рейтингов	53
<i>Алехина С.В. (МГППУ), Лебедева А.А. (НИУ ВШЭ), Смольников М.Н. (МГППУ)</i> Специфика содержания образовательных потребностей студентов с ограниченными возможностями здоровья, получающих высшее образование.....	59
<i>Альтишюлер Ю.В. (НИУ ВШЭ)</i> Удовлетворенность и поведенческие намерения иностранных студентов в российских университетах	64
<i>Бокова Н.Б., Морозов А.М. (Фонд «Сколково»)</i> Создание исследовательских университетов нового типа	71

<i>Бурцева О.С., Стукен Т.Ю., Лапина Т.А. (ОмГУ)</i> Политика развития региональных университетов (на примере Омской области)	77
<i>Гергерт Д.В., Артемьев Д.Г. (НИУ ВШЭ, Пермь)</i> Академический руководитель образовательной программы: роль, функции, эффективность.....	82
<i>Горбунова Е.В. (НИУ ВШЭ), Кондратьева О., Холи Дж. (Государственный университет Огайо)</i> Изучение факторов выбытия студентов из высокоселективных вузов России и США.....	87
<i>Денисов А.Р. (Костромской государственный университет)</i> Выявление и анализ представлений научно-педагогических работников университетов о возможности публикации в сомнительных журналах.....	92
<i>Дрыга С.В. (НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург)</i> Конкурентоспособность отечественных университетов сквозь призму эффективного контракта: анализ качества правовых актов.....	98
<i>Ермакова А.Р., Ступникова М.Н. (НИУ ВШЭ)</i> Современные вопросы повышения эффективности деятельности наблюдательных советов ведущих российских университетов.....	104
<i>Ефимов В.С. (СФУ)</i> Университет в ситуации постиндустриального перехода: глобальные тренды и вызовы развития. Университет 4.0	110
<i>Зиньковский К.В., Деркачев П.В., Винарик В.А. (НИУ ВШЭ)</i> Исследование результатов реструктуризации системы высшего образования: объективная оценка вузов, прошедших процессы объединения.....	116
<i>Катаева З.А. (НИУ ВШЭ)</i> Глобализация высшего образования в Центральной Азии: вызовы и ответы на Болонский процесс	122
<i>Копелян С.В. (Университет Тампере, Финляндия)</i> Осмысление третьей миссии: восприятие академическим сообществом ее последствий для исследований и обучения в области социальных наук.....	127
<i>Кочетков Д.М. (УрФУ)</i> Университет как двигатель регионального экономического развития ...	133

<i>Курбатова М.В., Донова И.В., Каган Е.С. (КемГУ)</i> Комплексная оценка эффектов внедрения инструментов внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов.....	142
<i>Латышев А.С., Похолков Ю.П., Червач М.Ю. (ТПУ)</i> Управление конкурентоспособностью современного университета: состояние, вызовы и ответы	148
<i>Лебедева А.А., Волконская М.А., Адемуква Н.В., Урсул Н.В., Калгин А.С. (НИУ ВШЭ)</i> Инклюзивному образованию — быть: рефлексия опыта НИУ ВШЭ.....	153
<i>Меликян А.В. (НИУ ВШЭ)</i> Международная образовательная деятельность российских организаций высшего образования.....	158
<i>Наводнов В.Г. (НИИ Мониторинга качества образования)</i> Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата: pro and contra	163
<i>Овчинникова Н.Э. (Московская школа управления «Сколково»)</i> Влияние сокращения государственного финансирования на развитие университетов (анализ кейсов университетов Австралии и США).....	169
<i>Одинцова М.А. (МГППУ)</i> Внешние и внутренние факторы самоактивации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (по материалам исследования, 2016 г.)	174
<i>Полковникова Н.Б. (МГППУ)</i> Кто они, педагоги будущего: личностные ценности и мотивы выбора педагогической профессии бакалаврами, обучающимися по профилю «дошкольное образование»	178
<i>Попова Е.А., Шеина М.В. (НИУ ВШЭ, Пермь)</i> Успеваемость студентов: влияние школы.....	183
<i>Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. (МГППУ)</i> Рефлексивно-деятельностная модель подготовки будущих педагогов к руководству учебно-исследовательской деятельностью младших школьников	188
<i>Садыков Е.А. (МВШСЭН)</i> Различия в представлениях о научно-исследовательской деятельности студентов на примере двух российских вузов	193

Сандлер Д.Г., Зорина А.Д. (УрФУ)

Управление организационным устройством федерального университета: от вклада в развитие региона к международной конкурентоспособности199

Сапрыкина Т.А. (НИУ ВШЭ)

Связь опыта обучения до поступления в вуз с образовательными достижениями студентов.....207

Семенова Т.В. (НИУ ВШЭ)

Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности213

Трапицын С.Ю., Аневалова З.В. (РГПУ им. А.И. Герцена)

Участие работодателей в обеспечении качества высшего образования (опыт Герценовского университета в работе по гранту TEMUS E3M 2014–2016 гг.).....219

Хлебович Д.И. (Байкальский государственный университет)

Кадровая политика регионального университета: поиск эффективных инструментов225

Шиян И.Б. (МГПУ)

Диалектическое мышление студентов и возможности его развития через позиционное обучение231

ПРЕДИСЛОВИЕ

20–22 октября 2016 г. в Москве прошла VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования. Седьмой год подряд конференция собирает ведущих российских и зарубежных исследователей. Поиск ответов на актуальные вопросы современного образования ведется на стыке наук, представителями разных научных направлений, так или иначе связанных с проблемами высшего образования.

На этот раз ключевая тема конференции отражала современные тенденции в развитии высшего образования и была направлена на поиск баланса между глобальными задачами современных университетов и их национальными и региональными особенностями. Дискуссии были организованы на разных площадках и сразу по нескольким направлениям, что позволило охватить и обсудить многие аспекты деятельности университета:

- 1) систему высшего образования и глобальный рынок;
- 2) современный университет и локальный контекст;
- 3) организационную структуру университета в эпоху глобальных и локальных вызовов;
- 4) исследовательские и публикационные стратегии в современном университете;
- 5) обучение и развитие в современном университете;
- 6) высшее инклюзивное образование: доступность и качество.

В сборник вошли сокращенные выступления пленарных докладчиков, а также тезисы докладов участников конференции. Мы надеемся, что представленные материалы будут способствовать продолжению начатых на конференции дискуссий и станут отправной точкой для решения научных и прикладных задач в области развития как отдельных университетов, так и систем высшего образования в целом.

Программный комитет хотел бы выразить благодарность всем участникам конференции, которые представили содержательные и актуальные доклады, а также в течение трех дней активно участвовали в работе сессий, семинаров и специальных симпозиумов. Мы искренне верим, что конференция предоставила прекрасную возможность для обмена знаниями и опытом и позволила найти новых партнеров для совместных исследовательских проектов.

Будем рады встрече в следующем году уже на VIII Международной конференции Российской ассоциации исследователей высшего образования.

Программный комитет конференции

Квик М.

профессор; Центр изучения государственной политики Познанского университета им. А. Мицкевича, директор; кафедра институциональных исследований и политики высшего образования ЮНЕСКО, руководитель, e-mail: kwiekm@amu.edu.pl, www.cpr.amu.edu.pl

ПРОДУКТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ В ЕВРОПЕ. КТО ОНИ И О ЧЕМ ДУМАЮТ?

Введение

Доклад посвящен вопросам социальной стратификации в университетах и классификации научно-педагогических работников (НПР). Особое внимание в нем будет уделено тому классу ученых, которые входят в 10% наиболее продуктивных исследователей. В рамках работы для обозначения этого класса будут использоваться такие термины, как «наиболее продуктивные НПР» или «исследователи высокого уровня». Будут изучены их различные рабочие привычки, академические установки, а также их научные результаты. В Европе существует значительный разрыв в части производства академических знаний, о котором мы все знаем, но который ранее не могли отразить в точных числах. Однако крупномасштабный опрос европейских ученых, запущенный в 2008 г., позволил подробнее изучить этот уникальный класс научных сотрудников. Кроме того, интерес представляет и вопрос о предикторах высокой научной продуктивности ученого. Благодаря чему производительность одних ученых выше производительности других?

На данный момент рассматриваемая тема мало изучена, но в значительной степени актуальна, так как связана с вопросами финансирования исследований, престижности, академических наград, а также зарплат научно-педагогических сотрудников. Сообщества наиболее продуктивных и высокооплачиваемых сотрудников являются во многом пересекающимися. Пересечение между долями наиболее высокооплачиваемых и наиболее продуктивных ученых может достигать 40%, как, например, в Соединенном Королевстве. Рассмотрим характеристики наиболее продуктивных ученых, а также предикторы высокой научной результативности в кросснациональном масштабе. На основе результатов эмпирического исследования, которое было проведено в 11 странах,

можно сделать вывод, что практически половину всех произведенных академических знаний в среднем обеспечивают 10% ученых.

С учетом схожих по многим параметрам закономерностей распределения продуктивности в европейских системах основные вопросы исследования — кто составляет класс наиболее продуктивных ученых, а также какие институциональные или индивидуальные факторы повышают вероятность попасть в их число?

На рис. 1 показана концентрация публикаций в 11 странах Европы, на рис. 2 — в Польше (по кластерам научных областей).

Наиболее продуктивные ученые привлекали внимание исследователей крайне редко. В продолжение ряда предыдущих работ [de Solla, Price, 1963; Crane, 1965; Prpić, 1996; Abramo et al., 2009; Postiglione, Jung, 2013; Marquina, Ferreiro, 2015] цель этого сравнительного исследования — провести эмпирическую проверку в масштабах Европы на межнациональных данных ожиданий, сформированных на основе предшествующих исследований в рамках одной страны.

Схожи ли у европейских наиболее продуктивных НПР из разных стран модели распределения рабочего времени и паттерны распределения нагрузки между преподаванием и исследовательской деятель-

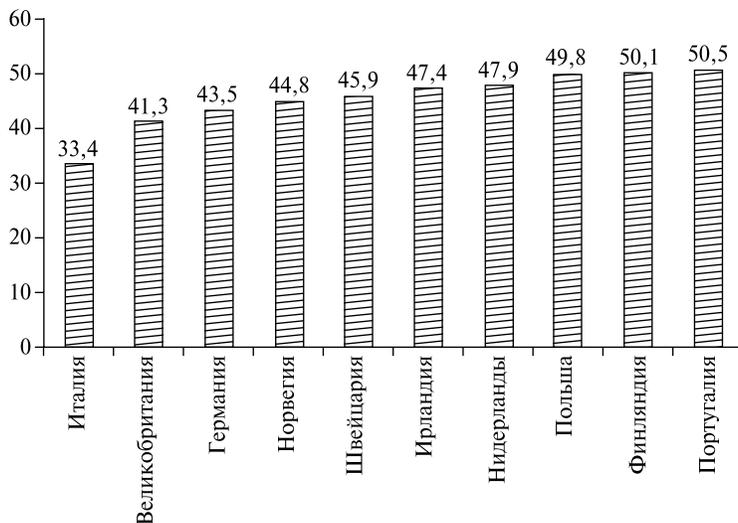


Рис. 1. Журнальные статьи и главы книг, опубликованные наиболее продуктивными учеными Европы (т.е. 10%) за три отчетных года, по странам, %

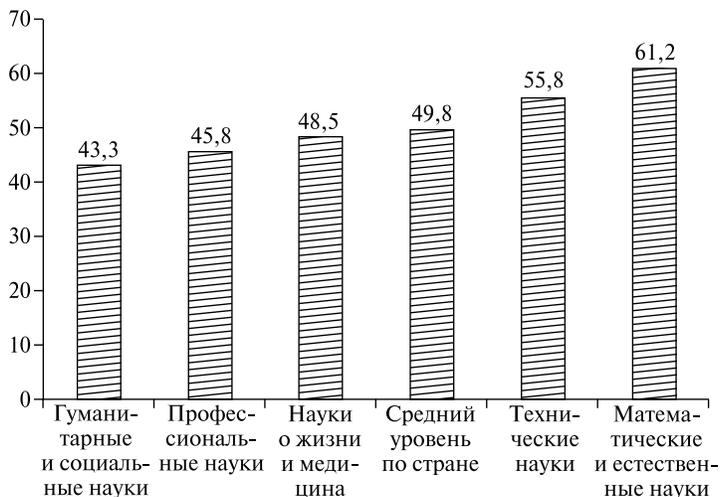


Рис. 2. Пример: журнальные статьи и главы книг, опубликованные польскими наиболее продуктивными учеными (т.е. 10%) за трехлетний отчетный период в Польше, по группам научных дисциплин, %

ностью? Обе модели тесно связаны с научной результативностью. Насколько схожи в разных странах Европы демографические характеристики ученых, модели их социализации в академическом сообществе, международные связи и участие в профессиональном сотрудничестве, а также их вовлеченность в исследовательскую деятельность в целом? Одинаково ли они относятся к научным или образовательным организациям, в которых работают? Иными словами, насколько наиболее продуктивные ученые отличаются от «типичного» научно-педагогического работника, чем отличается их работа и отношение к ней и какие их характеристики имеют положительную корреляцию с высокой исследовательской продуктивностью? В данной работе используются грубые измерения количества публикаций, которые позволили провести поиск взаимосвязей различных индивидуальных и институциональных характеристик.

В работе используются два взаимодополняющих подхода для анализа: анализ статистик (t -тесты для независимых выборок) и многомерная логистическая регрессия. Первоначальная выборка исследования составила 17 211 ученых. Первичные данные были взяты из двух крупномасштабных исследовательских проектов, рассматривающих профессию ученого, — международного CAP (**Changing Academic Pro-**

fession) и европейского EUROAC (**Academic Profession in Europe**). Указанные исследования включают данные о научно-исследовательском поведении, установках, исследовательской результативности группы наиболее продуктивных НПП (верхние 10%, или $N = 1583$) в противопоставлении с остальными 90% ученых ($N = 12\ 325$). Обе группы состоят исключительно из НПП, принимающих участие в исследовательской деятельности.

Теоретическая рамка исследования

Столь значимые различия в индивидуальной исследовательской производительности могут быть объяснены несколькими теориями. Кратко представим основные из них: теории «божественной искры», накопления преимуществ в сочетании с теорией усиления, а также максимизации полезности.

Теория «божественной искры» 1973 г., представленная братьями Коул, предполагает, что «существуют значимые предопределенные различия в способностях и мотивации ученых осуществлять креативные научные исследования» [Allison, Stewart, 1974, p. 596]. Наиболее продуктивные научные сотрудники «мотивированы внутренним стремлением к научной деятельности и искренней любовью к работе» [Cole J., Cole S., 1973, p. 62].

Теория накопления преимуществ была разработана в 1968 г. Робертом К. Мертоном [Merton, 1968]. Согласно ей продуктивные ученые со временем будут становиться все более продуктивными, в то время как показатели ученых с низкой исследовательской производительностью будут снижаться. Данная теория тесно связана с предложенной Коулами теорией усиления [Cole J., Cole S., p. 114], которая в упрощенной формулировке выглядит так: «Ученые, получающие вознаграждение за свою работу, становятся продуктивными, в то время как продуктивность ученых, не получающих вознаграждения, снижается». Несколько исследований подтверждают гипотезу о теории накопления преимуществ, не дискредитируя при этом теорию «божественной искры».

Наконец, согласно теории максимизации полезности все ученые имеют склонность уменьшать со временем количество усилий на проведение исследований, поскольку считают другие задачи более выгодными. «С каждым годом вознаграждение за проведение исследований уменьшается» [Stephan, Levine, 1992, p. 35].

Эти три основные теории исследовательской продуктивности скорее являются взаимодополняющими, нежели конкурирующими: в той или иной степени они все применимы к академической профессии. Преиму-

шеством данной работы является использование национальных выборок для всех научных направлений, кластеризованных в пять групп, в отличие от предыдущих эмпирических исследований, которые имели локальный характер и ограничивались несколькими научными областями.

Методы исследования

В соответствии с поставленными в данной работе целями выборка европейских ученых была разделена на две подвыборки: НПР, которые отмечают, что ведут научно-исследовательскую деятельность, и тех, кто указывает на отсутствие своей включенности в такую деятельность. Затем первая подвыборка была разделена на две группы. Первую составили НПР, попадающие в первые 10% ученых по своей научной результативности, отдельно для каждой из 11 национальных систем и каждого из пяти выделенных научных направлений. Вторая группа состояла из оставшихся 90% исследователей. Стоит отметить, что в репрезентативной выборке, включавшей 17 211 европейских ученых из 11 стран, в трехлетний период группа наиболее продуктивных НПР (1583 человека) написала 32 706 из 71 248 (45,9%) статей в научных журналах. В четырех странах данный показатель — около или выше 50% (Австрия, Финляндия, Польша, Португалия). При этом верхние 5% наиболее продуктивных ученых демонстрируют тот же паттерн: в среднем они написали 33% всех научных статей.

Первичные данные, которые используются в исследовании, имеют высокую ценность. Они были собраны с помощью опроса НПР, который в среднем длился от 40 минут до часа, кроме того, представлены в единообразном виде, пригодном для международного сравнения.

Единицей анализа является отдельный ученый (не система и не образовательная организация), что гарантирует возможность исследовать индивидуальную продуктивность и ее предикторы, а не модели продуктивности систем или образовательных организаций.

Безусловно, как в любом сравнительном международном исследовании, данный проект имеет ограничения (11 стран, 11 систем ранжирования НПР и т.д.), которые требуют внимания, однако это единственный способ выйти за рамки исследований по одной стране. Определенно, одним из таких ограничений является дилемма качества/количества и сфокусированность данной работы именно на количественном аспекте. Для поддержки этой позиции процитируем Мэри Фрэнк Фокс [Фокс, 1983, р. 285]: **«именно через публикации ученые получают профессиональное признание и уважение, а также продвижение и финансирование будущих исследований»**. Публикации — основа

деятельности университета. Поэтому данная работа основывается на допущении о том, что более продуктивные НПР производят большее количество статей, и наоборот. Согласно Джонатану и Стивену Коулам [Cole J., Cole S., 1973, p. 111], «наиболее активные “производители знаний” имеют тенденцию публиковать наиболее значимые исследования. Вовлеченность в большое количество исследовательских проектов в каком-то смысле является необходимым условием для создания работ высокого качества».

Результаты

Первый вопрос, поставленный в работе: отличаются ли рабочие привычки наиболее продуктивных исследователей и остальных 90% НПР, занимающихся научно-исследовательской работой? Второй вопрос: являются ли наиболее продуктивные НПР в большей степени исследовательски ориентированными? Оба вопроса поставлены в соответствии с научной литературой по продуктивности исследовательской деятельности (например, [Fox, 1992; Bentley, Kyvik, 2013; Shin, Cummings, 2010]).

В работе рассматриваются пять измерений научного труда, которые зафиксированы в данных CAP/EUROAC: преподавание, исследовательская работа, сервисы, административная работа и «прочие» виды научной деятельности. Разница между общим рабочим временем в неделю наиболее продуктивных ученых и остальных НПР составляет в среднем 6,2 часа. Этот показатель изменяется от страны к стране: от 2,2 часа в Италии до 9,4 часа в Норвегии и 10,2 часа в Германии (расчет производился на основе данных за год). Иначе говоря, в сравнении с остальными исследователями наиболее продуктивные ученые в Германии за год в среднем посвящают науке на 66,3 полных рабочих дня больше (10,2 часа умножить на 52 недели и разделить на 8 часов в день), в Норвегии — в среднем на 61,1 полный рабочий день больше.

Полученные данные показывают ($p < 0,001$), какую роль играет дополнительное рабочее время для верхних 10% наиболее продуктивных НПР, в том числе в межнациональной сравнительной перспективе. «Входной билет» в группу наиболее продуктивных ученых различается для разных стран. При этом, хотя национальные системы не являются конкурентными в полном смысле этого слова, в странах, где конкуренция выше (таких как Германия или Норвегия), разрыв в количестве рабочих часов наиболее продуктивных ученых и других в значительной степени больше, чем в странах со сравнительно низкой конкурентностью (таких как Польша или Португалия).

Результаты описательного анализа подтверждаются результатами *t*-тестов: различия в количестве рабочего времени между наиболее продуктивными и остальными учеными являются статистически значимыми для семи стран — так же как и склонность наиболее продуктивных ученых тратить на административную работу большее количество часов. Такие же закономерности прослеживаются и для времени, затраченного на сервисы (в трех странах), а также для «других видов работ в университете» (в четырех странах). Как и следовало ожидать, это распространяется на рабочие часы во всех изученных странах.

Наиболее продуктивные исследователи, как правило, уделяют больше времени всем перечисленным видам деятельности, не только исследованиям. В большинстве изученных стран наблюдается типичная модель распределения времени наиболее продуктивными НПР: в среднем на 28,5% больше времени они тратят на исследовательскую деятельность. «Топовые» исследователи также тратят больше времени на преподавание (в таких странах, как Норвегия и Великобритания, — на 40% больше) и услуги (вплоть до 94% в Швейцарии и 142% в Норвегии). При этом они тратят значительно больше времени и на административную работу: на 40% в среднем и на 60–80% в пяти странах. «Наука требует времени», и еще больше времени требует научная деятельность. Наиболее продуктивные исследователи работают (намного) больше: неделя за неделей, месяц за месяцем, год за годом. Значимый эффект от увеличения количества рабочего времени наблюдается для всех рассмотренных стран.

Во всех рассмотренных странах доля исследовательски ориентированных на исследования ученых среди наиболее продуктивных превышает 80%, в большинстве стран она выше 90%. Ориентация на исследовательскую деятельность в качестве критерия, отличающего наиболее продуктивных исследователей от остальных, является статистически значимой для восьми стран. Кроме того, в пяти странах сильная ориентированность на исследовательскую роль также является для лидеров производительности критерием (опять же без исключений). Таким образом, различия в ориентированности на определенный вид деятельности между наиболее продуктивными и остальными учеными очевидны (и эти различия статистически значимы): во всех изученных странах «топовые» исследователи более ориентированы на исследовательскую деятельность, чем остальные ученые. Полученные результаты показывают, что ориентация на исследовательскую деятельность является важным индикатором принадлежности к классу наиболее продуктивных европейских ученых: ориентация на исследования практически обязательна для этой группы ученых, в то время как ориентация на преподавание, по сути, исключает их из этого класса.

Статистические выводы демонстрируют два явных кросснациональных паттерна, применимых к наиболее продуктивным исследователям: большее количество рабочих часов (во всех категориях рабочего времени) и высокая ориентация на исследовательскую деятельность. Лишь в трех странах остальные ученые тратят больше времени, чем «топовые» исследователи, на какую-нибудь из рассматриваемых видов деятельности: например, на преподавание в Ирландии, Италии и Польше. Результаты этих трех стран поддерживают тезис об антагонистическом, или конкурентном, характере отношений между преподаванием и исследовательской деятельностью на статистически значимом уровне (о чем упоминала М. Фокс [Fох, 1992] в своих рассуждениях о «взаимозависимости» и «конкуренции» между преподаванием и исследованиями). В то время как наиболее продуктивные ученые в этих трех странах посвящают больше времени исследованиям, остальные НПП — преподаванию. В этих странах, как утверждала М. Фокс [Ibid., p. 303], преподавание и исследования «находятся в состоянии разногласия друг с другом».

Наиболее продуктивные исследователи, как было сказано выше, работают (намного) больше каждую неделю, год за годом. Увеличенное количество рабочего времени у этих ученых статистически значимо для всех стран. Исходя из статистических выводов, наиболее продуктивные исследователи также более ориентированы на исследовательскую деятельность, чем остальные ученые. Ярко выраженную разницу между двумя группами европейских ученых можно наблюдать в трех структурно идентичных по распределению времени на преподавание и исследования системах: в Ирландии, Польше и Португалии, где лишь около половины «остальных» ученых ориентированы на исследовательскую деятельность. Они номинально вовлечены в исследования, но не считают эту деятельность приоритетной для себя. В целом распределения по предпочтительности исследовательской деятельности практически универсальны для всех рассматриваемых стран. Следовательно, наиболее продуктивные ученые во всех странах почти всегда значительно отличаются от «средних» ученых в своей стране, но в большей мере похожи на «топовых» исследователей из других стран.

Модель для высокой научной продуктивности была построена на основе 42 переменных, сгруппированных в восемь кластеров. Основное разделение было сделано для индивидуальных и институциональных факторов. Из описательной статистики и анализа *t*-тестов и *z*-тестов следует, что «топовых» исследователей характеризует большее количество времени, потраченного на исследовательскую работу, и

ориентация на исследования, однако многомерное моделирование на основе регрессионного анализа подтверждает эти выводы только на уровне отдельно взятых стран.

Рассмотрим взаимосвязь индивидуальных переменных и научной результативности. Важными факторами, предсказывающими высокую продуктивность, являются возраст и научный статус (должность профессора). Однако удивителен тот факт, что ни количество часов научной работы в годовом исчислении, ни ориентированность на исследования (два предиктора исследовательской продуктивности, традиционно считающиеся наиболее важными) не оказались в числе значимых предикторов в более чем трех и двух странах соответственно. Возможно, этот результат нашего исследования вызывает наибольшее замешательство: анализ статистических выводов показывает, что эти переменные существенно важны во всех рассмотренных системах, а в многомерном анализе их роль значительно ниже ожидаемой. Конкретный пример распределения рабочего времени и ориентированности на исследовательскую роль явно демонстрирует, что в любом изучении научной продуктивности сочетание нескольких подходов дает больше результатов, чем опора на каждый из них в отдельности.

Общая относительная незначимость институциональных предикторов в случае с наиболее продуктивными учеными может служить в пользу подтверждения теории «божественной искры» [Cole J., Cole S., 1973]: вне зависимости от административных и финансовых институциональных условий, некоторые НПП — возможно, наиболее продуктивные исследователи — всегда будут показывать большее стремление к научной работе, чем остальные. Кроме того, Бентли и Кивик [Bentley, Kyvik, 2013] в своем международном исследовании, охватывающем 13 стран, обнаружили больше подтверждений данной теории, чем теории максимизации полезности. Как писали братья Коул [Cole J., Cole S., 1973, p. 71]: «Чтобы достичь успеха, ученый должен обладать самодисциплиной для продолжительной и продуктивной работы». Самодисциплина и мотивация, возможно, объясняют по крайней мере столько же дисперсии в научной успешности, сколько врожденные способности. Наиболее продуктивные исследователи, видимо, идеально соответствуют этому описанию. Теория накопления преимуществ (в сочетании с теорией усиления) лишь частично подтвердилась в данном исследовании: возраст не является значительным фактором в большинстве изученных систем, а научный статус (или должность профессора), несмотря на значительность фактора для многих систем, взаимно связан с продуктивностью.

Выводы

Первым выводом исследования является то, что я называю «правилом 10/50 в производстве научных знаний»: затруднительно дать формальное определение академической профессии. Существуют академические профессии (во множественном числе), и определенно наиболее продуктивные ученые представляют собой отдельный сегмент. Однако мы не можем сказать, в какой степени этот отдельный сегмент способен функционировать за счет оставшихся 90% ученых. Данный вопрос является темой для другого исследования. Если бы в наших университетах работали только «топовые» исследователи, что бы это означало на институциональном уровне? Возможно, это привело бы к катастрофе с точки зрения преподавания, администрирования и всех прочих обязанностей НПР.

Во-вторых, полезно обращаться к неагрегированной картине академической профессии: разделение «10/50» не появляется в статистике на национальном или институциональном уровне. Мы ожидали этого, знали об этом, но теперь можем это продемонстрировать с использованием общеевропейской статистики. Таким образом, данное исследование в некотором роде подтверждает систематическое неравенство производства знаний, описанное в 1930-е и 1960-е годы Альфредом Лоткой и Дереклом де Солла Прайсом.

В-третьих, очевидно: наука требует времени. Чем более высоко-го уровня исследования мы хотим достичь, тем больше нужно времени. Здесь нет легких путей. Говоря языком статистики, на основании большой выборки европейских ученых, ученые не могут быть значительно эффективнее коллег без тысяч дополнительных рабочих часов, потраченных как на работу в университете в целом, так и на исследовательскую деятельность в частности. Таким образом, здесь я привожу крупномасштабное межнациональное подтверждение старого тезиса, известного по исследованиям высшего образования в рамках одного государства. Он гласит, что «лишь малая часть ученых производит основную долю знаний, исходящих от научного сообщества» [Cole J., Cole S., 1973, p. 59], и **«не важно, в чем это измеряется, но существует огромное неравенство в части исследовательской продуктивности ученых»** [Allison, 1980, p. 163]. Времена меняются, но закономерности исследовательской производительности остаются прежними.

Европейские наиболее продуктивные ученые — это очень однородная группа НПР, чья высокая исследовательская производительность вызвана структурно похожими факторами, которые не могут

быть с легкостью воспроизведены с помощью административных мер. Параметры, увеличивающие шансы на попадание в этот класс, скорее индивидуальны, нежели институциональны. Какими бы ни были институциональные или национальные сопутствующие факторы, наиболее продуктивные ученые демонстрируют схожие закономерности в работе и разделяют схожие научные взгляды. Они схожи в межнациональной европейской перспективе и существенно отличаются на национальном уровне от своих низкопродуктивных коллег. Они являются мировым видом ученых и в примерно равной степени разделяют бремя научного производства в Европе.

На основе сочетания статистических выводов и выводов, полученных из множественного регрессионного анализа, наиболее продуктивные европейские исследователи предстают намного более космополитичными (в силу интернационализации в исследованиях), намного более усердными (в силу большего количества как общих, так и исследовательских рабочих часов) и намного более ориентированными на науку (в силу единой научной направленности), чем их коллеги, несмотря на некоторую разницу в результатах в зависимости от страны.

Источники

Abramo G., D'Angelo C., Caprasecca A. The contribution of star scientists to overall sex differences in research productivity // *Scientometrics*. 2009. Vol. 81. No. 1. P. 137–156.

Allison P. Inequality and scientific productivity // *Social studies of sci.* 1980. Vol. 10. No. 2. P. 163–179.

Allison P., Stewart J. Productivity differences among scientists: Evidence for accumulative advantage // *American sociological rev.* 1974. Vol. 39. No. 4. P. 596–606.

Bentley P.J., Kyvik S. Individual differences in faculty research time allocations across 13 countries // *Research in higher education*. 2013. Vol. 54. No. 3. P. 329–348.

Cole J., Cole S. *Social stratification in science.* The Univ. of Chicago Press, 1973. 298 p.

Crane D. Scientists at major and minor universities: A study of productivity and recognition // *American sociological rev.* 1965. Vol. 30. No. 5. P. 699–714.

Fox M.F. Publication productivity among scientists: A critical review // *Social studies of sci.* 1983. Vol. 13. No. 2. P. 285–305.

Fox M.F. Research, teaching, and publication productivity: Mutuality versus competition in academia // *Sociology of education*. 1992. Vol. 65. No. 4. P. 293–305.

Kwiek M. Academic generations and academic work: Patterns of attitudes, behaviors and research productivity of Polish academics after 1989 // *Studies in higher education*. 2015a. Vol. 40. No. 8. P. 1354–1376.

Kwiek M. Inequality in academic knowledge production // *Universities in transition. Shifting institutional and organizational boundaries* / E. Reale, E. Primeri (eds). Rotterdam: Sense, 2015b. P. 203–230.

Kwiek M. The European research elite: A cross-national study of highly productive academics in 11 countries // *Higher education*. 2016. Vol. 71. No. 3. P. 379–397.

Kwiek M. The internationalization of research in Europe. A quantitative study of 11 national systems from a micro-level perspective // *J. of studies in intern. education*. 2015c. Vol. 19. No. 2. P. 341–359.

Kwiek M. The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective // *Intern. j. of educational development*. 2015d. Vol. 43. P. 77–89.

Marquina M., Ferreira M. The academic profession: The dynamics of emerging countries // *The relevance of academic work in comparative perspective* / W.K. Cummings, U. Teichler (eds). Dordrecht: Springer, 2015. P. 179–192.

Merton R. The Matthew effect in science // *Sci*. 1968. Vol. 159. No. 3810. P. 56–63.

Postiglione G., Jung H. World class university and Asia's top tier researchers // *Building world-class universities. Different approaches to a shared goal* / Q. Wang, Y. Cheng, N.C. Liu (eds). Rotterdam: Sense, 2013. P. 161–180.

Price D.J. de Solla. Little science, big science. N.Y.: Columbia Univ. Press, 1963. 119 p.

Prpić K. Characteristics and determinants of eminent scientists' productivity // *Scientometrics*. 1996. Vol. 36. No. 2. P. 185–206.

Shin J., Cummings W. Multilevel analysis of academic publishing across disciplines: Research preference, collaboration, and time on research // *Ibid*. 2010. Vol. 85. No. 2. P. 581–594.

Stephan P., Levin S. Striking the mother lode in science: The importance of age, place, and time. Oxford Univ. Press, 1992.

Абрамо Дж.

Национальный исследовательский совет Италии, Лаборатория изучения оценки исследований, руководитель,
e-mail: giovanni.abramo@uniroma2.it,
<http://www.iasi.cnr.it>

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОЛИТИКА И УПРАВЛЕНИЕ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ: КАКОЙ ПРОГРЕСС ВОЗМОЖЕН БЕЗ НАУКОМЕТРИКИ?

Идеи, о которых пойдет речь, — результат 12-летних исследований, проведенных Лабораторией изучения оценки исследований Национального исследовательского совета Италии. Я являюсь соучредителем этой лаборатории вместе с коллегой из римского Университета Тор Вергата.

В данной статье рассмотрим популярные показатели, методологии и рейтинги, которые используются для оценки научных работ. Затем обратимся к обзору показателей производительности, которые были разработаны и успешно используются Лабораторией изучения оценки исследований, а также к методологии, которая применяется вкуче с упомянутыми показателями для оценки исследовательской продуктивности в Италии.

Глобальный контекст

Для чего страны проводят оценку научной деятельности? Во-первых, для стимулирования научной продуктивности: если учреждение систематически проходит оценку, как правило, оно работает лучше. Во-вторых, это инструмент распределения ресурсов в соответствии с заслугами и результатами. В-третьих, оценка научной деятельности может способствовать реформированию политики и стратегии организаций в области научной деятельности. В-четвертых, публикация результатов оценки исследований делает возможным уменьшение информационной асимметрии между поставщиком и пользователем нового знания. Также важно отметить, что оценка научной деятельности проводится для того, чтобы продемонстрировать результаты финансовых вложений в исследования, доказать, что исследования создают общественные блага.

Какие основные проблемы оценки научно-исследовательской деятельности стоят перед нами сегодня? Чрезмерное увеличение по-

казателей производительности, сомнительные методы оценки, обилие научно необоснованных рейтингов. Также распространена практика оценки «своими силами», приводящая к некачественным результатам и, как следствие, к разработке некорректной стратегии.

Основная идея, которую стоит иметь в виду каждому ученому, занимающемуся наукометрикой: не все из того, что можно посчитать, имеет значение, и не все значимое поддается подсчету. Докажем это на примерах и начнем с Шанхайского рейтинга 2016 г.

В диапазоне позиций 151–200 этого рейтинга — два итальянских университета: римский Университет Ла Сапиенца и Падуанский университет. Почему лишь два? В поисках ответа на этот вопрос было обнаружено, что главным общим знаменателем для итальянских университетов, попадающих в этот рейтинг, является размер. И действительно, критерии, используемые для оценки по Шанхайскому рейтингу (выпускники, количество публикаций и т.д.), в большинстве своем зависят от размера. Чем крупнее университет, тем больше вероятность оказаться выше в списке. Так что в связи с этим наша рекомендация проста: объединяйтесь. Кроме того, если в университете проводятся физические и биомедицинские исследования, а искусство и гуманитарные науки отсутствуют, он, несомненно, окажется в топ-100. Если университет последует двум описанным тенденциям, его позиция в рейтинге улучшится, но произойдет ли то же с его социально-экономическим развитием? Стоит быть очень осторожным при разработке политики на основании подобных рейтингов.

Обратимся теперь к научно обоснованным рейтингам. Существует знаменитый центр по оценке научной деятельности — Центр науки и технологических исследований (CWTS) при Лейденском университете (Нидерланды). Для оценки продуктивности они используют два основных индикатора: это среднее нормализованное количество цитирований публикаций вуза (MNCS) и доля публикаций, входящих в 10% наиболее цитируемых.

Рассмотрим, как это работает. Предположим, что университет А располагает одной публикацией, которая цитируется 10 раз, а университет Б — 10 публикациями, 9 из которых цитируются по разу, а одна — 9 раз. При этом у университетов одинаковые ресурсы и размер. Какой из них лучше? Согласно индикатору MNCS — первый. А согласно здравому смыслу?

Очевидно, что показатель MNCS непригоден для оценки продуктивности. И лейденская группа прекратила его использовать в этом году. Однако компания Thomson Reuters все еще использует его в In-Cites.

Проанализируем теперь индекс Хирша, который сегодня активно используется при оценке результатов научной продуктивности. Он отражает максимальное количество h работ ученого, каждая из которых цитируется минимум h раз. Предположим, что существуют двое ученых: Джон Доу (4 публикации, каждая цитируется 4 раза) и Джейн Доу (n публикаций: 4 из них цитируются по 400 раз, оставшиеся — лишь по 3). У них одинаковые ресурсы, они проводят исследования в одной и той же области и в одном и том же университете. Кто должен быть вознагражден больше: Джон или Джейн? Согласно h -индексу, у них одинаковая производительность, поскольку он не учитывает количество цитирований свыше h и не учитывает статистику публикаций с количеством цитирований меньше h . В итоге индекс Хирша также является непригодным для оценки научной продуктивности.

Мероприятия по оценке национальных исследований

В Великобритании проводилась процедура оценки национально-го масштаба RAE (Research Assessment Exercise), на смену которой в 2014 г. пришла REF (Research Excellence Framework). В Италии были проведены три комплекса мероприятий по оценке научной деятельности: VTR (View-Through Rate) в 2006 г., VQR (Valutazione della Qualità della Ricerca / Evaluation of Research Quality) в 2011 и 2015 гг. В Австралии — ERA (Excellence in Research for Australia) в 2015 г. Рассмотрим некоторые проблемы, связанные с этими системами оценки. Качественная процедура оценки должна быть надежной, точной, функциональной, при этом не должна требовать большого количества времени и много средств для выполнения.

Приведенные выше процедуры оценивают ограниченное количество результатов. К примеру, в Италии в 2015 г. каждый профессор должен был представить две лучшие публикации за последние 4 года. Но можно ли при оценке основываться только на этом? Что, если мы оценим 20, 30, 50% и т.д. от общих результатов? Или почему бы не оценить все результаты? Ответ прост. Если анализировать больший массив информации, а также адаптировать систему оценки для гуманитарных и социальных наук, на процедуру оценки уйдет огромное количество времени и денег.

Как уже упоминалось выше, в Италии профессоров попросили представить для оценки по две свои лучшие работы. Выбрать их было действительно непростой задачей, так как критерии оценки базировались на сложном сочетании импакт-фактора и цитирований каждой

публикации. Почти невозможно было заранее понять, какие из публикаций дадут лучший результат. По результатам анализа эффективности выбора было выявлено, что для некоторых университетов результат мог быть выше на 23–32%, если бы на оценку были поданы другие публикации.

Теперь обратимся к *основам микроэкономики*. Формально исследовательские организации могут быть представлены как системы по производству новых знаний. Производственным вложением являются ученые, базы данных, научные инструменты и др. Продуктом же является нечто **неосязаемое: новые знания. Но как оценить качество продукта?** Как оценить результативность работы?

$$Q = F(K, L).$$

Пусть Q — производственная функция, функция K — продукт, результат, а L — труд и другие ресурсы, затраченные на производство. Если функция K постоянна, результативность труда — продукт, деленный на труд. И если мы хотим узнать продуктивность отдельного исследователя, делаем этот несложный расчет. Но что такое результат исследования? Новые знания кодифицируются по-разному, оцениваются по-разному и имеют разную форму. Известно, что в точных науках самый распространенный способ кодифицировать результат работы — публикации в научных журналах, поэтому мы можем использовать импакт-фактор как показатель влияния новых знаний, описанных в публикации, на научное сообщество. Но можно ли сравнить, например, общее количество цитирований публикаций в сфере математики за пятилетний период с общим количеством цитирований публикаций в сфере физики за этот же срок? Безусловно, нет.

Чтобы решить данную проблему, необходимо выбрать определенный период публикационной активности (не менее 3 лет), так как иначе невозможно проследить изменения. Для каждой публикации отдельно взятого академика необходимо посчитать цитирования и нормировать результат с учетом среднего количества цитирований всех публикаций того же года из той научной сферы, в которой работает рассматриваемый ученый (так как интенсивность публикационной активности всегда разная для разных научных сфер). Также необходимо учитывать соавторов. Для статей, авторство которых принято указывать в алфавитном или смешанном порядке, используется метод дробного расчета, при котором для каждой публикации доля вклада ученого обратно пропорциональна количеству авторов. Для статей по медицине и биологии, где порядок авторства зависит от вклада в исследование, мы присваиваем каждому автору разные веса согласно позиции в списке и типу авторства (внеш-

ний или внутренний). К сожалению, на данный момент нет данных о ресурсах, доступных каждому профессору. Однако было обнаружено, что профессора публикуют больше работ, нежели доценты. И чтобы решить задачу сравнения и оценки работы, нужно принимать во внимание позицию, которую занимает анализируемый исследователь в своем учреждении, это возможно сделать через уровень зарплаты. Для этого необходимо разделить «продукт» работы анализируемого академика на его (ее) среднюю заработную плату. Этот индикатор результативности был назван FSS — фракционным научным преимуществом¹. Важно помнить, что напрямую сравнивать ученых из разных научных областей нельзя, так как публикационная активность для разных областей различается. Следующий пример призван доказать это.

Таблица 1

Сравнение оценок публикационной активности различными методами

Показатель	Джон Доу, клиническая медицина (абсолютное значение)	Джейн Доу, клиническая медицина (абсолютное значение)
O	6,6	3,6
FO	1,442	1,220
SS	8,891	2,141
FSS	1,228	0,692
<i>h</i> -индекс	12	5
<i>g</i> -индекс	19	7

Обратимся к табл. 1. Джон Доу и Джейн Доу работают в области клинической медицины. Для оценки результативности их работы используются следующие индикаторы: O — результат, FO — фракционный результат (два данных показателя должны быть нормированы с учетом количества соавторов), SS — научное преимущество, FSS — фракционное научное преимущество, *h*-индекс, *g*-индекс. Кто более результативен: Джон или Джейн? Согласно FSS, это Джон.

Теперь рассмотрим результаты работы этих же исследователей, но в этот раз с учетом того, что Джон специализируется на заболеваниях крови, а Джейн — в области сосудистой хирургии (табл. 2). Оказывается, результативность Джейн выше результативности Джона.

¹ FSS — Fractional Scientific Strength.

Таблица 2

**Сравнение оценок публикационной активности различными методами
с учетом специализации**

Показатель	Джон Доу, MED/15 (заболевания крови)		Джейн Доу, MED/22 (сосудистая хирургия)	
	Абсолютное значение	Ранг, %	Абсолютное значение	Ранг, %
O	6,6	67,4	3,6	90,5
FO	1,442	68,4	1,220	95,2
FSS	1,228	78,4	0,692	91,3
<i>h</i> -индекс	12	76,4	5	79,6
<i>g</i> -индекс	19	77,0	7	80,4

В Италии наша исследовательская лаборатория² проводит оценку исследователей, научных групп, департаментов, университетов и исследовательских учреждений с использованием библиометрических данных. Массив библиометрических данных, который используется для оценки, создан на основе Итальянского обследования государственных бюджетных научных проектов³. База данных создана и обновляется в нашей лаборатории с использованием системы Web of Science и индексации всех публикаций (статей, обзоров, записок и публикаций в сборниках конференций) итальянских научных учреждений с 2001 г. На основе этих данных, с использованием алгоритма привязки аффилиаций авторов и выявления их «авторской личности», каждая публикация каждого автора подлежит учету. В Италии каждый профессор относится только к одной научной сфере, которые называются дисциплинарными секторами (специализация), однако наша классификация сфер содержит 370 наименований, объединенных в 14 крупных групп, которые мы называем университетскими дисциплинарными областями⁴. В целом мы фокусируемся на точных науках, которые в нашей классификации представлены 205 дисциплинарными секторами в девяти университетских дисциплинарных областях.

² Лаборатория изучения оценки исследований Национального совета по исследованиям Италии: <http://www.iasi.cnr.it/laboratoriott/home.html>.

³ Observatory of Public Research (ORP).

⁴ Полный список см.: <http://attiministeriali.miur.it/UserFiles/115.htm>.

Обратимся к нескольким примерам результатов применения нашей методики.

Таблица 3

Национальный рейтинг исследователей, работающих в области биопатологии в университете X (2006–2010 гг.)

Имя	Специализация	O	FO	SS	FSS
Джон Доу 1	MED/03	37	25	22	23
Джон Доу 2	MED/08	75	59	61	58
Джон Доу 3	MED/15	42	23	23	27
Джон Доу 4	MED/30	52	37	39	41
Джон Доу 5	MED/36	23	13	6	11
Джон Доу 6	BIO/14	50	36	38	38
Джон Доу 7	MED/08	83	72	70	64
Джон Доу 8	FIS/07	74	56	62	55
Джон Доу 9	MED/15	54	35	40	44
Джон Доу 10	BIO/14	25	23	18	20
Джон Доу 11	MED/15	28	25	27	22
Джон Доу 12	MED/30	38	22	20	21
Джон Доу 13	FIS/07	27	25	15	17
Джон Доу 14	MED/36	83	70	70	67
Джон Доу 15	MED/36	31	13	13	13
Джон Доу 16	BIO/13	86	72	69	75
Джон Доу 17	MED/30	95	83	75	77

В табл. 3 для каждого исследователя приведены результаты оценки по разным индикаторам, где 100 является наивысшей оценкой. Учитывается академическая позиция и научная сфера. Индикатор FSS сводит все данные воедино, поэтому согласно FSS **Джон Доу 17 является лучшим** в своей сфере. Его результат — 77, т.е. 77% его коллег, работающих в той же области, имеют более низкую результативность.

Оценивая результативность научной работы университетов, их подразделений или научных областей внутри университета, необходимо нормализовать функцию продуктивности каждого исследователя в рассматриваемой области.

В табл. 4 показан рейтинг каждой научной дисциплины в сфере математики университета X. Очевидно, что в рассматриваемом уни-

верситете наиболее «сильным» является сектор «теории вероятности и статистики», сектор «алгебра» имеет самые низкие показатели.

Таблица 4

Специализация в области математики университета X

Специализация	Значение O	Ранг O	Ранг O, %	Значение FSS	Ранг FSS	Ранг FSS, %
МАТ/01 — математическая логика	0,739	6 из 12	55	0,453	8 из 12	36
МАТ/02 — алгебра	0,457	25 из 37	33	0,287	25 из 37	33
МАТ/03 — геометрия	0,524	33 из 42	22	0,460	28 из 42	34
МАТ/04 — комбинаторная математика	0,816	5 из 22	81	0,242	5 из 22	81
МАТ/05 — матанализ	1,103	8 из 52	86	1,000	14 из 52	75
МАТ/06 — теория вероятности и статистика	1,525	3 из 23	91	2,077	2 из 23	95

Обратимся к сравнению исследовательской продуктивности университетских дисциплинарных областей университета X (табл. 5). Согласно показателю FSS, химия (UDA 3) и биология (UDA 6) демонстрируют высокие значения показателей (79%). Инженерные науки (UDA 8), напротив, слабее остальных областей в этом университете.

Индикаторы, разработанные Лабораторией изучения оценки исследований, также могут успешно применяться и для сравнения результативности исследовательской деятельности на межвузовском уровне, для выявления наиболее и наименее успешных исследователей как внутри одного университета, так и в более крупном масштабе.

Наконец, сравним результаты оценки результативности научной работы с использованием показателей Лейденского университета и показателей, разработанных Лабораторией изучения оценки исследований. Например, 31% итальянских профессоров, работающих в области компьютерных наук и математики, получивших высокую оценку исследовательской продуктивности согласно индикаторам Лаборатории изучения оценки исследований, не попали в верхушку рейтинга, основывающегося на показателе MNCS (табл. 6).

Таблица 5

**Результативность исследовательской работы университета X
в различных дисциплинарных областях**

	O		SS		FO		FSS	
	Значение	Ранг, %						
Область науки 1	0,759	37	0,607	31	0,788	36,7	0,672	41
Область науки 2	1,231	81	1,246	76	0,988	69,0	1,087	76
Область науки 3	1,031	72	0,973	63	1,111	86,0	1,092	79
Область науки 4	0,958	71	0,915	68	0,924	64,5	0,847	61
Область науки 5	1,031	65	0,853	45	1,064	72,5	0,865	47
Область науки 6	1,033	74	1,033	67	1,080	76,2	1,115	79
Область науки 7	0,775	46	0,643	39	0,845	53,6	0,734	46
Область науки 8	0,608	43	0,247	6	0,739	57,1	0,300	11
Область науки 9	0,741	26	0,763	43	0,763	32,6	0,766	39

* 1 — математика и компьютерные науки; 2 — физика; 3 — химия; 4 — науки о Земле; 5 — биология; 6 — медицина; 7 — сельское хозяйство и ветеринария; 8 — гражданское строительство; 9 — промышленный и информационный инжиниринг.

Таблица 6

Искажение рейтингов в результате использования индикатора MNCS

Область науки	Процент ученых, попавших в топ-25 лучших по показателю FSS, но не вошедших в этот список по показателю MNCS
Математика и компьютерные науки	31
Физика	57

Окончание табл. 6

Область науки	Процент ученых, попавших в топ-25 лучших по показателю FSS, но не вошедших в этот список по показателю MNCS
Химия	42
Науки о Земле	40
Биология	44
Медицина	46
Сельское хозяйство и ветеринария	42
Гражданское строительство	26
Промышленный и информационный инжиниринг	35

Заключение

В качестве заключения — несколько рекомендаций.

Измеряйте только то, что можно измерить, и помните о том, чего измерить нельзя.

На данный момент индикаторы результативности, используемые для наиболее популярных рейтингов, не являются корректными.

Для того чтобы осуществить сравнение на индивидуальном уровне, необходимо отнести исследователя к верной научной области.

Для того чтобы оценить результативность работы на уровне организации, необходимо сначала провести оценку на индивидуальном уровне, так как организации проводят исследования в разных сферах и различаются количеством работников в каждой из сфер.

На данный момент о корректном сравнении результативности на глобальном уровне не может быть и речи, так как у малого количества стран есть необходимые для этого данные.

И наконец: никогда не прибегайте к оценке «своими силами». Наукометрия очень сильна, но это делает ее опасной.

Маассен П.
Университет Осло, Норвегия,
факультет наук
об образовании, профессор,
e-mail: peter.maassen@iped.uio.no,
<http://www.uio.no/>

ПАРАДОКС В УПРАВЛЕНИИ УНИВЕРСИТЕТОМ

Сегодня университеты вынуждены все более активно включаться в конкурентную борьбу на государственном и международном уровне — бороться за ресурсы, за студентов и сотрудников, за академический престиж и статус. Но кто должен формировать и проводить конкурентную политику университета? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратить внимание на структуру управления в вузах. И если проанализировать, как упомянутая управленческая задача решается в университетской практике, обнаруживается интересный парадокс, о котором и пойдет речь в данной статье.

Сначала расскажем вкратце об исследовании, проводимом учеными Университета Осло, поскольку оно послужило источником эмпирических данных, использованных в этой статье. После рассмотрим управленческий парадокс в трех аспектах: с исторической точки зрения, в разрезе институциональной теории и, наконец, с точки зрения так называемой экономики престижа. В заключительной части будут сделаны некоторые выводы.

Два основных теоретических подхода, которые использует исследовательская группа проекта «Экспертные культуры и институциональная динамика: исследования в сфере высшего образования и профессиональной деятельности» (*Expert Cultures and Institutional Dynamics, studies in higher education and work, ExCID*), — (нео)институционализм и теория эпистемических культур, сформулированная в работах Карин Кнорр-Цетины. Один из научно-исследовательских проектов, на который мы будем ссылаться, называется «Европейские флагманы» (*European Flagship Project*). В рамках этого проекта специалисты изучают, каким образом флагманские университеты трактуют институциональную автономию и пользуются ею. Этот проект — свидетельство того, что ученые стремятся глубже понять процессы, происходящие внутри университетов, в том числе разобраться, какие действия предпринимает руководство учебных заведений, чтобы повысить конкурентоспособность университетов, и как эта деятельность влияет на внутреннюю жизнь университета. Особенно интересно проанализировать, что происходит на уровне факультетов, учитывая, что здесь эмпирических данных, отражающих динамику изменений, сравнительно мало. Исследо-

вания, проводимые учеными на уровне факультетов, затронули четыре научные области: химию, психологию, здравоохранение, подготовку педагогических кадров. Практический анализ коснулся прежде всего кадровой политики и руководства исследовательской деятельностью.

Роль факультета важна для понимания системы управления университетом, поскольку именно факультет традиционно организует академическую работу и является связующим звеном между университетом и научными дисциплинами и профессиями [Clark, 1972; Mintzberg, 1979]. В американской научной литературе последних лет [Brint, 2002; Hearn, 2007] очень большое внимание уделено переменам, связанным с жизнью факультетов. Авторы этих работ дают понять, что радикальная трансформация университетской среды повлекла за собой изменения условий работы научно-педагогического персонала и поставила под сомнение традиционную концепцию профессионализма, согласно которой факультет был основным структурным элементом университета (см., например: [Abbott, 1988]).

Анализ парадокса университетской системы управления следует начать с рассмотрения исторического аспекта. Дело в том, что немецкая модель исследовательского университета стала эталонной и остается таковой по сей день, и именно исходя из нее мы трактуем функции университета в государственном и международном контексте. Для понимания существующего управленческого парадокса важно разобраться, как возникла эта модель университета.

До периода, начавшегося в 1815 г. и окончившегося примерно в 1850 г. [Turner, 1971; Watson, 2010], университеты в Европе и во всем мире были исключительно учебными заведениями; научно-исследовательской работой в них не занимались. Однако в довольно короткий срок немецкие университеты переориентировались и начали активно заниматься исследовательской деятельностью. Как это произошло и как повлияло на проффессуру? И еще: какие преобразования в сфере научных дисциплин повлекли за собой возникновение современного исследовательского университета?

Турнер [Turner, 1971] отмечал, что после 1810 г. университеты были решительно настроены против проведения всякого рода заказных исследований или исследований, напрямую связанных с нуждами общества, исходя из убеждения, что только чистая наука способна породить знание, которое, в конечном счете, окажется полезным для сохранения и развития социально-экономической и политической системы.

В этот период на смену традиционной лояльности профессуры по отношению к университету приходит лояльность двойная — в отношении университета и своей научной дисциплины. Традиционная лояль-

ность подразумевала, что идеальный профессор обладает следующими качествами: он педагог, который вдохновляет, он находится на одном социальном и интеллектуальном уровне с коллегами, он солидаризирован со своим университетом и исполняет возложенные на него университетом задачи. Лояльность в отношении научной дисциплины подразумевает прежде всего исследовательскую деятельность и иные формы участия в жизни специализированного академического сообщества, занимающегося этой научной дисциплиной, в том числе за рамками университета. Научная дисциплина в целом и специализированное сообщество в частности формируют академические ценности, связанные с упомянутой ролью профессора. Эти ценности касаются главным образом завоевания репутации и признания внутри данного академического сообщества [Turner, p. 158]. В результате такой перемены в тот период руководство университетов в значительной мере утрачивает возможность непосредственно управлять деятельностью университетской профессуры.

Эта радикальная трансформация была обусловлена тремя основными факторами. Первый — гумбольдтовская идеология, превозносившая *Wissenschaft*¹ и творчество — в смысле создания нового знания, которое считалось основной движущей силой развития нового германского общества и нового гражданина. Второй — конкуренция и децентрализация в системе германских университетов, где основное внимание теперь было сосредоточено на эффективности работы и статусе профессоров. И третий весьма важный фактор — позиция государства, которое сняло с университетов основные полномочия, связанные с назначением профессоров, и взяло их на себя, при этом особое значение придавалось результатам исследовательской работы профессоров.

В результате возникла следующая управленческая проблема. Профессор заключал с университетом контракт, вуз платил ему за преподавательскую деятельность и выполнение всех прочих профессорских функций, связанных с деятельностью университета. Однако в том, что касалось найма профессоров и прочих штатных членов преподавательского состава, а также их продвижения по службе, присвоения ученых званий, институциональные ценности и критерии были подчинены «дисциплинарным» — связанным с научной дисциплиной. В число последних входили и критерии, которые профессура использовала для определения высокого или низкого академического качества, в том числе применительно к преподавательской деятельности. В итоге впервые в истории университетов «дисциплинарные» ценности и критерии оказались более важными, чем институциональные. И сохраняют это

¹ Науку (нем.).

преимущество по сей день. Возможности руководства университетов напрямую влиять на сферу научной дисциплины ограничены, поэтому создать в университете такие управленческие структуры, которые могли бы направлять, а уж тем более контролировать деятельность сотрудников, связанную с научной дисциплиной, чрезвычайно трудно.

Следующий аспект касается концепций, которые легли в основу университетских реформ, начавшихся в 1980-е годы и нацеленных на то, чтобы сделать университет более конкурентоспособной организацией, превратив его в единый стратегический актор [Krücken, Meier, 2006]. Ниже приведены некоторые концептуальные подходы, на которых были основаны модели университетского управления, предлагаемые государством, и соответствующие реформы.

1. Централизованное управление: государственное регулирование, осуществляемое через иерархию властных отношений, связывающую органы власти и университеты.

2. Договорное управление: динамичное распределение полномочий (сетевая организационная структура).

3. Конкурентная модель управления: развитие рынка, а именно диверсификация / отбор / привлечение (руководство университета ищет свободную рыночную нишу).

Реформы начались с попытки перейти от иерархической модели государственного регулирования деятельности университетов к иному принципу — государственного надзора [Van Vught, 1989], что подразумевало переход к модели управления, предполагавшей ведение переговоров между ключевыми стейкхолдерами. В начале же 1990-х годов сформировалась третья реформаторская концепция, которая с тех пор является основной в повестке государственных университетских реформ: конкурентное управление.

Исходное положение этой концепции таково: автономные университеты способны удовлетворить запросы различных стейкхолдеров и рынка знаний более эффективно, чем университеты, подконтрольные государству; активная стратегическая организационная деятельность автономных университетов ведет к более разумной интеграции и диверсификации всей системы. Такой подход предполагает, что профессиональные руководители, стоящие во главе университета, с помощью определенных стратегий найдут нишу, которую университет сможет занять. А произойдет это, если руководство учебного заведения будет использовать автономию для укрепления внутренней интеграции университета, для того чтобы из организации, элементы которой слабо связаны между собой, университет превратился в организацию консолидированную.

Но почему итоги университетских реформ в целом не соответствуют первоначальному замыслу реформаторов? По всей вероятности, это связано с тем, что государственные реформы управления, как правило, не принимают во внимание важный фактор — первичные институциональные основы университета. Университет как институт начал функционировать в Средние века — а в известном смысле даже ранее — и стал основным институциональным образованием, которое оперирует знанием в обществе. Если обратить внимание на институциональные основы университета, становится очевидным значение упомянутой двойной лояльности (к университету и научной дисциплине), и можно понять, как она влияет на желательное поведение и установки профессорско-преподавательского состава. Еще один момент: университеты нельзя изменить за один день. Они функционируют на основе устойчивых законов, которые увязаны с моделями поведения университетских работников, а эти модели, в свою очередь, согласуются с другими весьма устойчивыми законами, основанными на правилах поведения, соответствующего определенным ролям и ситуациям [University dynamics..., 2007].

В общем и целом результаты реформ университетского управления, проводимых после 1980 г., зависят от того, насколько эти реформы согласуются с существующей системой укладов, практик, а также организационных и дисциплинарных идентичностей и насколько органично вписываются в эту систему [“Europe of knowledge”..., 2007]. Можно привести немало примеров весьма радикальных реформ, в результате которых не университет менялся соответственно замыслу реформаторов, а реформа адаптировалась к институциональным основам университета. Важно взглянуть на университетские реформы с институциональной точки зрения, чтобы понять, почему университет настолько устойчив и, хотя ему предрекают конец уже по меньшей мере 200 лет, благополучно существует по сей день.

Какая управленческая проблема возникает в результате этого несоответствия между концепцией реформаторского курса и институциональными основами университета? Концепция реформ предполагает, что университет может стать более консолидированной организацией, руководство которой будет управлять основными, скажем так, «производственными» процессами учебного заведения (обучением и исследованиями). Однако возможности управлять этими процессами у руководства университетов весьма ограничены. Чем больше университет будет консолидироваться, а его руководство — пытаться управлять основными процессами, тем вероятнее, что университет утратит престиж и привлекательность для ведущих профессоров и одаренных студентов — таковы возможные последствия.

Третья точка зрения, с которой мы рассмотрим систему управления университетами в данной статье, связана с понятием «экономика престижа», сформулированным Шейлой Слотер и ее коллегами [Organizational segmentation..., 2016]. Оно касается влияния конкурентной модели финансирования на систему управления университетами. Термин «экономика престижа» связан с идеей о том, что одни внешние источники дохода для университета предпочтительнее других, а точнее, что самым привлекательным источником дохода являются программы конкурентного финансирования исследований. И прежде всего это справедливо для университетов, активно занимающихся исследовательской деятельностью.

В системе американского высшего образования экономика престижа привела к сегментации внутри университетов, связанной с тем, что одни внешние доходы (высокопрестижное конкурентное финансирование исследований) приобрели высокий статус, а другие (доход от консалтинговых проектов, плата за обучение и прочие доходы, связанные с образовательной деятельностью) тем самым его утратили. Высокий статус (конкурентная схема) для факультета означает, что объем образовательных задач и образовательной деятельности (прежде всего по программам бакалавриата) сократится, зато факультет получит больше внутренних ресурсов, больше штатных единиц и больше прав распоряжаться ресурсами. Низкий статус (административная схема) означает, что администрация университета управляет образовательными процессами через распределение ресурсов и должностей научно-педагогических работников факультета. Практически это означает, что профессура может самостоятельно распоряжаться средствами от высокопрестижного внешнего финансирования исследовательских проектов, в то время как профессора, отвечающие за доход университета, связанный с платой за обучение, средствами этого сегмента дохода распоряжаться не могут.

Как модель экономики престижа работает в европейских университетах? Здесь тренд неоднозначен. В Европе по-прежнему значительная часть затрат университетов на обучение финансируется государством через систему обычных грантов. Плата за обучение, которую вносят студенты, составляет лишь небольшую часть дохода европейского (континентального) университета, а в некоторых странах университетам до сих пор не разрешено взимать такую плату. Гранты выплачиваются относительно стабильно и покрывают от 50 до 90% расходной части годового бюджета университетов, в США же в большинстве штатов такие гранты резко сократились и покрывают менее 15% затрат. Однако и в Европе, хотя гранты по-прежнему выплачи-

ваются относительно стабильно, внешнее финансирование исследовательской деятельности считается высокопрестижным, а доходы от обучения — малопрестижными.

Коротко говоря, экономика престижа в европейском варианте означает, что и в Европе образовательной деятельностью в университетах все больше управляет администрация учебного заведения. Однако, в отличие от ситуации в США, реалии системы управления в европейских университетах таковы, что администрация не может в полной мере распоряжаться доходами университета (от образовательных услуг) и заниматься их перераспределением, поэтому управление образовательной деятельностью здесь осуществляется посредством регламентов и инструкций, количество которых растет.

Однако конкурентные схемы формируются и в европейских университетах, когда дело касается внешнего финансирования научных исследований. Как показало исследование, связанное с флагманскими университетами, существует рейтинг престижности различных видов внешнего финансирования научных исследований: финансирование по линии Европейского исследовательского совета (*European Research Council, ERC*) и государственных программ поддержки передовых исследований имеет самый высокий рейтинг, доходы от консалтинговых проектов — самый низкий. В то же время единого тренда, связанного с экономикой престижа, в системе управления европейскими университетами нет — существуют серьезные различия в разных странах. В европейских университетах, в отличие от американских, процесса сегментации различных подразделений университета мы не наблюдаем, зато чем дальше, тем больше различается положение отдельных членов профессорско-преподавательского состава, например, в том, что касается административной автономии и преподавательских обязанностей.

Управленческая проблема, которую порождает экономика престижа, заключается в том, что администрация университетов больше стремится обеспечить высокий уровень престижа, чем высокий уровень дохода. Престиж важнее дохода. В результате руководство университетов нацелено на то, чтобы управлять образовательными процессами и малопрестижной исследовательской деятельностью в большей степени, а высокопрестижными исследованиями — в меньшей. По результатам исследования, ситуация во всех университетах такова: те, кто имеет успех в конкурентной борьбе за высокопрестижное внешнее финансирование, добиваются совсем иных — в административном и организационном плане — условий работы, нежели те, кто такого успеха не имеет.

В чем же заключается существующий парадокс системы управления университетами, вызванный тремя управленческими проблемами, рассмотренными выше? Вообще собственно парадокс возникает уже на начальном этапе и связан с тем, что цель текущего реформаторского курса — сделать университеты более чувствительными к нуждам общества. Что, помимо прочего, предполагает установление более тесных связей между институциональной и «дисциплинарной» сферами, и заниматься этим должно руководство университета, которому для решения этой задачи необходимо стать более профессиональным, а именно более иерархичным, стратегически мыслящим и более ответственным; такое руководство, в свою очередь, должно опираться на профессиональную администрацию, деятельность которой в большей степени стандартизирована, специализирована и формализована. Однако, как уже говорилось выше, на практике возможности руководства университета управлять основными процессами весьма ограничены, а сфера научных дисциплин ему вообще неподвластна.

Парадокс заключается в том, что чем больше деятельность руководства университетов согласуется с концепцией реформаторского курса, тем менее эффективно, по всей видимости, оно реализует замысел реформаторов.

В рамках общепринятой управленческой практики профессионализация руководства университетов начинается с акцента на прагматической модели менеджмента. В таком случае предполагается, что существует одна администрация «на все случаи жизни», которая устанавливает одинаковые для всех показатели эффективности. В этой ситуации академические подразделения и работники тесно взаимосвязаны с управленческим аппаратом (университет — организационный актор). Однако, чтобы реализовать основную стратегическую цель флагманского университета — оставаться высокостатусным, ведущим университетом, активно занимающимся научными исследованиями, — высокоэффективные профессора не должны быть подчинены задачам прагматичного менеджмента. Они должны иметь возможность договориться с руководством учебного заведения о предоставлении большей свободы, чтобы действовать более независимо и заниматься исследовательской деятельностью в том режиме, который, по их мнению, для такой деятельности наиболее предпочтителен.

Некоторые флагманские университеты постепенно отошли от модели прагматичного менеджмента. Руководство таких учебных заведений ищет более мягкие, «горизонтальные», обоснованные с академической точки зрения способы принятия решений на всех уровнях. В таких учебных заведениях, например, отказываются от одинаковых

для всех целевых показателей и стандартизированных способов оценки и анализа результатов деятельности сотрудников, переходят от управления посредством целевых установок к управлению посредством оценки и критики.

Некоторые примеры такого управления — посредством оценки и критики — можно наблюдать и на государственном уровне. Очень интересная ситуация сложилась в Нидерландах. В прошлом, 2015 г. студенты и преподаватели Амстердамского университета активно протестовали. В основном руководство университета критиковали за то, что оно слишком много внимания уделяет экономическим показателям, а академическому развитию — недостаточно. В конце концов, голландское правительство, и в первую очередь министр образования, поддержало недовольных, и уже в текущем году обратилось к парламенту с предложением: во всех университетах Нидерландов передать часть властных полномочий в некоторых сферах от правления и руководства студентам и преподавателям, включая полномочия в таких сферах, как кадровая политика и бюджет. В рамках этой «живой автономии» в Амстердамском университете был создан комитет, который разработал план из трех пунктов, направленный на то, чтобы сделать управление университетом более демократичным и менее централизованным.

Выводы

В заключение можно сделать следующие выводы. Во-первых, властные отношения между руководством и сотрудниками (а также студентами) в университетах, ведущих активную исследовательскую деятельность, зависят от ряда факторов. Это:

а) официальный правовой статус университета: не во всех странах университеты стали юридически независимыми от государства, в некоторых странах они по-прежнему входят в структуру государства;

б) традиции и уклад учебного заведения, связанные с научными дисциплинами, в нем представленными;

в) особенности государства: политика, управление, государственное устройство, система финансирования;

г) степень и характер успешности в конкурентной борьбе за внешнее финансирование;

д) кадровая политика и практика работы с персоналом; а также

е) каким образом университет выступает в качестве актора.

Во-вторых, в том, что касается структуры и практики управления учебным заведением, между университетами, ведущими активную исследовательскую деятельность, а также внутри университетов существ-

вуют и углубляются различия. Способы решения управленческих задач на уровне факультетов также весьма различны.

В-третьих, в ряде исследовательских университетов выработаны разнообразные гибкие управленческие подходы. В отдельных сферах можно увидеть различные примеры взаимодействия, более свободного или более тесного, между руководством учебного заведения и наиболее успешными и эффективными профессорами и их научными группами / подразделениями. Администрация таких учебных заведений лучше понимает, какие факторы влияют на эффективность академической деятельности и как лучше управлять этой эффективностью, поэтому отходит от модели прагматичного менеджмента.

В-четвертых, в общем и целом существует много примеров эффективного взаимодействия руководства университета и профессуры, в этих случаях их взаимоотношения отражают более гибкий подход к управлению университетом. Однако непонимание между гибкими руководителями и эффективными профессорами, с одной стороны, и профессиональной администрацией университета — с другой по-прежнему существует.

Поэтому в заключение можно привести цитату из одного интервью, проведенного в рамках проекта «Европейские флагманы»: «...администрация университетов стала более профессиональной, но в то же время менее эффективной и лояльной». Это высказывание вкратце характеризует ряд трудностей, с которыми столкнулись университеты, вступив в новую эпоху конкуренции, когда им предлагается использовать новые управленческие подходы, что, однако, далеко не всегда дает ожидаемый результат.

Источники

Abbott A. The system of professions. An essay on the division of expert labor. Univ. of Chicago Press, 1988. 452 p.

Brint S. The future of the city of intellect: The changing American university. Stanford Univ. Press, 2002. 392 p.

Clark B.R. The organizational saga in higher education // Administrative sci. quart. 1972. Vol. 17. No. 2. P. 178–184.

“Europe of knowledge” search for a new pact / Gornitzka Å., Maassen P., Olsen J.P., Stensaker B. // University dynamics a. European integration / P. Maassen, J.P. Olsen (eds). Dordrecht: Springer, 2007. P. 181–214.

Hearn J.C. Sociological studies of academic departments // Sociology of higher education. Contributions a. their contexts / P.J. Gumport (ed.). Baltimore: The Johns Hopkins Univ. Press, 2007. P. 222–266.

Krücken G., Meier F. Turning the university into an organizational actor // Globalization a. organization: World society a. organizational change / G. Drori, J. Meyer, H. Hwang (eds). Oxford Univ. Press, 2006. P. 241–257.

Mintzberg H. The structuring of organizations: A synthesis of the research. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1979.

Organizational segmentation and the prestige economy: Deprofessionalization in high- and low-resource departments / Rosinger K.O., Taylor B.J., Coco L., Slaughter S. // The j. of higher education. 2016. Vol. 87. No. 1. P. 27–54.

Turner R.S. The growth of professorial research in Prussia, 1818 to 1848 — causes and context // Historical studies in the physical sciences. 1971. Vol. 3. No. 2. P. 137–182.

University dynamics and European integration / P. Maassen, J.P. Olsen (eds). Dordrecht: Springer, 2007. 257 p.

Van Vught F.A. Governmental strategies and innovation in higher education. L.: Jessica Kingsley, 1989. 233 p.

Watson P. The German genius. Europe's third renaissance, the second scientific revolution, and the twentieth century. L.: Simon & Schuster, 2010. 992 p.

Почему же они настолько сложны? Мы наблюдаем конфликты между обучением и научно-исследовательской деятельностью, между общественными и индивидуальными ценностями, между общественными и индивидуальными ресурсами, между качеством и количеством, а также между глобальным и локальным контекстами. И все эти противоречия приводят к усложнению университетов в современном высшем образовании.

Рассмотрим развитие высшего образования с другой точки зрения. На этапе развития элитного **образования уровень академической подготовки студентов был очень высоким**, поскольку они были наиболее способными из сверстников. Но в то время у нас было не так много знаний, которые им можно было передать, поскольку уровень производства знаний был довольно низким.

Сейчас хорошим профессором называют такого научно-педагогического работника, который ведет продуктивную исследовательскую работу и «производит» новые знания. Начался этап постмассового высшего образования, и мы располагаем слишком большим количеством знаний благодаря научным исследованиям, в то время как уровень академической подготовки студентов сравнительно низок. В этом и заключается проблема.

Одна из стратегий решения этой проблемы — разделение исследовательского и преподавательского труда. Через разделение труда можно достичь баланса преподавания и исследований в университете. В период массового высшего образования мы думали о том, как сбалансировать преподавание и исследовательскую деятельность отдельных профессоров или академических подразделений, в связи с чем мы проводили управленческие реформы. Сегодня мы не рассматриваем управленческую реформу — вместо нее нашей основной задачей стало удовлетворение потребностей академически не подготовленных студентов. Во многих странах, включая Великобританию, Нидерланды и Австралию, университеты начали нанимать профессоров-исследователей и отдельно профессоров-преподавателей с целью одновременно повышения качества и образования, и исследовательской деятельности.

Университеты мирового класса и языковая проблема

Что представляет собой университет мирового класса? Он служит в основном для совершенствования человека в целом. Однако же уни-

верситет национального уровня предполагает наличие вклада в развитие страны. Университет локального уровня будет служить цели развития региона или сообщества. Когда мы говорим об университетах и экономическом развитии в России и других странах, сосредоточимся на группе университетов национального уровня.

Большинство лидеров международных рейтингов университетов находятся в странах — членах ОЭСР, большинство из них — из англоговорящих и западных стран. Можно сделать вывод, что место в рейтинге зависит от того, имеешь ли ты англоговорящую среду и находишься ли в западной части. Приведу некоторую дополнительную информацию на тему различий между странами с точки зрения обучения на иностранных языках, основываясь на данных проекта Changing Academic Profession (CAP).

- ♦ Наши коллеги из Великобритании, США и Австралии не читают свои курсы на иностранных языках, только на английском. В России, Корее, Нидерландах, Германии мы усердно работаем над обучением студентов иностранным языкам.

- ♦ В Великобритании, США и Австралии число публикаций на иностранных языках невелико в отличие от других стран, где ученые, как правило, тратят значительные усилия, стараясь публиковаться на английском.

- ♦ Великобритания, США, Австралия и Нидерланды много сотрудничают с другими странами, но редко публикуют работы в соавторстве с коллегами из других стран.

Таким образом, согласно этим описательным данным, лишь немногие ученые в Великобритании, США и Австралии преподают своим студентам на иностранных языках, они не публикуются на других языках, хотя их рейтинг выше в сравнении с другими системами. Что это означает? Этот международный рейтинг измеряет, используете ли вы английский язык или нет.

Знание и социальное развитие

Производство новых знаний, которые затем используются на практике, является прикладным для индустриального развития или разработки политических мер. Также мы можем применять новые знания в преподавательской деятельности, что даст толчок к появлению следующих новых знаний в будущем. Так образуется своего рода цикл. Опишем этот процесс более подробно.

Допустим, вы создаете новые знания, и затем эти знания могут быть использованы для вашего экономического развития, развития образования или производства последующих новых знаний. Указанные измерения взаимосвязаны. Создание знаний, применение знаний, обучение, интеграция — все это связано друг с другом. Поэтому производство знаний должно соответствовать индивидуальному контексту: образовательному, контексту экономической производительности и контексту производства знаний.

Рассмотрение социального контекста в данной работе оправдано, поскольку он имеет большое значение для обсуждения социального вклада в производство знаний. Есть две точки зрения в отношении заимствования знаний из-за рубежа. Можно импортировать знание и затем использовать его для понимания своего общества. Некоторые скептически относятся к научной зависимости. Однако, когда мы осваиваем зарубежные знания и применяем их к собственному обществу, они вносят вклад в развитие нашего общества.

Также, когда мы заимствуем иностранные знания для нашего социального и экономического развития, стоит иметь в виду системные различия. Рассмотрим различия между Америкой, Европой и Северо-Восточной Азией, их системами образования, экономики и производства знаний.

♦ *Система образования*

В Европе государства вкладывают множество ресурсов в среднее образование, в Америке — в высшее. В Северо-Восточной Азии мы разработали нашу образовательную систему на всех уровнях, от начального до среднего, от среднего до высшего. Поэтому мы применяем поэтапный подход.

♦ *Экономическая система*

В Европе до сих пор силен промышленный сектор, в Америке — секторы высоких технологий и финансового управления. В Северо-Восточной Азии мы в данный момент переходим от промышленности к индустрии высоких технологий.

♦ *Система производства знаний*

В Европе собственные исследования намного более значимы, нежели университетские, в то время как в Америке основным поставщиком инноваций являются университеты. В Северо-Восточной Азии мы стараемся развивать нашу систему от собственных исследований к университетским.

Безусловно, это очень обобщенное объяснение различий, но оно необходимо для понимания идей о контекстуализации в производстве знаний, которые будут представлены далее.

Контекстуализация знаний

Я определяю уровни контекстуализации по двум параметрам: процент ученых, имеющих степень PhD, из зарубежных стран, и процент публикаций в зарубежных странах. Многие корейские ученые получают докторскую степень за рубежом — по данным опроса CAP, более 40%. При этом процент их публикаций за рубежом в области социальных и гуманитарных наук сравнительно низок. Получается, что корейские ученые получают образование по всему миру, но многие из них публикуют социальные и гуманитарные исследования в своей стране.

Позвольте мне рассказать о подходе к социальным наукам, которые характерны для Европы, англо-американской системы и Восточной Азии. По моим наблюдениям, в европейском обществе темы исследований в основном теоретические, однако в англо-американской системе исследования имеют значительную практическую направленность. В конфуцианской системе мы внимательно следим за тем, соответствует ли произведенное на Западе знание нашему социальному контексту. С точки зрения исследовательского подхода, в Европе *преобладают теоретические* исследования, в английской и американской системах *более предпочтительны эмпирические* исследования. В контексте Восточной Азии привлекательны оба подхода: и теоретический, и эмпирический. Если я хочу опубликовать работу в США, практическая тема будет хорошим выбором. В европейском контексте более подходящей будет работа, основанная на теории.

На основе тезисов о контекстуализации было проведено эмпирическое исследование, для которого отобраны следующие области знаний в Южной Корее: политические науки, экономика, социология и образование. Для измерения использования зарубежных знаний в отечественных научных работах использовалось соотношение цитирования иностранных и внутренних публикаций. В области политических наук созданные в Южной Корее журналы и статьи используются в качестве источника в 30% случаев, в области экономики — в 31%, социологии — 40%, образования — 44%. Большинство ссылок относятся к англоязычным журналам, статьям и книгам: 52–65% в зависимости от области знаний. Это показывает, что южнокорейские исследователи в области социальных наук полагаются на англоязычные знания.

Использование знаний, произведенных в ином социальном контексте, будет иметь меньшее воздействие на страну по сравнению со знаниями, произведенными в локальном контексте. Следовательно,

международные системы университетских рейтингов, основанные на производстве знаний, могут не отражать значимости этих знаний для общества, особенно в общественных и гуманитарных науках. Поэтому важной проблемой остается мотивирование ученых *исследовать локальный контекст и при этом публиковаться в международных журналах.*

ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ

Абанкина И.В.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт развития образования, директор, e-mail: Abankinai@hse.ru

Винарик В.А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», научный сотрудник, e-mail: vavinarik@hse.ru

Филатова Л.М.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», ведущий научный сотрудник, e-mail: lmfilatova@hse.ru

ПОЛИТИКА ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ ДЛЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ СПРОСА В ЗАРУБЕЖНЫХ И РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Многие зарубежные страны в условиях продолжающегося финансового кризиса также сталкиваются с проблемой ограниченного государственного финансирования, повсеместно сокращающегося и все более направленного на конкурентоспособные образовательные программы. Развернулись дискуссии об эффективности расходов на поддержание системы образования и экономических последствий принятых решений [Abankina, Scherbakova, 2013]. Особенно ошутимо сокращение государственного финансирования ощущается после долгих лет традиционной опоры именно на этот источник поступления средств в зарубежных университетах [Bailey, Bekhradnia, 2008; Helms, 2008; Knight, 2011; Douglass, 2012]. Основные направления исследований и профессиональных обсуждений связаны с согласованием внешних условий функционирования университетов, таких как платежеспособный спрос населения, организационная интеграция, оптимизация внутренней структуры университета и системы управления, переход на финансирование по результатам деятельности, с внутренними характеристиками, отражающими переход на принципы ответственного финансового менеджмента. В ряде стран — Великобритания, США, ЮАР, Финляндия, Австрия — в сфере высшего образования уже прошли волны слияний (merge) и поглощений (acquisition), сокращенная форма — M&A, накоплен определенный опыт [Gale, 2010]. У российских вузов опыт в этой сфере пока весьма ограничен.

В условиях финансовых ограничений государственная политика многих стран направлена на предоставление университетам большей свободы в управлении своими финансовыми ресурсами и выработку стратегий по привлечению других (отличающихся от государственных) источников финансирования. Меняются отношения между государством и институтами высшего образования за счет передачи ответственности за рост, инновации, диверсификацию университетам [The effects of reform..., 2012]. При этом у государственных институтов остаются функции установления общих направлений развития в сфере высшего образования, его финансирования [Higher education policy..., 2014]. В зарубежных исследованиях также приводятся свидетельства связи финансовой автономии университетов с повышением их эффективности [The governance..., 2010].

Зарубежные страны стремятся снизить напряженность бюджетных ресурсов, используя различные меры, инструменты и механизмы регулирования финансовых средств, направляемых на высшее образование из разных источников. Диверсификация доходов является одним из инструментов регулирования финансовых средств с использованием различных механизмов, основные из них приводятся ниже.

Повышение платы за обучение и активизация потребительской способности домохозяйств в софинансировании

Многие вузы отдельных стран для снижения напряженности финансовых ресурсов пошли по пути увеличения платы за обучение до максимальных размеров (Великобритания, Испания, Чешская Республика и др.). При этом бюджетная политика, ориентированная на снижение государственных расходов на высшее образование, подкрепляется позицией правительств разных стран, состоящей в обеспечении перехода к расширенным образовательным кредитам для поддержания участия домохозяйств в софинансировании. К примеру, в Великобритании увеличены объемы образовательных кредитов, а также грантов на поддержание жизненного уровня студентов дневной формы обучения, введено кредитование для студентов заочной формы обучения с целью повышения платежеспособности населения, это должно покрыть возросшую плату за обучение. С 2012 г. в Великобритании наряду со снятием верхней границы платы за обучение внедрены расширенные стипендии и преференциальная грантовая система. В Чешской Республике при отсутствии средств на обучение предусмотрен банковский кредит с возвратом денег в течение 15 лет с того момента, когда

заработная плата должника достигнет среднего уровня по стране. Финансовая поддержка студентов в Норвегии основана на стипендиях и займах на образование, полученных в Государственном банке.

В России образовательные кредиты не получили широкого распространения в силу строгих требований, предъявляемых банковской системой к обоим родителям (из-за несовершеннолетия абитуриентов), по гарантиям обеспечения возвратности кредита, при отсутствии гибких механизмов уплаты процентов после окончания вуза в случае потери работы, прохождения службы в армии, при нахождении в отпуске по уходу за ребенком. Для успешной реализации кредитной формы финансирования высшего образования требуется стабильность банковской системы и уверенность домохозяйств в будущих заработках на долгосрочный период [Абанкина, Филатова, 2015]. Фактически предлагаемая на сегодня схема кредитования соответствует возможностям семей, которые могут оплачивать высшее образование без заемных средств, а семьи с более низким уровнем дохода, на которых ориентирована программа образовательного кредитования, отличаются высоким уровнем нестабильности своего финансового положения и не рискуют брать долгосрочные кредиты.

Инновационные модели распределения ресурсов

Для привлечения личных средств граждан, негосударственных средств, а также фондов и источников других негосударственных институтов в сферу высшего образования многие страны нацелены на использование инновационных моделей распределения ресурсов с применением различных финансовых и нефинансовых инструментов. К примеру, в Великобритании есть возможность создавать персональные интернет-страницы, призванные аккумулировать в одном месте информацию о достижениях, грантах человека, полученных им в течение жизни (lifelong learning accounts¹). Данная модель призвана стимулировать индивидуальную приверженность к обучению, она позволяет на протяжении всей жизни проводить прогрессивную образовательную стратегию. В Австралии финансовым инструментом привлечения личных средств граждан в сферу высшего образования служат набирающие популярность контракты на человеческий капитал (human capital contracts), представляющие собой прямые инвестиции

¹ См. материалы сайта: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/349987/LLA_Additional_Guidance.pdf.

в человеческий капитал: инвестор платит за обучение студента, а тот, в свою очередь, обязуется после окончания обучения отдавать инвестору фиксированную долю своего будущего заработка. Такие контракты более привлекательны для студентов, чем традиционные студенческие займы, поскольку погашение средств проводится не по определенной процентной ставке, а зависит от заработка студента. Таким образом, студент получает финансирование в обмен на процент от своего дохода в течение фиксированного периода. По мнению специалистов, использование данного финансового инструмента позволит улучшить эффективность рынка высшего образования [The global viability..., 2015].

Бюджетирование, ориентированное на результат

Бюджетирование, ориентированное на результат с использованием контрактной системы (государственное задание) на основную деятельность, — контракты на основе результативности. Страны Северной Европы (Дания, Норвегия, Швеция, Финляндия) относятся к малочисленной категории стран, которым удалось сохранить высокое качество высшего образования и образовательных программ в условиях практически полного финансирования из государственных источников. Для этих стран общим вектором, определяющим реформирование системы финансирования университетов, стало бюджетирование, ориентированное на достижение целей, определенных в государственных заданиях (контрактах) в рамках среднесрочного планирования. Примером могут служить вузы Дании, в которых действует контрактная система на основную деятельность — контракты на основе результативности (performance contracts). Ежегодный контроль эффективности расходования выделенных по контракту средств осуществляется в Швеции под руководством Национального ревизионного управления, контрактная система, подобная шведской, действует в Финляндии.

Схожие механизмы реализуются в Венгрии при использовании конкурсных механизмов распределения ресурсов в высшем образовании — конкурентные фонды (competitive funds) и ваучеры, основанные на заслугах (merit-based vouchers). Во Франции осуществлен переход на систему среднесрочных контрактов, в основе которых лежат согласованные со стороны государства и университетов планы институционального развития. Стратегия развития по применению данных финансовых механизмов ориентирована на привлечение конкурентоспособных инвестиций в высшее образование с использованием контрактной системы на основе результативности. В Нидерландах и

Чешской Республике размер фонда для обучения напрямую зависит от результатов, достигнутых по основным показателям [Define thematic report..., 2015; Сценарии устойчивого финансирования..., 2010].

Фактически, как показывает анализ, зарубежные страны пытаются расширить для студентов, домохозяйств и бизнеса возможности инвестировать в сферу образования, т.е. расширить базу финансовой поддержки высшего образования и гибкость системы, а не проводить политику концентрации усилий исключительно на поддержке лидеров.

Источники

Сценарии устойчивого финансирования высшего образования / Салми Д., Шадрикова А.П., Вазякова Я.А., Мешкова Т.А. // Вестн. междунар. организаций. 2010. № 1. С. 79–95.

Abankina I., Filatova L. Sustaining student enrollment: Impact of demand trends for higher education in Russia // J. of US — China public administration. 2015. Vol. 12. No. 5. P. 345–359.

Abankina I., Scherbakova I. Russian higher education reforms and the Bologna process // J. of the European higher education area. 2013. Vol. 3. P. 3–25.

Bailey N., Bekhradnia B. Demand for higher education to 2029. Higher Education Policy Inst., Great Britain, 2008.

Define thematic report: Performance-based funding of universities in Europe. Brussels: EUS (European University Association), 2015. 58 p. URL: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/define-thematic-report_-pbf_final-version (date of access: 02.2016).

Douglass J. Money, politics and the rise of for-profit higher education in the US: A story of supply, demand and the Brazilian effect. Center for Studies in Higher Education, 2012.

Financing access and equity in higher education / J. Knight (ed.). Center for Intern. Higher Education, Boston College, 2011. 376 p.

Gale S.E. Mergers and acquisitions as instruments of strategic change in higher education: Assessment measures and perceptions of success. Univ. of Pennsylvania, 2010.

Helms R.M. Transnational education in China: Key challenges, critical issues and strategies for success. L.: Observatory on Borderless Higher Education, 2008.

Higher education policy: An international comparative perspective / F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. van Vught, E. de Weert, L. Goedegebuure (eds). N.Y.: Elsevier, 2014.

The effects of reform on the performance of higher education institutions / Abankina I., Abankina T., Filatova L., Nikolayenko E., Seroshtan E. // J. of applied research in higher education. 2012. Vol. 4. No. 1. P. 23–41.

The global viability of human capital contracts / The Roosevelt Inst. Center on Intern. Development. Yale Univ., 2015. Dec. URL: <http://static1.squarespace.com/static/549b9425e4b07bee0353cf88/t/56aad58c0ab37725a38581c3/1454036366091/HumanCapitalContractsFinal.pdf> (date of access: 02.2016).

The governance and performance of universities: Evidence from Europe and the US / Aghion P., Dewatripont M., Hoxby C., Mas-Colell A., Sapir A. // Economic policy. 2010. Vol. 25. No. 61. P. 7–59.

Агарков Г.А.
Уральский федеральный
университет, заведующий
лабораторией,
e-mail: g.a.agarkov@urfu.ru

Судакова А.Е.
Уральский федеральный
университет, старший
научный сотрудник,
e-mail: a-chusova@mail.ru

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИНАНСИРОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ДИНАМИКИ ИХ АКАДЕМИЧЕСКИХ РЕЙТИНГОВ¹

Введение

Стремление создавать университеты мирового класса стало глобальным трендом последнего десятилетия, общество и государства по всему миру определили развитие конкурентоспособных систем высшего образования и научных исследований как одно из важнейших направлений национальных экономических стратегий. В России заявлена цель обеспечить вхождение пяти российских университетов к 2020 г. в число 100 лучших университетов мира по данным международных рейтингов, и 15 российских университетов должны будут попасть в топ-200 лучших вузов мира, инструментом для реализации заявленной цели является Проект 5-100.

Российские вузы в 2016 г. обозначили свое присутствие в трех анализируемых рейтингах (ARWU, THE, QS).

The Academic Ranking of World Universities (ARWU): размерность рейтинга — 500 вузов, в том числе 100 индивидуальных мест; количество российских вузов в рейтинге — 3 (Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Новосибирский государственный университет); количество российских вузов, имеющих индивидуальный рейтинг, — 1 (МГУ).

Times Higher Education World University Rankings (THE): размерность рейтинга — 801+ (978) вузов, в том числе 200 индивидуальных мест; количество российских вузов в рейтинге — 24; количество российских вузов, имеющих индивидуальный рейтинг, — 1 (МГУ).

¹ Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 15-18-10014 «Проектирование оптимальных социально-экономических систем в условиях турбулентности внешней и внутренней среды».

World University rankings by Quacquarelli Symonds (QS): размерность рейтинга — 701+ (916) вузов, в том числе 400 индивидуальных мест; количество российских вузов в рейтинге — 22; количество российских вузов, имеющих индивидуальный рейтинг, — 8.

Стоит отметить, что рейтинги периодически увеличивают свою размерность, но это не всегда значит, что российских вузов в этих рейтингах станет больше.

Цель / исследовательский вопрос

Оценка значимости финансирования университетов для роста их качественных характеристик, отражавшихся прежде через рейтинги университетов.

Теоретическая рамка

Существуют диаметрально противоположные взгляды на роль финансовых факторов в повышении качества высшего образования, и прежде всего в переносе подходов управления бизнесом на управление университетами. В частности, Дж. Уошбурн [Washburn, 2005] посвятила свою работу «University, Inc.: The corporate corruption of American higher education» **тем проблемам (в том числе и снижению качества образования)**, которые порождает ориентация университетов на максимальное привлечение финансовых ресурсов. По аналогии с бизнесом можно сказать, что целеполагание влияет на рост прибыли и капитализации. В то время как Д. Бок [Bok, 2003] в своей работе «Universities in the marketplace: The commercialization of higher education» склонен по сути к неоклассическому экономическому подходу и видит в нем современную тенденцию; если университеты не уловят ее, они обречены на отставание не только по финансовым показателям, но и по качеству образовательной и научной деятельности.

Широко представлена научная дискуссия, посвященная объективности отражения в академических рейтингах качества университетов, в работах [Usher, Savino, 2007; Bowman, Bastedo, 2011; Comparative study..., 2007], между тем все авторы указанных работ отмечают, что на текущий момент это единственный достоверный инструмент оценки деятельности университета.

В связи с этим представляет научный интерес исследование зависимостей между успешным привлечением финансовых ресурсов и качеством образования, академической репутацией. Проблема меж-

дународной конкурентоспособности российских университетов находится в фокусе исследований российских и зарубежных ученых и не только представляет научный интерес, но и чрезвычайно актуальна для принятия решений на уровне как отдельных университетов, так и всей системы высшего образования [Салми, Фрумин, 2007].

Методология / дизайн исследования

Авторами проведен анализ путем ранжирования и сопоставления сведений о рейтингах и отдельных показателях рейтингов и финансировании университетов. При этом рассматривались российские университеты, имеющие индивидуальные рейтинги, и зарубежные университеты, сведения о бюджетах которых доступны из открытых источников.

Проведена оценка условных затрат на продвижение на 1 п. в международных рейтингах. Анализ проводился по российским университетам. Данные сведены в таблицы, где сравнивается отдача от вложений в финансирование университетов на 1 п. в рейтинге. Расчет производился путем деления суммы финансирования вуза на место в рейтинге, т.е. на то количество пунктов, на которое университет поднялся с нижней позиции. Например, если МГУ занимает в рейтинге ARWU (топ-400) 80-е место, то рассчитывается соотношение суммы финансирования к разнице самой низкой позиции (400) и занимаемого места в рейтинге (80). На рис. 1 рассмотрен кейс с данными МГУ.

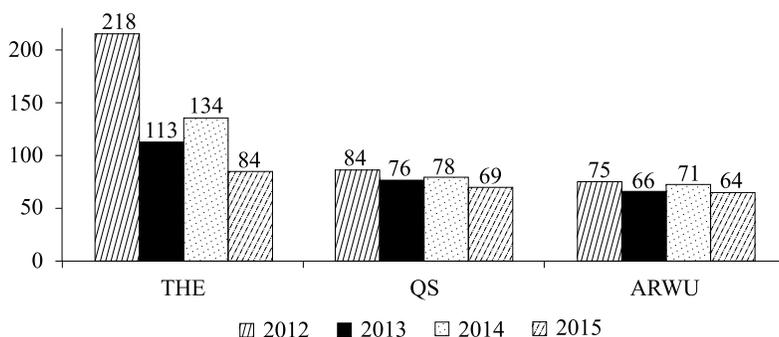


Рис. 1. Отдача от вложений в финансирование МГУ на 1 п. в рейтинге (топ-400), данные представлены в сопоставимых ценах 2014 г., млн руб.

Комментируя представленные на рис. 1 данные, отметим, что наиболее высокая отдача от вложений в финансирование на 1 п. в рейтинге QS и ARWU, наиболее низкая — в рейтинге THE. При этом присвое-

ние места в рейтинге впервые имеет более низкую отдачу, чем последующее поддержание и улучшение своих позиций в рейтинге. Анализ данных по МГУ показывает, что вуз имеет небольшой размах оценки внутри каждого рейтинга.

На рис. 2 представлены данные оценки эффективного финансирования на 1 п. в рейтинге других российских университетов.

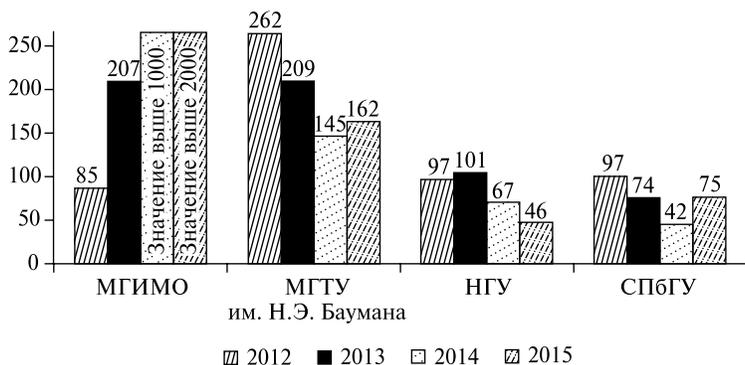


Рис. 2. Отдача от вложений в финансирование вузов на 1 п. в рейтинге QS топ-400, данные представлены в сопоставимых ценах 2014 г., млн руб.

Анализ стоимости вложения в финансирование по российским вузам, которым присвоены индивидуальные рейтинги в QS World University Ranking, показал, что анализируемые цифры имеют различные значения. Внутри каждого университета при незначительном изменении финансирования университетов отдача на 1 п. в рейтинге имеет непостоянные значения. Наиболее стабильные показатели наблюдаются в Новосибирском государственном университете.

Для Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана характерна положительная динамика — с повышением места в рейтинге наблюдается увеличение отдачи от вложений в финансирование (2015 г. — исключение). Противоположная картина — в Московском государственном институте международных отношений, данный университет снизил свои позиции в QS World University Ranking, при этом общее финансирование вуза не снизилось (в сопоставимых ценах по сравнению с 2014 г.).

Всего было проанализировано 11 российских университетов. Средний показатель отдачи финансовых ресурсов соразмерно занимаемой позиции в международном рейтинге топ-800 2014/2015 гг. по

версии QS для российских вузов составляет 374 млн руб. на 1 п. в рейтинге, при этом наименьшую эффективность использования финансовых ресурсов соразмерно занимаемой в рейтинге позиции показывает Дальневосточный федеральный университет — 1726 млн руб. на 1 п. в рейтинге, наибольшую эффективность — СПбГУ (43 млн руб.), МГУ (78 млн руб.), Новосибирский государственный университет (101 млн руб.), Томский государственный университет (165 млн руб.).

Ожидаемые результаты

С одной стороны, это подтверждение очевидных на интуитивном уровне фактов: чем выше позиция в рейтингах, тем дороже обходится ее занять, прямая связь между авторитетом рейтингового агентства и стоимостью продвижения: продвижение в рейтинге QS намного ниже по затратам, чем в ТНЕ.

Интерес представляют анализ динамики и возможность классификации университетов по характеру продвижения в рейтинге.

Анализ динамики университетов в международных рейтингах показывает, что удержание достигнутых позиций намного менее затратное, чем продвижение в рейтинге. Интересно сопоставление динамики в рейтингах российских университетов и объемов их финансирования по сравнению с показателями зарубежных коллег. Можно отметить достаточно высокую эффективность использования российскими университетами средств на повышение качества образовательной и научной деятельности. Условная стоимость подъема в рейтингах в сопоставлении с зарубежными университетами, занимающими аналогичные позиции, у российских университетов в несколько раз меньше. Это, по нашему мнению, перекрывает отдельные проявления разнонаправленного движения: рост объемов финансирования при одновременном снижении рейтинга.

Выбранное направление анализа данных, по нашему мнению, может как дать результаты для принятия управленческих решений, так и послужить базой, подкрепляющей научные гипотезы.

Источники

Салли Д., Фрумлин И.Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // *Вопр. образования.* 2007. № 3. С. 5–45.

Vok D. Universities in the marketplace: The commercialization of higher education. Princeton Univ. Press, 2003. 256 p.

Bowman N.A., Bastedo M.N. Anchoring effects in world university rankings: Exploring biases in reputation scores // Higher education. 2011. Vol. 61. No. 4. P. 431–444.

Comparative study of international academic rankings of universities / Buela-Casal G., Gutiérrez-Martínez O., Bermúdez-Sánchez M.P., Vadillo-Muñoz O. // Scientometrics. 2007. Vol. 71. No. 3. P. 349–365.

Usher A., Savino M. A global survey of university ranking and league tables // Higher education in Europe. 2007. Vol. 32. No. 1. P. 5–15.

Washburn J. University, Inc.: The corporate corruption of American higher education. N.Y.: Basic Book, 2005. 328 p.

Алехина С.В.

Институт проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета, директор,
e-mail: svetlana_slim@mail.ru

Лебедева А.А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», научный сотрудник,
e-mail: anna.alex.lebedeva@gmail.com

Смольникова М.Н.

Институт проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета, научный сотрудник,
e-mail: smolnikova.maria@gmail.com

СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПОЛУЧАЮЩИХ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В настоящее время все большее значение приобретает проблема преодоления изоляции людей с инвалидностью и включения их в повседневную жизнь общества. Одним из основных способов решения этой проблемы является обеспечение доступности высшего образования для студентов с особыми образовательными потребностями. Принятая на сегодня стратегия развития образования в этом направлении заключается в организации инклюзивного образования, что в дальнейшем определит степень участия людей с инвалидностью в жизни нашего общества [Алехина, 2015].

Важной задачей инклюзивного образования выступает необходимость разработки оптимальной программы психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Результатом этой программы будет организация такого процесса обучения лиц с ОВЗ совместно с другими студентами, который был бы выстроен с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

В результате теоретического анализа нами была предложена модель образовательных потребностей, опирающаяся на неклассическое психологическое определение В.И. Лубовского [2013]: особые образовательные потребности — это потребности в условиях обучения, необходимые для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей человека с ОВЗ (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные). Понятие включает как внутренние, так и внешние побуждения по отношению к субъекту возможности осуществления учебной деятельности.

Предлагаемая модель состоит из четырех компонентов: двух внутренних факторов и двух внешних условий (рис. 1).



Рис. 1. Модель образовательной потребности лиц с ОВЗ

Первый компонент раскрывает цель получения образования. Студенты с ОВЗ обладают выраженной мотивацией к обучению, имеют оформившуюся цель, так как получение высшего образования сопряжено для них с активным преодолением субъективных и объективных трудностей и сдерживающих факторов [Леонтьев, 1975].

Вторым компонентом модели является осознание собственных ограничений. Имея дело с постоянным преодолением тех или иных препятствий, студент с ОВЗ действительно прилагает больше физических и психологических усилий, решая ту же задачу, что и студент без серьезных ограничений в здоровье.

Стоит отметить, что мы рассматриваем инвалидность как условие развития личности, естественным образом влияющее на нее и затрудняющее процессы адаптации [Он же, 2014]. Работа над вторичными (социальными) последствиями инвалидности — изменение образовательных условий — позволит корректировать негативное влияние инвалидности на личность и ее культурное развитие, организовывать учебный процесс более эффективно. Исходя из этого, третий компонент модели, внешний по отношению к субъекту, направлен на выявление специальных условий вузовской среды, в которых нуждается обучающийся.

Помимо собственной активности студента, в его профессиональном становлении немаловажную роль играют и встречные процессы, исходящие из среды профессионалов, поэтому четвертый компонент модели направлен на определение видов поддержки, оказываемых студенту в процессе обучения.

Данные компоненты были положены в основу разработанной нами анкеты и служили в качестве критериев для выявления содержания образовательных потребностей респондентов.

Выборку составили 40 студентов с ОВЗ факультета дистанционного обучения МГППУ в возрасте от 18 до 45 лет, имеющие официальный статус инвалидности I, II и III групп. В качестве выборки для сопоставления результатов выступили 80 студентов без инвалидности (40 человек — дистанционной и заочной формы обучения из МГППУ и МГПУ; 40 человек — очного отделения московских вузов; в возрасте от 18 до 43 лет).

Обсуждение результатов исследования

1. Компонент «Цель получения образования»

Содержание компонента у студентов с ОВЗ выглядит следующим образом (по наибольшей значимости):

- 1) ЗУН для работы;
- 2) занятие наукой;
- 3) финансовая независимость;
- 4) трудоустройство;
- 5) помощь другому.

Цели обучения, выбранные респондентами из списка других, выглядят оформившимися в достаточно зрелую структуру, которая содержит как познавательные интересы и практические следствия получения высшего образования, так и желание быть полезным другим людям.

Специфичными для студентов с ОВЗ стали следующие цели:

- доказать окружающим, что могу быть успешным ($\chi^2 = 15,8$; $p < 0,01$);
- начать зарабатывать и самому себя обеспечивать ($\chi^2 = 13,9$; $p < 0,05$);
- посещать КВН, экскурсии, студенческие праздники ($\chi^2 = 13,5$; $p < 0,05$);
- общаться с одногруппниками, найти себе друга ($\chi^2 = 11,2$; $p < 0,05$).

Все они отражают задачи преодоления социальной исключенности, указывают на активную готовность к борьбе с имеющимися ограничениями.

2. Компонент «Осознание собственных ограничений»

Студенты с ОВЗ испытывают больше трудностей, связанных с характеристиками среды (критерий Манна — Уитни, $U = 1120$, $p < 0,01$), эти трудности характерны только для данной группы:

- проезд до университета (30%);

- перемещение в здании вуза (10%);
- следование ритму занятия, задаваемому преподавателем (10%).

Степень восприятия трудностей студентами с ОВЗ имеет близкое значение со степенью восприятия трудностей студентами-очниками (критерий Манна — Уитни, $U = 703,5$, $p = 0,348$): большая энергозатратность пребывания в вузе, потребность в специальных условиях для сдачи экзаменов.

Установлена статистически достоверная корреляция между значимостью общения с одноклассниками студентов с ОВЗ и степенью удовлетворения этой их потребности (коэффициент корреляции Спирмена, $r = 0,384$, $p < 0,01$).

У студентов с ОВЗ нет отличий в представлении о будущей работе от представлений двух контрольных групп.

3. Компонент «Специальные условия, необходимые для обучения»

Структура компонента представляет собой следующую иерархию (по наибольшей значимости):

- 1) материалы в электронном виде;
- 2) гибкий учебный план (график);
- 3) разные формы общения с преподавателем (скайп, вебинар).

Специфичными для студентов с ОВЗ оказались следующие условия:

- гибкий график посещения занятий и выполнения академических заданий ($\chi^2 = 13,4$; $p < 0,001$);
- адаптация процедуры сдачи экзаменов ($\chi^2 = 9,5$; $p < 0,01$);
- индивидуальное сопровождение ($\chi^2 = 8,8$; $p < 0,01$).

У студентов с ОВЗ высокая степень запроса на различные формы общения с преподавателем.

4. Компонент «Виды поддержки, необходимые для обучения»

Структура компонента представляет собой следующую иерархию наиболее запрашиваемых видов поддержки для лиц с ОВЗ:

- 1) тренинг подготовки к профессии;
- 2) тренинг развития коммуникативных навыков;
- 3) медицинская помощь, санаторно-курортное лечение.

Результаты показывают, что у студентов присутствует запрос на помощь в формировании особых компетенций, которые помогли бы им более качественно адаптироваться в социальной среде. Помимо этого, студентам с ОВЗ необходима регулярная медицинская помощь.

Характерными только для данной группы студентов оказались следующие виды поддержки:

- помощь в библиотеке ($\chi^2 = 22,4$; $p < 0,000$);
- медицинская помощь, санаторно-курортное лечение ($\chi^2 = 13,6$; $p < 0,001$);
- помощь консультанта по предмету ($\chi^2 = 7,8$; $p < 0,05$).

Также установлено, что студенты с ОВЗ нуждаются в помощи одноклассников, студенты-очники же ставят студентов с ОВЗ в позицию равных и тем самым часто исключают ситуации, когда тем реально нужна помощь.

Заключение

Анализ различных подходов позволил интегрировать накопленные знания и предложить модель образовательных потребностей. В рамках эмпирического исследования данная модель была апробирована и позволила выявить специфические содержательные особенности образовательных потребностей студентов с ОВЗ. Специфика этих потребностей касается вопросов обеспечения таких студентов специальными условиями и формами поддержки, которые бы компенсировали недостатки здоровья и позволяли реализовывать альтернативные пути получения знаний в обход ограничений. Результаты исследования показывают, что обследуемые студенты с ОВЗ имеют зрелый подход к обучению в вузе и занимают активную жизненную позицию. Помимо этого, анализ позволил выявить направления работы по созданию особых образовательных условий. Дальнейшей перспективой настоящего исследования является разработка программы адаптации студентов с ОВЗ к вузовской среде.

Источники

Алехина С.В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современ. образования: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2015. С. 10–15.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культура.-ист. психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97–106.

Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психолог. наука и образование psyedu.ru: электрон. журн. 2013. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml (дата обращения: 26.05.2016).

Альтшулер Ю.В.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», доцент,
e-mail: jkuznetsova@hse.ru

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ НАМЕРЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Высокая значимость рынка международного образования связана с экономической выгодой не только от увеличения формирования доходов, но и от расширения международных знаний и навыков межкультурного общения для сотрудников и студентов [Financing access..., 2006]. В результате основной целью высшего образования стало «превращение» студентов из других стран в довольных «покупателей» [Petruzzellis et al., 2006]. Перед ведущими российскими университетами стоит задача повышения конкурентоспособности на международном рынке. В связи с этим есть необходимость понять поведение и отношение иностранных студентов к образовательным услугам в России.

Цель исследования — определить степень влияния шести независимых факторов из различных сфер на общую удовлетворенность иностранных студентов в России, а также установить, как эти факторы влияют на поведенческие намерения.

Теоретическая рамка

В данном исследовании рассматриваются как общая и полная удовлетворенность, так и удовлетворение конкретных потребностей [Padlee, Reimers, 2015].

Понятие «удовлетворение конкретных потребностей» показывает, как потребитель оценивает ту или иную услугу, основываясь на ее особых атрибутах [Shankar et al., 2003; Padlee, Reimers, 2015]. На контрасте выступает понятие «общая удовлетворенность», с помощью которого потребитель дает оценку, основанную на суммарных впечатлениях о той или иной деятельности. В рамках данного исследования удовлетворение потребностей студентов рассматривается с точки зрения когнитивных и эмоциональных составляющих, в результате которых складывается общая оценка качества получаемого образования [Elliot, Nealy,

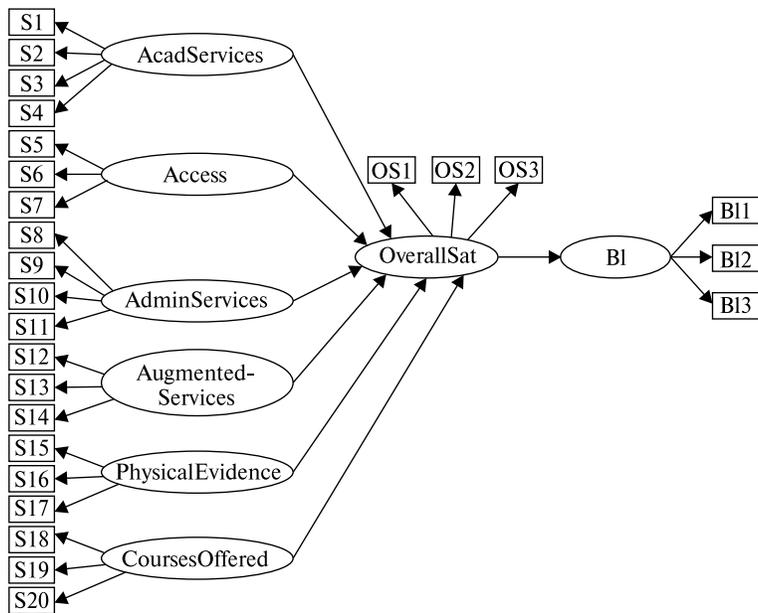


Рис. 1. Теоретическая модель исследования

2001; Padlee, Reimers, 2015]. Преимущество в определении степени общей удовлетворенности состоит в том, что впоследствии появляется возможность предугадывать намерения и поведение студентов [Olsen, Johnson, 2003; Padlee, Reimers, 2015]. Поведенческие намерения — это сознательное решение индивидуума вести себя тем или иным образом [Hsu et al., 2010]. В случае образования поведенческие намерения напрямую связаны с привлечением и удержанием будущих студентов [Navarro et al., 2005]. Главным результатом удовлетворенности должен быть положительный эффект от «сарафанного радио» [Alves, Raposo, 2007; Arambewela, Hall, 2009], когда будущие студенты захотят получить образование [Alves, Raposo, 2007; Arambewela, Hall, 2009], а также рекомендовать свои вузы другим [Mavondo et al., 2004].

В перечень факторов, влияющих на степень удовлетворенности студентов, включены факторы, которые рассматривались в модели исследования удовлетворенности иностранных студентов Австралии [Padlee, Reimers, 2015]: учебно-методический сервис [The impact of quality..., 2008; Mavondo, Zaman, 2000], доступность [Arambewela, Hall, 2009; Telford, Masson, 2005], административные услуги [Abdullah, 2006;

The impact of facilities..., 2003; The impact of quality..., 2008; Mavondo, Zaman, 2000], дополнительный сервис [Joseph et al., 2005], окружающая обстановка [Leblanc, Nguyen, 1997], образовательные программы [Examining student satisfaction..., 2010]. Теоретическая модель исследования представлена на рис. 1. Параметры оценки исследуемых факторов указаны в табл. 1.

Таблица 1

Параметры оценки исследуемых факторов

Фактор	Источники	Параметры
Учебно-методический сервис (Acad-Services)	[The impact of quality..., 2008; Abdullah, 2006]	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Методики, которые преподаватели используют на занятиях (S1) ♦ Обучающие материалы на занятиях (S2) ♦ Помощь преподавателей в проблемах обучения (S3) ♦ Общение преподавателей со студентами (S4)
Доступность (Access)	[Leblanc, Nguyen, 1997; Abdullah, 2006]	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Доступность корпусов и других зданий (S5) ♦ Часы работы библиотек (S6) ♦ Различные студенческие клубы и организации (S7)
Административные услуги (Admin-Services)	[Leblanc, Nguyen, 1997; Petruzzellis et al., 2006]	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Решение различных проблем и жалоб студентов (S8) ♦ Режим работы отделов по работе со студентами (S9) ♦ Отношение персонала в общении со студентами (S10) ♦ Манера общения персонала со студентами других рас и вероисповеданий (S11)
Дополнительный сервис (Augmented-Services)	[Joseph et al., 2005]	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Транспорт (S12) ♦ Выбор блюд в университетских кафе (S13) ♦ Стоимость еды (S14)
Окружающая обстановка (Physical-Evidence)	[Leblanc, Nguyen, 1997]	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Расположение университета (S15) ♦ Дизайн зданий и корпусов (S16) ♦ Микроклимат (S17)

Фактор	Источники	Параметры
Образовательные программы (Courses-Offered)	[Examining student satisfaction..., 2010]	<ul style="list-style-type: none">♦ Изучаемые программы (S18)♦ Программы на получение степени (S19)♦ Актуальность полученных на рынке труда знаний (S20)
Общая удовлетворенность (OverallSat)	[Customer satisfaction..., 2009]	<ul style="list-style-type: none">♦ «Как бы Вы оценили свои студенческие годы?» (OS1)♦ «Основываясь на Вашем студенческом опыте, насколько Вы удовлетворены учебой в этом университете?» (OS2)♦ «Насколько Вы довольны Вашим университетом в целом?» (OS3)
Поведенческие намерения (BI)	[Landhari, 2009]	<ul style="list-style-type: none">♦ «Я могу дать только положительные отзывы о моем университете» (BI1)♦ «Я бы порекомендовал свой университет другим» (BI2)♦ «Я бы хотел получить еще образование в своем университете в будущем» (BI3)

Методы исследования

Для исследования удовлетворенности иностранных студентов в апреле 2016 г. был запущен онлайн-опрос для иностранных студентов 20 российских университетов. Было отправлено 750 ссылок с онлайн-опросом на электронные адреса студентов, а также в личные сообщения в их профилях в социальных сетях. По итогам анкетирования было опрошено 304 респондента. После проверки качества анкет осталось 268 анкет от студентов из 35 стран. Онлайн-опрос проводился на основе анкеты на английском языке, которая содержала шесть блоков, соответствующих факторам влияния. Ко всем факторам применялась семизначная шкала. Показатели от 1 до 7 оценивались как: «1» — «очень недоволен», «7» — «очень доволен»; для поведенческих намерений: «1» — «абсолютно не согласен», «7» — «полностью согласен».

Полученные результаты и анализ данных

Анализ надежности производился при помощи коэффициента альфа Кронбаха. Были получены следующие показатели: 0,71 (учебно-

методический сервис), 0,71 (доступность), 0,72 (административные услуги), 0,77 (дополнительный сервис), 0,71 (окружающая обстановка), 0,88 (образовательные программы), 0,91 (общая удовлетворенность), 0,73 (поведенческие намерения); таким образом, шкала может считаться надежной [Multivariate data analysis, 2010].

В результате исследования было выявлено, что наименее всего иностранные студенты в российских университетах удовлетворены работой административных служб, методиками, которые преподаватели используют на занятиях, а также организацией различных студенческих клубов. Дополнительный анализ качественных данных в комментариях к ответам на вопросы анкеты показал, что иностранные студенты зачастую находятся в изоляции в российских университетах, существуют проблемы коммуникации студентов как с российскими студентами, так и с российскими преподавателями. Анализ модели был проведен на основе метода «Моделирование структурными уравнениями». Были получены следующие критерии качества модели: $\chi^2 = 450,046$, $df = 253,000$, $p\text{-value} = 0,000$, CFI = 0,919, RMSEA = 0,054. Таким образом, теоретическая модель соответствует исходным данным, но может быть улучшена. Значимый эффект показали регрессионные пути между общей удовлетворенностью и поведенческими намерениями (0,266), учебно-методическим сервисом и общей удовлетворенностью (0,2). Наиболее значимый эффект имеет связь между административным сервисом и общей удовлетворенностью (0,710), тогда как эта же связь в модели для австралийских университетов показала незначительное взаимодействие. Этот результат представляется интересным и требует дополнительного исследования административного сервиса как фактора общей удовлетворенности в контексте соотношения ожиданий и результата у иностранного студента.

Источники

Abdullah F. The development of HEdPERF: A new measuring instrument of service quality for the higher education sector // Intern. j. of consumer studies. 2006. Vol. 30. No. 6. P. 569–581.

Alves H., Raposo M. Conceptual model of student satisfaction in higher education // Total quality management. 2007. Vol. 18. No. 5. P. 571–588.

Arambewela R., Hall J. An empirical model of international student satisfaction // Asia Pacific j. of marketing a. logistics. 2009. Vol. 21. No. 4. P. 555–569.

Customer satisfaction in food retailing: Comparing specialty and conventional grocery stores / Huddleston P., Whipple J., Mattick R.N., Lee S.J. // Intern. j. of retail & distribution management. 2009. Vol. 37. No. 1. P. 63–80.

Elliot K.M., Healy M.A. Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention // *J. of marketing for higher education*. 2001. Vol. 10. No. 4. P. 1–11.

Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool / Gruber T., Fuss S., Voss R., Gläser-Zikuda M. // *Intern. j. of public sector*. 2010. Vol. 23. No. 2. P. 105–123.

Financing access and equity in higher education / J. Knight (ed.). Center for Intern. Higher Education, Boston College, 2011. 376 p.

Hsu M.K., Huang Y., Swanson S. Grocery store image, travel distance, satisfaction and behavioral intentions: Evidence from a Midwest college town // *Intern. j. of retail & distribution management*. 2010. Vol. 38. No. 2. P. 115–132.

Joseph M., Yakhou M., Stone G. An educational institution's quest for service quality: Customers' perspective // *Quality assurance in education*. 2005. Vol. 13. No. 1. P. 66–82.

Landhari R. Service quality, emotional satisfaction and behavioral intentions: A study in the hotel industry // *Managing service quality*. 2009. Vol. 19. No. 3. P. 308–331.

Leblanc G., Nguyen N. Searching for excellence in business education: An expletory study of customer impressions in the US and Malaysia // *Total quality management*. 1997. Vol. 11. No. 2. P. 72–79.

Mavondo F.T., Zaman M. Student satisfaction with tertiary institution and recommending it to prospective students: paper pres. at the ANZMAC 2000 Visionary Marketing for the 21st century: Facing the challenge, 28 Nov. — 1 Dec. 2000. Gold Coast, QLD, 2000.

Mavondo F.T., Tsarenko Y., Gabbott M. International and local student satisfaction: Resources and capabilities perspective // *J. of marketing for higher education*. 2004. Vol. 14. No. 1. P. 41–60.

Multivariate data analysis / Hair J.F., jr, Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. 7th ed. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2010. 751 p.

Navarro M.M., Iglesias M.P., Torres P.R. A new management element for universities: Satisfaction with the offered courses // *Intern. j. of educational management*. 2005. Vol. 19. No. 6. P. 505–526.

Olsen L.L., Johnson M.D. Service equity, satisfaction and loyalty: From transaction-specific to cumulative evaluations // *J. of service research*. 2003. Vol. 5. No. 3. P. 184–195.

Padlee S.F., Reimers V. International student satisfaction with, and behavioural intentions towards, universities in Victoria // *J. of marketing for higher education*. 2015. Vol. 25. No. 1. P. 70–84. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/08841241.2015.1042098>.

Petruzzellis L., D'Uggento A.M., Romanazzi S. Student satisfaction and quality of service in Italian universities // *Managing service quality*. 2006. Vol. 16. No. 4. P. 349–364.

Shankar V., Smith A.K., Rangaswamy A. Customer satisfaction and loyalty in online and office environments // Intern. j. of research in marketing. 2003. Vol. 20. No. 2. P. 153–175.

Telford R., Masson R. The congruence of quality values in higher education // Quality assurance in education. 2005. Vol. 13. No. 2. P. 107–119.

The impact of facilities on student choice of university / Price I., Matzdorf F., Smith L., Agahi H. // Facilities. 2003. Vol. 21. No. 10. P. 212–222.

The impact of quality assurance measures on student services at the Japanese and Thai private universities / Gamage D.T., Suwanabroma J., Ueyama T., Hada S., Sekikawa E. // Quality assurance in education. 2008. Vol. 16. No. 2. P. 181–198.

Бокова Н.Б.
Фонд «Сколково», департамент
образовательных проектов,
e-mail: NBokova@sk.ru

Морозов А.М.
Фонд «Сколково», департамент
образовательных проектов,
руководитель, e-mail: am@sk.ru

СОЗДАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ НОВОГО ТИПА

В настоящем исследовании мы попытались ответить на вопросы о том, как и почему принимаются решения о создании исследовательских университетов с нуля и в чем залог успешной реализации этих проектов. Для ответа на поставленные вопросы мы проанализировали кейсы девяти университетов на основе данных саммита ректоров вузов, проведенного в Бостоне 29 февраля — 1 марта 2016 г.; данных более 50 частично структурированных интервью с представителями вузов и их партнерами; литературы, презентационных материалов вузов и интернет-публикаций.

Наше исследование было сфокусировано на анализе создания и раннего функционирования университетов, претендующих на достижение мирового лидерства в образовании и исследованиях. Поскольку создание университета в глазах инициатора зачастую уподобляется капитальному проекту, мы опирались на применение подходов к исследованию мегапроектов [Flyvbjerg, 2003] и предпринимательских университетов [Clark, 1998] на примере американских вузов [Cole, 2012; Bergquist, Pawlak, 2007; Vok, 2004; Dougherty, Reddy, 2004; Geiger, 2004]. Помимо проектного и предпринимательского подходов, в основу исследования был положен метод анализа кейсов по созданию и развитию современных исследовательских университетов. Важной для нашего исследования работой стала книга Ф. Альтбаха и Дж. Салми «Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса» [Altbach, Salmi, 2011].

В своей работе мы изучили кейсы по созданию девяти университетов (табл. 1) с целью понимания мотивации инициаторов таких проектов, выявления общих проблем реализации и возможных решений.

Рассмотренные проекты различались по способу создания. Федеральная политехническая школа Лозанны и Университет Люксембурга были созданы на основе существовавших организаций посредством их реформирования, в то время как другие университеты были созданы с нуля. Сингапурский университет технологий и дизайна, Масдарский институт науки и технологий и Сколковский институт науки и техно-

логий были основаны в партнерстве с Массачусетским технологическим институтом. Назарбаев Университет создавался в партнерстве с рядом университетов.

Таблица 1

**Кейсы девяти исследуемых университетов
(данные по состоянию на 2015 г.)**

Название университета	Год основания	Бакалавры	Магистранты и PhD	Профессора
Федеральная политехническая школа Лозанны, Швейцария	1969	9921	4537	356
Гонконгский университет науки и технологий	1991	8981	4475	514
Инженерный колледж им. Франклина Олина, США	1997	336	—	35
Университет Люксембурга	2003	4043	2021	400
Масдарский институт науки и технологий, Абу Даби	2007	—	500	96
Научно-технологический университет им. короля Абдаллы, Саудовская Аравия	2009	—	901	135
Сингапурский университет технологий и дизайна	2009	1305	203	135
Назарбаев Университет, Казахстан	2010	2200	440	360
Сколковский институт науки и технологий («Сколтех»), Россия	2011	—	320	48

На наш взгляд, решения вроде привлечения институционального партнера обусловлены сложностью университета как организации и социального института. Базовые процессы исследовательского университета задают требования к его организации, в том числе нормы автономии профессорско-преподавательского состава, участия в управлении университетом [Участие в управлении университетом, 2016] и многое другое, при одновременной необходимости сохранения бизнес-логики (достижения финансовых и прочих целей орга-

низации). Исследовательские университеты скорее подобны живому саморегулирующемуся организму, нежели механической системе, их создание — это скорее выращивание, нежели выстраивание механизма по имеющемуся проекту.

Помимо организационной сложности университета, можно также указать на его сложность как социального института, обусловленную наличием ряда латентных функций, под которыми понимаются непреднамеренные и неизмеримые последствия в отношении других социальных институтов [Мертон, 1996]. К ним относятся в первую очередь функции социокультурной группы, среди которых — ретрансляция общей культуры и ее трансформация. Например, в ОАЭ и Саудовской Аравии развитие образовательной и исследовательской инфраструктуры во многом определяется заимствованием и адаптацией западных моделей, а также формированием соответствующих культурных образцов, например, критического мышления, участия женщин в исследованиях и т.п. Среди рассматриваемых кейсов мы наблюдали примеры создания университетов в партнерстве с иностранными вузами, в странах с недостаточно развитой системой образования либо при постановке задачи по ее кардинальному реформированию¹, когда требуется создание новой, «прорывной» культуры университета. Таким образом, в связи со сложностью институциональной формы университета, способ его организации в наибольшей степени связан с перенесением в него и развитием успешного опыта существовавших ранее организаций или вузов-партнеров.

Общим для рассматриваемых проектов явились сжатые сроки их реализации (табл. 2): от старта проекта до начала образовательной и исследовательской деятельности проходило в среднем 2–3 года.

Сжатые сроки реализации приводили к тому, что *оптимальная последовательность этапов не всегда соблюдалась*. А именно поиск ректора, требующий существенного времени, не завершался до финализации концепции университета. В большинстве случаев ректор не участвовал в проектировании университета, а приходил на уже оформленный проект, что могло негативно отражаться на его вовлеченности и мотивации, а также становиться источником трений с инициатором. Только в случае с Гонконгским университетом науки и технологий ректор участвовал в формировании концепции университета. Проектирование и даже постройка кампуса начинались до появления первых

¹ Например, Масдарский институт науки и технологий (ОАЭ) и Сколковский институт науки и технологий (Россия) созданы в партнерстве с МТИ. Научно-технологический университет им. короля Абдаллы (Саудовская Аравия) создан с нуля с опорой на модели Стэнфордского, Оксфордского и других университетов.

профессоров, а также образовательной и исследовательских программ. Результатом стал ряд возникавших проблем, в том числе: 1) конфликт между представлениями ректора о стратегии и финансовом обеспечении и утвержденными параметрами; 2) проектирование кампуса в отсутствие четко описанной программы (Масдарский институт науки и технологий, Инженерный колледж им. Франклина Олина); 3) старт образовательной и исследовательской программы без инфраструктуры.

Таблица 2

График создания университетов

Название университета	Идея	Ректор	Кампус	Студенты
Гонконгский университет науки и технологий	1986	1988	1991	1991
Инженерный колледж им. Франклина Олина	1997	1999	2002 — 1-я очередь, 2005 — 2-я очередь	2001
Масдарский институт науки и технологий	2005	2010	2010	2009
Научно-технологический университет им. короля Абдаллы	2006	2008	2009	2009
Сингапурский университет технологий и дизайна	2008– 2009	2008	2015	2012 (2011)
Назарбаев Университет	2007	2010	2010	2010
«Сколтех»	2009	2011	2017–2018	2012
Университет Люксембурга	≈ 2002	2004	2015	2005

Как правило, временное давление обусловлено целым рядом взаимосвязанных факторов. Среди них как наличие политических деятелей среди инициаторов проекта, привязанных к функционированию в рамках электоральных циклов, и вытекающие отсюда повышенные риски прекращения финансирования проектов, так и экономическая целесообразность, согласно которой эффективность проекта повышается с ростом объема инвестиций в него и сокращением сроков ввода в эксплуатацию капитальных объектов.

Значительное «ускорение» этим проектам придавали и масштабные инвестиции, зачастую превышавшие 1 млрд долл. США за первые 5 лет проекта (табл. 3). В основном это инвестиции в создание кампуса,

который рассматривается заказчиком как знаковый объект, формирование исследовательской инфраструктуры, оплату партнерств, а также в некоторых случаях — в наполнение эндаумента.

Таблица 3

Финансирование проектов, млн долл. США

Название университета	Строительство кампуса	Годовой бюджет	Эндаумент
Федеральная политехническая школа Лозанны	н/д	920 (2014)	—
Гонконгский университет науки и технологий	423	538 (2013–2014)	115
Инженерный колледж им. Франклина Олина	460 (включая эндаумент)	40,2	380
Университет Люксембурга	н/д	200	—
Масдарский институт науки и технологий	2000–3000	150	—
Научно-технологический университет им. короля Абдаллы	2000–3000	566,1	10 000
Сингапурский университет технологий и дизайна	392	98	486
Назарбаев Университет	2000	270	—
«Сколтех»	≈ 650	100 (2016)	70

Эти расходы в ряде случаев оказались существенно выше прогнозированных первоначально. Тем не менее для части университетов инвестиции оказались недостаточными, чтобы обеспечить долгосрочную финансовую устойчивость — в случаях отсутствия (конкурентных) источников финансирования, предоставляющих возможности для роста. Рассмотренные кейсы показали, что чрезмерные надежды на текущее финансирование из государственного бюджета могут создавать нестабильность и политизировать развитие университета.

Таким образом, в ходе краткого анализа кейсов создания девяти университетов мы наблюдали общие проблемы, связанные со сжатыми сроками реализации проектов по созданию университетов и масштабностью инвестиций, не гарантирующих устойчивость в случае отсутствия эффективной модели долгосрочного финансирования. Анализ различий

в способах организации рассматриваемых нами университетов показал, что в случаях создания университета с нуля распространен кейс по привлечению институционального партнера, что, на наш взгляд, обусловлено сложностью университета как организации и социального института.

Источники

Мертон П.К. Явные и латентные функции // Амер. социолог. мысль / под ред. В.И. Добренькова. М., 1996.

Участие в управлении университетом / отв. ред. О. Бычкова. СПб., 2016.

Altbach P.G., Salmi J. The road to academic excellence: The making of world-class research universities. World Bank Publications, 2011. 390 p.

Barber M., Donnelly K., Rizvi S. An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead. L.: The Inst. for Public Policy Research, 2013. March.

Bergquist W.H., Pawlak K. Engaging the six cultures of the academy. Rev. ed. 2007. Oct. 19.

Bok D. Universities in the marketplace: The commercialization of higher education. Princeton Univ. Press, 2004. Dec. 5.

Clark B.R. Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways to transformation. Oxford; N.Y.; Tokyo: IAU Press/Pergamon, 1998. 163 p.

Cole J.R. The great American university: Its rise to preeminence, its indispensable national role, why it must be protected. Repr. ed. N.Y.: Public Affairs, 2012. Apr. 10.

Dougherty K.J., Reddy V. An entrepreneurial university: The transformation of Tufts, 1976–2002. Tufts Univ. Press, 2004. Oct. 4.

Flyvbjerg B. Megaprojects and risk: An anatomy of ambition. Cambridge Univ. Press, 2003. 207 p.

Geiger R. Knowledge and money: Research universities and the paradox of the marketplace. 1st ed. Stanford Univ. Press, 2004. May 4.

Kogan M., Bleiklie I. Organisation and governance of university [Electronic resource]. 2007. URL: http://portal.unesco.org/education/es.files/53907/11858773735Org_governance_Universities.pdf/Org_governance_Universities.pdf.

Miller R.K. Some challenges of creating an entirely new academic institution: Franklin W. Olin college of engineering // Goodman P.S. Organizational learning contracts: New a. traditional colleges. Oxford; N.Y.: Oxford Univ. Press, 2011. P. 121–138.

Rosovsky H. The university: An owner's manual. N.Y.; L.: W.W. Norton & Company, 1991. June 17. 312 p.

Бурцева О.С.

Омский государственный университет
им. Ф.М. Достоевского, преподаватель,
e-mail: olishb@yandex.ru

Стукен Т.Ю.

Омский государственный университет
им. Ф.М. Достоевского, профессор,
e-mail: stuken@mail.ru

Лапина Т.А.

Омский государственный университет
им. Ф.М. Достоевского, доцент,
e-mail: lapinaomgu@gmail.com

ПОЛИТИКА РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ (на примере Омской области)¹

Успешное развитие современного российского университета все больше зависит от того, насколько ему удастся встроиться в глобальные и национальные тренды развития высшего образования и определить собственную нишу деятельности. Глобальные тренды представлены студентоцентрированным и практико-ориентированным обучением, интернационализацией образования, использованием сетевых программ и онлайн-обучения, изменением технологий обучения и др. К основным национальным трендам относятся дифференциация университетов и ужесточение требований к вузам со стороны контролирующих органов. В этих условиях важно понимать, какие задачи решают региональные вузы, какую политику развития они формируют.

Глобальные вопросы развития высшего образования в контексте стоящих перед ним вызовов рассматриваются в работе М. Барбера, К. Доннелли, С. Ризви [Barber et al., 2013]. Авторы обращают внимание на необходимость переосмысления роли и места вузов в современном обществе в связи с развитием глобальных рынков и академической мобильности, возрастанием конкуренции за студентов и преподавателей, развитием дистанционных технологий. Национальные тренды развития высшего образования представлены в ряде работ российских авторов [Курбатова и др., 2015; Лешуков, Лисюткин, 2015; Лисюткин, Фрумин, 2014; Платонова, 2015].

Информационной базой исследования выступили данные ежегодного мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования, а также результаты экспертного опроса руководителей основных подразделений вузов, расположенных на территории региона. В данный перечень были включены восемь государственных вузов,

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-12-55009.

находящихся на территории Омской области (за исключением филиалов головных вузов, базирующихся за пределами региона, и силовых вузов). В целях сохранения анонимности ответов респондентов мы не приводим полные названия вузов, каждому вузу был присвоен порядковый номер. Так, вузы 1, 5 и 6 — технические, 2 и 4 — гуманитарные, 3 и 7 — отраслевые (аграрный, медицинский), 8 — физкультурный.

Авторами был поставлен ряд исследовательских вопросов, направленных на оценку и понимание происходящих в региональных вузах процессов. Ниже приведены результаты исследования в разрезе поставленных вопросов.

Вопрос 1. Как реагируют университеты региона на имеющиеся вызовы и тренды? Фокусируются ли они на развитии приоритетных для них направлений?

Вузы достаточно слабо реагируют на мировые тренды в части студентоцентрированного и практико-ориентированного обучения, сетевых программ и рассматривают все это как что-то навязанное. Если руководство вузов понимает необходимость развития соответствующих технологий, то рядовые преподаватели по-прежнему в основном считают, что студенту надо дать все, что ранее давали в специалитете, только уместить это уже в 4 года. Курсы по выбору «выбираются» кафедрами, а не студентами. Онлайн-обучение и массовые открытые онлайн-курсы используются лишь отдельными заинтересованными преподавателями.

Реакция вузов Омской области на национальные тренды развития высшего образования сводится к выполнению показателей, установленных Министерством образования и науки РФ. В качестве одного из приоритетных направлений развития, судя по результатам опросов экспертов, заявляется научная деятельность. Во многом это связано с тем, что Минобрнауки России и Рособрнадзор отслеживают результативность научной деятельности через показатели доходов от НИОКР в расчете на одного НПП, а также наличие публикаций в журналах, индексируемых в базах данных Web of Science (WoS) или Scopus, либо в РИНЦ, либо в рецензируемых изданиях из перечня ВАК.

На рис. 1 представлены результаты омских государственных вузов по выполнению пороговых значений показателей. Видно, что за годы проведения мониторинга количество вузов, выполняющих научные показатели, по которым возможно принятие административных решений, возросло.

Еще одним контролируемым показателем является средний балл ЕГЭ студентов, принятых на обучение по очной форме по программам бакалавриата и специалитета за счет бюджетных средств (рис. 2).

Так, только два вуза региона (7 и 2) стабильно превышают среднее значение данного показателя для РФ. Нескольким вузам (5, 6 и 8) уда-

лось превзойти средний уровень лишь единожды за рассматриваемый период. Результаты оставшихся вузов (4, 1 и 3) оказались ниже среднероссийского показателя.



Рис. 1. Изменение результативности научной деятельности вузов г. Омска ($n = 8$)

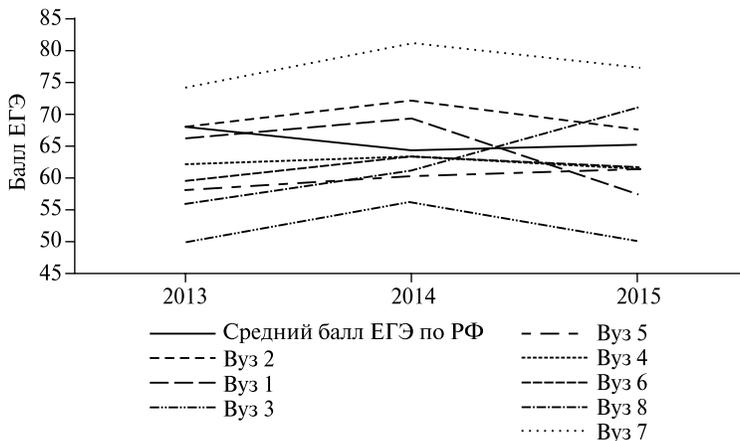


Рис. 2. Динамика среднего балла ЕГЭ студентов, 2013–2015 гг.

Эффективность деятельности вузов оценивается также через показатели трудоустройства и международной деятельности. Показатель трудоустройства для омских вузов соответствует или превышает пороговый показатель в 75%. Пороговое значение показателя международной деятельности равно 1%, все вузы также его выполняют, что

обусловлено приграничным расположением г. Омска по отношению к Казахстану. Доля иностранных студентов в общей численности студентов всех вузов растет. В настоящее время максимальная доля иностранных студентов составляет 17%, минимальная — 7%.

Кроме того, необходимо отметить, что собственная стратегия развития есть у всех вузов региона, но ее выполнение находится в центре деятельности только у вуза 1. Для остальных вузов наличие стратегии является выполнением формального требования.

Вопрос 2. Политика вузов сводится к формальному соблюдению требований или к активному развитию?

Вузы региона соблюдают требования контролирующих органов, сочетая деятельность по развитию и «подгонку» показателей под требуемый результат. С одной стороны, это связано с созданием стимулов и выделением дополнительных ресурсов. Эксперты заявляли, что системы стимулирования ППС в их вузах в настоящее время ориентированы в большей степени на стимулирование научной деятельности — подготовку статусных публикаций и выполнение грантов. Как правило, статусная публикация обеспечивает весомое денежное вознаграждение, заинтересовывая ППС тратить на ее подготовку время и часто собственные финансовые ресурсы. С другой стороны, это связано с подгонкой показателей под заданный результат через манипуляции с учебной нагрузкой и статистической отчетностью, принуждение ППС к заключению договоров на выполнение НИР с использованием серых схем, поиск второсортных журналов для обеспечения публикационной активности.

Таким образом, вузы ориентируются на сигналы учредителя и готовы достаточно быстро перестраивать свои системы стимулирования. Так, в вузе 7 показатели премирования ППС, в том числе за научную работу, пересматриваются ежеквартально, хотя очевидно, что для подготовки и опубликования статусной публикации 3 месяцев недостаточно. По словам экспертов, это обусловлено желанием своевременно корректировать поведение ППС в случае изменения требований учредителя.

Вопрос 3. Каковы механизмы вовлечения руководителей среднего звена и преподавателей в процессы развития вузов?

Механизмы, используемые для вовлечения персонала в процесс развития вуза, можно разделить на две группы: административные и экономические. Административные методы основаны на принуждении к выполнению тех или иных функций, экономические — на дифференциации заработной платы работника в зависимости от выполненных работ. При этом можно выделить два основных подхода к стимулированию труда преподавателей вузов. Первый из них заключается в поощрении любой активности работника, зачастую не связанной со стра-

тегией развития вуза. Такой подход характерен для вузов 1 и 7. Второй подход заключается в расстановке приоритетов, целевых ориентиров (например, публикации WoS, Scopus), при достижении которых работник получает значимые стимулы. Данный подход использует вуз 2.

Вопрос 4. Как выстраивается взаимодействие вузов с региональной властью и организациями, расположенными на территории региона? Рассматривают ли вузы работодателей как ресурс для развития вуза и образовательных программ?

Роль региона не воспринимается с позиций партнерства. Региональная власть, по мнению вузов г. Омска, занимает пассивную позицию, не располагает достаточным объемом полномочий. В то же время вузы готовы ее воспринимать, только когда она сможет действительно помочь в решении проблем развития региона.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить особенности поведения региональных вузов в период активного изменения внешней среды. Для региональных вузов характерно приспособительное поведение в части национальных изменений системы высшего образования и игнорирующее поведение в части глобальных трендов. Такие особенности поведения региональных вузов, по нашему мнению, приведут и уже приводят к ослаблению их позиций на национальном уровне и обострению внутривузовских проблем (снижение контингента, снижение среднего балла ЕГЭ, старение ППС), что, безусловно, отразится на качестве предоставляемых ими образовательных услуг.

Источники

Курбатова М.В., Каган Е.С., Апарина Н.Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: Проблема выбора // Социолог. исследования. 2015. № 2. С. 123–134.

Лешуков О.В., Лисюткин М.А. Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы // Унив. упр.: практика и анализ. 2015. № 6. С. 29–40.

Лисюткин М.А., Фрумин И.Д. Как деградируют университеты? К постановке проблемы // Там же. 2014. № 4–5 (92–93). С. 12–21.

Платонова Д.П. Горизонтальная и вертикальная дифференциация системы высшего образования в России // Там же. 2015. № 4 (98). С. 19–30.

Barber M., Donnelly K., Rizvi S. An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead. L.: Inst. for Public Policy Research, 2013.

Гергерт Д.В.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Пермь, факультет экономики, менеджмента и бизнес-информатики, декан, e-mail: dgergert@hse.ru

Артемьев Д.Г.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Пермь, департамент менеджмента, доцент, e-mail: dartemev@hse.ru

АКАДЕМИЧЕСКИЙ РУКОВОДИТЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ: РОЛЬ, ФУНКЦИИ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Российский сектор высшего образования может рассматриваться как турбулентная среда. В качестве основных задач, стоящих перед современным высшим образованием, выступают такие вызовы, как снижение государственного финансирования, интеграция российских вузов в международную систему высшего образования и изменение структуры конкуренции за преподавателей и студентов на глобальном рынке.

Кроме этого, в образовательный процесс активно вовлекаются работодатели, которые все чаще требуют «готовых к работе» выпускников, что также налагает определенные обязанности на вузы. В качестве дополнительных вызовов, стоящих перед современным высшим образованием, хотелось бы отметить изменение требований к преподавателям, которые должны совмещать преподавание с исследовательской деятельностью, а не просто транслировать чужие наработки студентам. Также существенно меняется формат предоставления образовательной услуги за счет внедрения современных технологий, информатизации учебного процесса за счет внедрения информационных систем поддержки процесса обучения, активного включения в учебный процесс онлайн-дисциплин или дисциплин формата blended learning (смешанное обучение). Все указанные изменения должны учитываться в деятельности образовательного учреждения.

С 2014 г. в НИУ ВШЭ реализуется модель обучения по образовательным программам, которые возглавляет академический руководитель. Однако данная функция прописана в документах в достаточно обобщенном виде и, скорее всего, по-разному понимается каждым из руководителей. Соответственно цель исследования — оценить практику внедрения функционала академического руководителя на примере НИУ ВШЭ, выявить проблемы и определить ролевые модели академических руководителей на основе модели интегрированных конкурирующих ценностей.

Роль академического руководителя была предметом относительно небольшого количества исследований [Scott et al., 2008; Vilkinas, Ladyshevsky, 2012]. На наш взгляд, такие исследования очень важны исходя из центральной роли академического руководителя в реализации образовательных программ и сложности среды, в которой эти программы реализуются. Также есть ряд исследований, посвященных анализу формальных руководящих позиций в университетах, таких как декан и руководитель школы [de Boer, Goedegebuure, 2009; The changing dynamics..., 2010; Vilkinas, West, 2011].

Данное исследование построено на принципах исследования [Leadership in higher education..., 2009], которое предполагает, что «при проведении исследования, в качестве отправной точки, необходимо понимать, что эффективное управление в динамичных и сложных средах требует от руководителя способностей работать с несколькими, часто конкурирующими перспективами». На наш взгляд, академические руководители работают именно в таком типе среды. Они должны постоянно балансировать конкурирующие требования в постоянно меняющихся условиях. Ключ к эффективному управлению в этих условиях включает два аспекта: способность оценивать и обрабатывать зачастую несогласующиеся внешние сигналы и владение лидерскими компетенциями, которые позволяют руководителю учитывать эти сигналы в управлении программой.

Академические руководители работают на переднем крае университета и взаимодействуют с несколькими заинтересованными сторонами. Роль академического руководителя может рассматриваться как центральная в рамках основной деятельности университета, и, по сути, академический руководитель может рассматриваться как важный стратегический актив, особенно в современной турбулентной внешней среде [Balogun, 2003].

В рамках данного исследования мы применили модель конкурирующих ценностей [Quinn, 1984, 1988; Quinn, Rohrbaugh, 1983]. Данный подход «представляет ценную информацию в понимании академического руководства» [Leadership in higher education..., 2009, p. 360]. Указанная модель была доработана до модели интегрированных конкурирующих ценностей (см., например: [Vilkinas, Cartan, 2001, 2006]) с учетом обсуждения поведенческих навыков, необходимых академическим руководителям. Данная модель основана на анализе поведения, а не на личностных качествах и совместима с понятием поведенческой сложности. Основой данной модели является предположение о существовании двух аспектов эффективного руководства — фокусировании на людях/задачах и внутреннем/внешнем фокусировании. В данной модели,

в свою очередь, выделяют восемь моделей: «новатор», «брокер», «продюсер», «директор», «координатор», «наставник», «разработчик», «ментор».

В настоящее время получены и проанализированы предварительные данные анкетирования академических руководителей для определения их ролей и ресурсов в программах в рамках НИУ ВШЭ. В исследовании приняли участие 78 респондентов из всех четырех кампусов НИУ ВШЭ. Это академические руководители как магистерских программ (55%), так и бакалаврских (45%), более половины из них — мужского пола старше 40 лет.

В первом блоке исследования выявлялись приоритеты в распределении усилий академических руководителей. Так, почти 70% руководителей бакалавриата и 40% руководителей магистратуры примерно половину рабочего времени расходуют на работу с профессорско-преподавательским составом, разработку учебных планов и информационно-методическое обеспечение программы. Оставшееся время преимущественно отводится работе со студентами, обучающимися по программам. Важно отметить, что на стратегическое развитие и анализ рынка большинство руководителей расходуют минимум своего времени (от 5 до 10%). Деятельность академических руководителей в большей степени носит операционный характер и ориентирована на внутренние процессы программы. Кроме того, исследование показало, что академические руководители магистратуры больше времени тратят на взаимодействие с профессиональными сообществами, чем руководители бакалавриата.

Следующий блок исследования относился к уточнению функционала и зон ответственности академических руководителей. Результаты показывают, что руководители как бакалавриата, так и магистратуры большинство функций по управлению программой реализуют путем инициации ключевых задач и частичного участия в них. Большая по сравнению с бакалавриатом доля академических руководителей магистратуры выполняет функции самостоятельно, что предположительно может быть связано с меньшим размером программ. В целом руководители предпочитают привлекать другие подразделения, преподавателей и специалистов для реализации главных функций управления образовательной программой. Таким образом, академический руководитель выполняет функцию интегратора, организатора и коммуникатора для ключевых процессов управления программой.

Последний блок исследования был связан с привлечением и использованием ресурсов при управлении образовательной программой. Так, на магистерских программах в большей мере представлены команды ключевых преподавателей — активных партнеров в управле-

нии образовательной программой. Кроме того, почти во всех случаях в управление программами вовлекаются преподаватели из постоянного ядра активных. В настоящее время большинство программ управляются в ручном режиме, ситуативно.

Данные промежуточные результаты требуют более детального исследования. В рамках развития темы планируется проведение серии глубинных интервью с академическими руководителями, исследование кейсов по практикам академического руководства в зарубежных университетах, а также опрос части преподавателей и студентов. Это способствует более ясному пониманию ведущих ролей руководителей академических программ во всех кампусах НИУ ВШЭ.

Источники

Balogun J. From blaming the middle to harnessing its potential: Creating change intermediaries // *British j. of management*. 2003. Vol. 14. No. 1. P. 69–83.

Boer H. de, Goedegebuure L. The changing nature of the academic deanship // *Leadership*. 2009. Vol. 5. No. 3. P. 347–364.

Leadership in higher education: Facts, fictions and futures: introd. to the spec. iss. / Bolden R., Petrov G., Gosling J., Bryman A. // *Ibid.* P. 291–298.

The changing dynamics of higher education middle management / L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago, T. Carvalho (eds). Dordrecht: Heidelberg: L.: N.Y.: Springer, 2010. (*Higher education dynamics*; 33).

Quinn R. Applying the competing values approach to leadership: Toward an integrative framework // *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership* / J.G. Hunt, D.M. Hosking, C.A. Schriesheim, R. Stewart (eds). N.Y.: Pergamon Press, 1984. P. 10–27.

Quinn R. Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

Quinn R., Rohrbaugh J. A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis // *Management sci.* 1983. Vol. 29. No. 3. P. 363–377.

Scott G., Coates H., Anderson M. Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education. Strawberry Hills: Australian Learning a. Teaching Council (ALTC), 2008.

Vilkinas T., Cartan G. The behavioural control room for managers: The integrator role // *Leadership a. organisation development j.* 2001. Vol. 22. No. 4. P. 175–185.

Vilkinas T., Cartan G. The factor structure of the competing values framework: Roles managers display and consider important from manager and other's perspectives // Management: Pragmatism, philosophy, priorities: proc. of the 20th ANZAM conf. Rockhampton: Central Queensland Univ. Press, 2006. Dec.

Vilkinas T., Ladyshewsky R. Leadership behaviour and effectiveness of academic program directors in Australian universities // Educational management, administration a. leadership. 2012. Vol. 40. No. 1. P. 109–126.

Vilkinas T., West D. Leadership behavior displayed by heads of school — its extent and importance // J. of higher education policy a. management. 2011. Vol. 33. No. 4. P. 347–361.

ного американского вузов, а также данные онлайн-опроса выбывших студентов в изучаемых вузах. Изучаемые страны представляют собой контрастные культуры и образовательные институты (гибкость выбора и смены образовательных и трудовых траекторий в США, более жесткая регламентация учебного процесса и меньшая гибкость смены образовательных траекторий в российских вузах). Такое сравнение позволит проанализировать роль культуры и институциональных структур в анализе выбытия студентов, что послужит основой для разработки теории, объясняющей выбытие студентов в интернациональном контексте.

История изучения процесса выбытия из вуза в зарубежной литературе насчитывает не один десяток лет. Одной из наиболее влиятельных теорий является концепция В. Тинто [Tinto, 1975], который рассматривал процессы социальной и академической интеграции в качестве ключевых факторов выбытия студентов из вуза. Кроме теории интеграции Тинто, феномен выбытия рассматривался также в рамках психологии [Astin, 1984; Bean, Eaton, 2001], экономики [Becker, 1964; St. John, Starkey, 1995], институциональных теорий [Bean, 1983; Titus, 2006; Chen, 2012].

В нашем исследовании мы фокусируемся на особенностях академической интеграции студентов, а также их психического развития, опираясь на теорию интеграции В. Тинто [Tinto, 1975], теорию самодетерминации [Deci, Ryan, 1991] и теорию ранней зрелости (emerging adulthood) Д. Арнетта [Arnett, 2000].

Согласно теории ранней зрелости, студенты в период обучения в вузе находятся в особой стадии психологического развития — ранней зрелости. Это период поиска своей идентичности, он характеризуется нестабильностью в сферах работы, учебы, мировоззрения, любви; студент ощущает себя в переходной фазе (уже не подросток, но еще не взрослый): с одной стороны, он обладает высокой автономией, а с другой — не желает брать на себя много обязательств. Это период множества возможностей и больших надежд на будущее [Ibid.]. Такое психологическое поведение способствует частым сменам образовательных траекторий, «растягивает» процесс получения диплома и может препятствовать завершению высшего образования [Ibid.].

Теория самодетерминации рассматривает мотивацию как центральный концепт при объяснении образовательных результатов. Считается, что внутренняя мотивация (обусловленная интересом к предмету изучения) положительно связана с успехами в обучении, тогда как внешняя мотивация (обусловленная внешними наградами и наказаниями) связана с успехами в обучении негативно, до тех пор пока внешнее давление к обучению не интернализируется [Deci, Ryan, 1991].

Для исследования была выбрана качественная стратегия исследования, позволяющая учесть широкий круг факторов, описывающих процесс выбытия студентов. Были проанализированы данные полуструктурированных интервью с различными агентами образовательного процесса, включая преподавателей, администраторов вузов и выбывших студентов. Данные также были дополнены анализом онлайн-опросов с выбывшими студентами и обзором документов, описывающих политику выбытия студентов в рассматриваемых вузах. Выборка была ограничена факультетами экономики и инженерии, чтобы обеспечить сопоставимость данных, а также учесть дисциплинарные факторы.

Данные были собраны по одному высокоселективному вузу США и двум высокоселективным вузам России. В США выборка составила 10 интервью с преподавателями и администраторами и 7 глубинных интервью с выбывшими студентами. В ходе онлайн-опроса было опрошено 40 студентов. В российских вузах были собраны 25 интервью с администраторами и преподавателями двух селективных вузов. Исследование выбывших студентов проводилось только в одном изучаемом вузе и включало 10 глубинных интервью и данные онлайн-опроса (опрошено 180 студентов).

Определение выбытия в изучаемых странах несколько различалось. Если в России оно включало только случаи выбытия из вуза (с последующим восстановлением в обучении, переходом в другой вуз или прекращением получения высшего образования), то в США оно также включало случаи смены специальности обучения в рамках одного вуза. В США смена специальности обучения является одной из наиболее распространенных причин выбытия, тогда как в России данная траектория относительно мало распространена в силу институциональных особенностей образовательной системы.

В результате анализа данных были выявлены две группы факторов, описывающих причины выбытия из вуза. Первая группа описывает факторы, связанные с трудностями академической интеграции студентов. Вторая группа связана с особенностями психологического развития студентов.

Среди сложностей академической адаптации нами были выделены институциональные и индивидуальные факторы. К институциональным факторам относятся:

- сложная программа обучения (ярким примером являются инженерные специальности) и сложная дисциплина (например, макроэкономика, микроэкономика);
- слабая школьная подготовка (преподаватели российских вузов ее связывают, в основном, с введением Единого государственного экзамена);

- несоответствие университетского и школьного стиля, правил обучения (высокая нагрузка, сложный материал, обязательность правил отчисления, низкая помощь от преподавателей).

К индивидуальным факторам, способствующим низкой академической интеграции, мы отнесли следующие:

- переоценка студентом своих академических возможностей. Ярким примером является экономический факультет: экономику абитуриенты зачастую воспринимают как гуманитарную специальность, не требующую серьезной математической подготовки. Однако в ходе обучения студенты с низким уровнем математической подготовки начинают испытывать академические трудности;

- излишняя уверенность в своих знаниях (высокий уровень подготовки). Пример — студенты, которые на **I курсе не прилагают много усилий** к обучению, поскольку программа обучения повторяет уже пройденный ими в школе или на подготовительных курсах материал. Однако на **II курсе**, когда начинаются новые и сложные дисциплины, такие студенты могут испытывать сложности, поскольку не привыкли прилагать много усилий к подготовке.

Анализ интервью и онлайн-опроса выбывших студентов показывает, что важным фактором выбытия являются особенности психологического развития студента, а именно потребности в поиске своей идентичности, в желании попробовать себя в разных сферах (учебе, работе, любви, хобби). По данным онлайн-опроса выбывших студентов одного из селективных вузов РФ, разочарование в специальности является наиболее популярной причиной отчисления: данный ответ выбрали 31% студентов. Другие распространенные причины выбытия (не нашел баланса между хобби и обучением — отметили 21% студентов; возникли проблемы с успеваемостью из-за совмещения работы и учебы — 19%) также, на наш взгляд, связаны с конфликтом интересов студента между обучением и другими сферами жизни.

Данные онлайн-опроса, проведенного в американском селективном вузе, также свидетельствуют о важности мотива поиска студентом своей идентичности в качестве объяснения выбытия. Среди студентов, сменивших специальность, 62% студентов в качестве причины выбытия отметили, что не желают работать по данной специальности в дальнейшем, 51% сказали, что специальность им не подходит («didn't fit my personality»), либо они заинтересовались другой специальностью.

Неудовлетворенность выбранной специальностью может быть обусловлена как изначально низкой внутренней мотивацией (когда специальность была выбрана в силу каких-то внешних причин: давления родителей, социальных ожиданий, перспектив трудоустройства),

так и тем, что интересы студентов с высокой внутренней мотивацией в процессе обучения могли измениться.

В докладе представлены предварительные результаты исследования. Дальнейшая работа предполагает изучение того, как культурные особенности изучаемых стран влияют на процесс выбытия из вуза, а также описание дисциплинарных различий в данном процессе между экономическими и инженерными специальностями.

Источники

Arnett J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // *American psychologist*. 2000. Vol. 55. No. 5. P. 469–480.

Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education // *J. of college student personnel*. 1984. Vol. 25. No. 4. P. 297–308.

Bean J. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process // *The rev. of higher education*. 1983. Vol. 6. No. 2. P. 129–148.

Bean J., Eaton S.B. The psychology underlying successful retention practices // *J. of college student retention: Research, theory a. practice*. 2001–2002. Vol. 3. No. 1. P. 73–89.

Becker G.S. Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. N.Y.: Nat. Bureau of Economic Research, 1964.

Chen R. Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis // *Research in higher education*. 2012. Vol. 53. No. 5. P. 487–505.

Deci E.L., Ryan M.R. A motivational approach to self: Integration in personality // *Nebraska symposium on motivation / R. Dienstbier (ed.)*. Vol. 38. Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1991. P. 237–288.

Education at a Glance: OECD Indicators 2010. OECD Publ., 2010.

Melguizo T. A review of the theories developed to describe the process of college persistence and attainment // *Higher education: Handb. of theory a. research*. 2011. Vol. 26. P. 395–424.

St. John E.P., Starkey J.B. An alternative to net price: Assessing the influence and subsidies on within-year persistence // *The j. of higher education*. 1995. Vol. 66. No. 2. P. 156–186.

Tinto V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research // *Rev. of educational research*. 1975. Vol. 45. No. 1. P. 89–125.

Titus M.A. Understanding college degree completion of students with low socioeconomic status: The influence of the institutional financial context // *Research in higher education*. 2006. Vol. 47. No. 4. P. 371–398.

Денисов А.Р.

Костромской государственный
университет, кафедра бизнес-
информатики и сервиса, профессор,
e-mail: iptema@yandex.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ И АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УНИВЕРСИТЕТОВ О ВОЗМОЖНОСТИ ПУБЛИКАЦИИ В СОМНИТЕЛЬНЫХ ЖУРНАЛАХ

Ключевой тенденцией развития высшего образования в мире является формирование единой глобальной системы университетов, которая в том числе подразумевает их ранжирование по результатам деятельности. Это влечет за собой унификацию системы оценки достижений, что приводит к ряду негативных последствий, связанных с возгонкой научных результатов. В первую очередь это отражается на публикационной активности сотрудников университетов, которые начинают печататься в сомнительных (по [Beall, 2015] — хищных/predatory) журналах. Особенностью таких журналов является фактическое отсутствие внешней экспертизы/рецензирования принимаемых к публикации статей, что позволяет за деньги индексировать низкокачественные статьи в ведущих базах научного цитирования. Ситуация еще более усложняется вследствие развития концепции открытого доступа (Open Access), предполагающей взимание журналами платы за статьи не с читателей, а с авторов, но при этом сохраняющей все необходимые процедуры рецензирования [Burchardt, 2014; Tzarnas S., Tzarnas C., 2015]. Это делает невозможным отсеив сомнительных журналов по формальному признаку «взимание платы за публикацию».

Сложившаяся ситуация приводит к радикализации позиций исследователей о необходимых мерах, направленных на решение обозначенной проблемы. В основном в литературе представлены два подхода:

- 1) отказаться от унифицированной оценки результатов научной деятельности, формирующей стимулы публиковаться только в журна-

лах, входящих в ведущие системы индексирования (обзор подобных взглядов приведен в [Truth, 2012]);

2) объявить концепцию Open Access «вне закона», так как большинство журналов, придерживающихся данной системы финансирования (до 84% по [Bohannon, 2013]), следует отнести к сомнительным [Beall, 2015; Bohannon, 2013; Tomaszewski et al., 2013].

Оба подхода не учитывают объективно сложившихся тенденций развития событий. Более разумной является позиция, представленная в [Mehroug, Khajavi, 2014], которая, наравне с ужесточением требований к журналам открытого доступа, предполагает создание эффективной системы мотивации сотрудников университетов публиковаться в ведущих журналах, но при этом не вынуждающей отправлять статьи в сомнительные.

Для выявления отношения преподавателей к разного рода стимулам публиковаться (не публиковаться) в сомнительных журналах было проведено анкетирование 223 НПП. Большинство анкет было получено от преподавателей Костромского государственного технологического университета, Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. Структура выборки соответствует распределению научных направлений и научных степеней в указанных вузах.

Анкета, предложенная к заполнению, состояла из пяти разделов:

- 1) характеристика сотрудника (вуз, ученая степень, занимаемая должность, область научных интересов);
- 2) причины, по которым он ранее публиковался в сомнительных журналах, если такой опыт был;
- 3) отношение к возможности опубликоваться в подобных журналах в будущем;
- 4) значимость мотивов, чтобы опубликоваться в сомнительных журналах (–);
- 5) значимость мотивов, чтобы не публиковаться в сомнительных журналах (+).

Сводные результаты оценки значимости положительных и отрицательных стимулов по пятибалльной шкале приведены в табл. 1.

Обобщение полученных оценок показало, что наиболее значим финансовый стимул, который выступает естественным барьером, ограничивающим рост публикационной активности в сомнительных журналах. Однако в сочетании с четвертым по значимости мотивом данное ограничение может быть снято, что приведет к росту количества статей в подобных журналах.

Таблица 1

Рейтинг стимулов

№ п/п	Направление стимула	Стимул	Вес	Оценка
1	Не публиковаться	300–600 долл. — это очень большие деньги	4,13	Значим
2	Не публиковаться	Хочется написать хорошую статью, которую примут в ведущий журнал	3,88	Значим
3	Публиковаться	Это необходимо для сохранения должности или карьерного роста	3,24	Сомнителен
4	Публиковаться	Я смогу компенсировать часть затрат через академические надбавки	3,16	Сомнителен
5	Не публиковаться	Это не гарантирует попадания статьи в Scopus	3,09	Сомнителен
6	Не публиковаться	Все равно в ближайшее время перестанут учитывать статьи в низкорейтинговых журналах (квартили Q3 и Q4)	3,03	Сомнителен
7	Публиковаться	Все равно в высокорейтинговый журнал попасть невозможно	2,95	Сомнителен
8	Публиковаться	Это необходимо для диссертации	2,82	Сомнителен
9	Публиковаться	В Scopus нет высокорейтинговых журналов по моей тематике	2,70	Сомнителен
10	Публиковаться	Очень долго ждать публикации в высокорейтинговых журналах	2,69	Сомнителен
11	Не публиковаться	Это негативно скажется на моей репутации	2,60	Сомнителен
12	Публиковаться	Очень трудно качественно перевести статью	2,58	Сомнителен
13	Публиковаться	Не знаю, как отправить статью в высокорейтинговые журналы	2,41	Не значим

В качестве позитивного момента следует отметить высокую значимость стимула «Хочется написать хорошую статью, которую примут в ведущий журнал», определяющегося внутренней мотивацией преподавателей помещать статьи в высокорейтинговые журналы. А в качестве негативного — низкие позиции стимула «Это негативно скажется на моей репутации», который говорит о том, что в университетской среде еще не сформировано отрицательного отношения к подобного рода публикациям.

Однако результаты проведенного опроса характеризуются низкой степенью согласованности. Это означает, что среди преподавателей нет единого мнения о допустимости публикации в сомнительных журналах. Соответственно необходимо выделить группы научно-педагогических работников, имеющих схожие представления. Для этого была проведена кластеризация имеющегося массива анкет с использованием метода *k*-средних при начальном равномерном расположении центров кластеров [Денисов, 2007]. В результате разбиения на *itcnm* кластеров с последующим качественным анализом результатов удалось выделить следующие группы преподавателей.

Г1. «Демотивированные» (13,90%). Научно-педагогические работники, которые перестали заниматься или никогда не занимались наукой. Они в принципе не заинтересованы в публикациях, поэтому не воспринимают ни положительных, ни отрицательных стимулов. Любая попытка заставить их публиковаться в ведущих журналах приведет к росту числа сомнительных статей, так как у этих преподавателей отсутствуют значимые научные результаты. Поэтому по отношению к представителям этой группы либо необходимо использовать стимулы, направленные на интенсификацию научной деятельности, либо нужно переводить их на должности, не связанные с такой работой.

Г2. «Пессимисты» (16,59%). Научно-педагогические работники, которые имеют отрицательный опыт отправки статей в высокорейтинговые журналы. Любые стимулы, направленные на интенсификацию публикационной деятельности в этой группе, также неизбежно приведут к росту статей в сомнительных журналах. Соответственно в этих условиях целесообразнее было бы помочь этим сотрудникам понять причины того, почему статьи не были приняты в хорошие журналы, и тем самым преодолеть негативный опыт.

Г3. «Новички» (13,90%). Научно-педагогические работники, которые заинтересованы в публикации статьи в ведущем журнале, но еще не имеют соответствующего опыта и навыков. Для данных сотрудников уже сформированы все необходимые стимулы, однако им требуется помощь в подготовке первой статьи для минимизации негативного опыта.

Г4. «Активные сторонники» (17,04%). Научно-педагогические работники, которые сознательно идут на активную публикацию в сомнительных журналах ради финансовых или карьерных стимулов, в том числе объясняя это принципиальной невозможностью опубликоваться в ведущих журналах.

Г5. «Соискатели ученой степени» (25,56%). Научно-педагогические работники, работающие над диссертацией. Анкетирование показало, что существующая система требований к диссертациям негативно повлияла на данную группу сотрудников, в результате чего для них являются значимыми карьерные, финансовые и временные стимулы отправлять статьи в сомнительные журналы. Исправить ситуацию можно только через изменение существующей системы, включив в нее репутационные аспекты.

Г6. «Активные противники» (13,00%). Научно-педагогические работники, которые ни при каких условиях не будут публиковаться в сомнительных журналах.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1) использование финансовых и карьерных стимулов для увеличения публикационной активности в ведущих журналах неэффективно, так как в большинстве выделенных групп это приведет лишь к повышению количества публикаций в сомнительных журналах;

2) более эффективным является создание внутри вуза системы поддержки публикационной активности, которая бы помогала научно-педагогическим работникам готовить и отправлять статьи в значимые для вуза журналы. Такой подход, в частности, позволит повысить научную результативность преподавателей, попавших в группы «Пессимисты» и «Новички»;

3) действенным механизмом, повышающим качество публикаций в вузе, является репутация. В частности, учитывая ее, целесообразно оценивать результативность научно-педагогических работников, а также определять, в каких журналах стоит публиковаться, а в каких — нет. Однако репутация является субъективным и плохо формализуемым фактором. Поэтому реализовать ее на основе каких-либо формализованных критериев невозможно. Но в случае успеха в вузе появится эффективный механизм, который, с одной стороны, создаст стимулы публиковаться в ведущих журналах (рост репутации через значимые публикации), а с другой — станет барьером для увеличения публикаций в сомнительных журналах (снижение репутации вследствие наличия статей в подобных журналах).

Источники

Денисов А.Р. Сравнение методов кластерного анализа // Инф. технологии. 2007. № 3. С. 7–9.

Beall J. Predatory journals and the breakdown of research cultures // Information development. 2015. Vol. 31. No. 5. P. 473–476.

Bohannon J. Who's afraid of peer review? // Sci. 2013. Vol. 342. No. 4. P. 60–65.

Burchardt J. Researchers outside APC-financed open access: Implications for scholars without a paying institution // SAGE open. 2014. Oct. — Dec. P. 1–11.

Mehrpour S., Khajavi Y. How to spot fake open access journals // Learned publ. 2014. Vol. 27. No. 4. P. 269–274.

Tomaszewski R., Poulin S., MacDonald K.I. Publishing in discipline-specific open access journals: Opportunities and outreach for librarians // The j. of acad. librarianship. 2013. Vol. 39. No. 1. P. 61–66.

Truth F. Pay big to publish fast: Academic journal rackets // J. for critical education policy studies. 2012. Vol. 10. No. 2. P. 54–105.

Tzarnas S., Tzarnas C. Publish or perish, and pay-the new paradigm of open-access journals // J. of surgical education. 2015. Vol. 72. No. 2. P. 283–285.

Дрыга С.В.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, кафедра управления в социально-экономических системах, доцент, e-mail: sdryga@hse.ru

КОНКУРЕНТО-СПОСОБНОСТЬ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЭФФЕКТИВНОГО КОНТРАКТА: АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПРАВОВЫХ АКТОВ

В работе представлен подход к оценке эффективности правовых норм, регулирующих применение положений правовой новеллы — «эффективного контракта», для научно-педагогических работников по качеству нормативно-правовых актов. При этом качественная нормативная база — еще не залог успеха правового регулирования, нужно, чтобы информация о содержании нормы своевременно и полно доводилась до сотрудников, также немаловажным является совершенство механизма реализации правовых предписаний, так как на личность воздействуют не столько декларативные установления, сколько фактическое применение правовых норм.

Нами сформулирована следующая гипотеза: качество правовых предписаний о положениях «эффективного контракта» для работников вузов недостаточное, не соответствует критериям эффективности правовых норм и в существующем состоянии не приведет к ожидаемым результатам в части повышения мотивации сотрудников к работе и повышения качества высшего образования в стране. Для проверки гипотезы автором были проанализированы следующие группы источников: нормативные акты федерального уровня по совершенствованию оплаты труда научно-педагогических работников и положения «эффективного контракта»; данные анализа 14-й волны открытого мониторинга экономики образования на платформе НИУ ВШЭ в части высшего образования; локальные акты трех региональных вузов, транскрибирование экспертных интервью с преподавателями вузов, анализ судебной практики.

Повышение конкурентоспособности российских вузов на международном рынке образования ожидается при условии приложения вузами усилий в следующих направлениях деятельности (дорожная карта):

- сохранение и развитие кадрового потенциала;
- повышение престижности и привлекательности профессии;
- обеспечение соответствия оплаты труда работников качеству оказания ими услуг.

Для реализации этих целей законодателем введен новый правовой инструмент — «эффективный контракт», который определен как трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также меры социальной поддержки [Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 № 2190-р]. Иными словами, оплата труда работника ставится в зависимость от показателей и критериев эффективности его деятельности. Правовая природа понятия «эффективный контракт» и подробный критический разбор его положений великолепно представлен в коллективной монографии под редакцией Ю.П. Орловского [Минимальные границы..., 2015]. В нашей работе сделан акцент на анализе качества правовых предписаний и фактическом механизме реализации, отражающемся в восприятии преподавателей вузов при их деятельности в новых условиях. Для этого мы выделили следующие направления анализа отношений в сфере применения эффективного контракта:

- 1) наличие четкого перечня условий для сохранения кадрового потенциала и повышения престижности и привлекательности профессий, повышения мотивации НПП к работе после введения «эффективного контракта» в вузе;
- 2) действенность новых механизмов оплаты труда, отраженных в локальных актах вузов;
- 3) наличие механизма оценки качества оказываемых услуг и эффективности деятельности работников по установленным критериям и показателям;
- 4) ясное и однозначное определение критериев и показателей эффективности деятельности работников;
- 5) отсутствие правовых условий, ухудшающих материальное и социальное положение работников.

Теоретическая рамка исследования представлена отечественными правоведами в работе «Эффективность действия правовых норм», что позволило автору последовательно, прозрачно и структурированно осуществить описанный выше анализ и подробно рассмотреть эффективность правовых норм, регулирующих применение эффективного контракта для научно-педагогических работников. Эффективность

действия правовых норм — это соотношение между результатом их использования и той целью, с которой они принимались [Эффективность действия..., 1977, с. 80–81]. Об эффективности юридических средств можно говорить в двух аспектах: соотнося результат с ближайшей целью нормативных установлений, а именно с полноценным воплощением требований норм в реальном поведении людей, и соотнося результаты данного поведения с конечной социально-полезной целью (так называемая «эффективность норм», «эффективность мер»).

Таким образом, изучение эффективности юридических средств для оценки новелл регулирования труда научно-педагогических работников может идти в нескольких направлениях. Во-первых, результативность положений эффективного контракта необходимо изучать с точки зрения «совершенства законодательства», которое включает два критерия: а) совершенство выраженных в нем управленческих решений и б) совершенство собственно правовой формы (качество текста: ясность и доступность языка, точность и определенность терминов и формулировок, лаконичность правовых предписаний). Во-вторых, необходимо изучение эффективности норм положений «эффективного контракта» с работником на стадиях их применения и исполнения. Разрыв в цепи информации, ее неполнота, искажения, неадекватная оценка исполнителями ведут к снижению результативности. Поэтому критерием (показателем) эффективности правовых предписаний относительно критериев результативности работы научно-педагогических работников является совершенство механизма их реализации (отсутствие декларативности), единая линия в установления и реализации правовой нормы, системность (внутренняя согласованность) правовых норм, так как на личность воздействуют не столько декларативные установления, сколько фактическое применение норм. В-третьих, оценку эффекта от внедрения нового контракта для НПР вузов следует оценить с позиции тех лиц, в отношении которых он реализуется.

Результаты анализа мониторинга экономики образования, анализ экспертных интервью сотрудников вузов, к которым применяются критерии эффективности НПР, изучение критериев и показателей результативности, разработанных вузами самостоятельно и закрепленных в локальных актах, изучение судебной практики высвечивают наличие системных трудностей как в самом процессе правоприменения, так и в достижении целей повышения мотивации работников к труду, повышения уровня заработной платы работников с учетом результативности их деятельности. Так, суммарные доходы преподавателей образовательных организаций ВПО в 2010–2014 гг. выросли с 24 до 33 тыс. руб. в месяц, однако реальные доходы практически не изме-

нились, а суммарное рабочее время выросло в 2014 г. с 38 до 54 часов в неделю при нормативном лимите 36 часов в неделю, в соответствии с положениями трудового законодательства страны (ст. 336 ТК РФ) [Мониторинг экономики образования, 2014].

Проведенный анализ подтвердил гипотезу о низкой эффективности правовых норм «эффективного контракта» на федеральном и региональном уровнях, что отразилось в приводимых ниже исследовательских результатах.

- ♦ Положения об эффективном контракте по правовой природе носят дублирующий по отношению к трудовому законодательству характер (оно не знает понятия «эффективный контракт»). По сути это не новый вид трудового договора, а особая система стимулирующих выплат сотруднику, обусловленная достижением сотрудниками установленных показателей / критериев результативности, определения понятий которых не предложено. На практике это приводит к правовой неопределенности и произвольному формулированию показателей эффективного труда для работников, который оценивается не по его качеству, а по количественным достижениям, что не приводит к повышению продуктивности работы сотрудников, а переориентирует их на формальное выполнение работ.

- ♦ В некоторых локальных актах вузов устанавливаются меры наказания за невыполнение критериев (показателей) результативности, что противоречит положениям трудового законодательства, нарушает трудовые права работников, приводит к правовой незащищенности преподавателей и необходимости обращаться за защитой своих прав в судебные инстанции.

- ♦ Не в полной мере учитываются и используются социально-психологические и индивидуально-психологические факторы, влияющие на знание и понимание работниками правовых норм, усвоение содержащихся в них предписаний, формулирование позитивного отношения к ним, готовность соотносить с ними свое поведение (деятельность).

- ♦ Отсутствует действенный механизм реализации правовых предписаний (нормы декларативны), который должен включать порядок, сроки выполнения критериев (показателей), источники и объем финансирования, ответственных лиц. Преподаватели затрачивают много времени на изучение положений, инструкций, описывающих выполнение показателей эффективности, администрация вузов зачастую в уведомительном порядке меняет содержание локальных правовых актов, чем затрудняет планирование научной работы на какой-либо разумный срок. Необходимость выполнить большое количество критериев и осознание слабой практической возможности это сделать

приводят к ухудшению качества выполняемых преподавателями работ, система поощрений нестабильна, оценивает только те достижения, которые можно подсчитать, не всегда прозрачна, в результате страдают базовые рабочие процессы: образовательный и исследовательский, а повышение качества научных разработок автоматически не следует из увеличения количественных показателей деятельности работников.

- ♦ Качество текста нормативных актов: язык правовых предписаний не удовлетворяет критерию ясности и доступности, нормы изложены противоречиво, содержат правовые коллизии, допускают двойное толкование, не понятны субъектам, в отношении которых они принимались.

- ♦ Действия администраций вузов (измерить, проконтролировать, взвесить достижения сотрудников) на практике приводят к «синдрому нарастания недоверия», который имеет свойство к самореализации, так называемая «дилемма контролера» — явление, которое в больших организациях, а также в органах государственного управления, где дистанция между руководителями и подчиненными зачастую весьма значительна, встречается часто. Когда работники чувствуют недостаток доверия или признания своей деятельности, они обычно реагируют на это снижением уровня своей работы, в частности, теряют желание бороться за свои идеи. Неприятное свойство этого синдрома заключается в том, что процесс развивается сам, по спирали, поскольку недоверие руководителя стимулирует соответствующее поведение подчиненного, которое, в свою очередь, вызывает нарастание недоверия [Дульзон, 2009].

- ♦ Некоторые вузы сумели преодолеть проблему несовершенства правовой формы положений об эффективном контракте и разработали жизнеспособные модели повышения продуктивности деятельности своих сотрудников.

На основе проделанного анализа представляется целесообразным рекомендовать вузам более продуманно и внимательно подходить к разработке локальных нормативных актов, посвященных «эффективному контракту», которые нацелены на улучшение рейтинга вуза по количественным параметрам и при этом должны способствовать повышению эффективности труда научно-педагогических работников в научной и образовательной сфере, а не приводить в «институциональную ловушку» имитационной модели квазиэффективного поведения [Заиченко, 2016].

Источники

Дульзон А.А. Разработка управленческих решений: учебник. Изд-во Том. политехн. ун-та, 2009. 295 с.

Заиченко Н.А. Проблема реалистичности «эффективного контракта» в общем образовании // XVI Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и о-ва: в 4 кн. / отв. ред. Е.Г. Ясин. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2016. С. 605–615.

Минимальные границы заработной платы. Эффективный контракт: монография / [Орловский Ю.П., Белицкая И.Я., Кузнецов Д.Л., Черняева Д.В.]; отв. ред. Ю.П. Орловский; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Контракт, 2015. 128 с.

Мониторинг экономики образования // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»: сайт. 2014. URL: <https://memo.hse.ru> (дата обращения: 14.03.2016).

Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 № 2190-р (ред. от 14.09.2015) «Об утверждении Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы».

Распоряжение Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р «Об утверждении плана мероприятий (“дорожной карты”) “Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки”».

Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

Эффективность действия правовых норм / под ред. А.С. Пашкова, Э.А. Фомина, Л.С. Явича. Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. 143 с.

Ермакова А.Р.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», департамент образовательных программ ИСИЭЗ, доцент; Правовое управление, начальник, e-mail: aermakova@hse.ru

Ступникова М.Н.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», советник проректора, e-mail: mstupnikova@hse.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАБЛЮДАТЕЛЬНЫХ СОВЕТОВ ВЕДУЩИХ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Требование Министерства образования и науки Российской Федерации о переходе университетов — участников Проекта повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (далее — Проект 5-100) в организационно-правовую форму автономных учреждений явилось катализатором внедрения в университетах новых принципов управления, основанных на расширении их автономии, вовлечении большего количества стейкхолдеров в процесс принятия стратегических решений, постоянном мониторинге результатов выполнения установленных индикаторов, конкурентном финансировании.

Одну из ключевых ролей в реализации этих принципов может и должен сыграть наблюдательный совет (далее — наблюдательный совет, орган) — обязательный для автономных учреждений коллегиальный орган. Уже на этапе перехода университетов — участников Проекта 5-100 в форму автономных учреждений наблюдательный совет позиционировался как орган стратегического управления, некий аналог советов директоров крупных корпораций, несмотря на иную законодательную рамку, регулирующую деятельность этого органа.

Работа, которая легла в основу данной статьи, была посвящена анализу деятельности наблюдательных советов и описанию целевой модели функционирования этого органа в глобально ориентированном университете. В этих целях была проведена аналитическая работа по изучению нормативных документов, методических рекомендаций и практик работы наблюдательных советов российских университетов, советов директоров крупных компаний, коллегиальных органов,

предусматривающих механизм общественного участия, университетов 10 зарубежных государств (США, Канады, Великобритании, Японии, Франции, Нидерландов, Германии, Швеции, Австралии, Ирландии). Помимо этого, были учтены мнения авторитетных экспертов и исследователей в области университетского управления, в том числе зарубежных, а также результаты более 30 экспертных интервью с представителями руководства, членами, председателями и ответственными секретарями наблюдательных советов университетов — участников Проекта 5-100.

Анализ деятельности наблюдательных советов выявил, что потенциал наблюдательных советов используется в недостаточной мере, причиной чего являются ограничения как законодательного, так и системного характера.

Эффективной работе наблюдательных советов на данный момент препятствуют:

- а) недостаточно четкая постановка целей работы органа;
- б) отсутствие достаточных полномочий для реализации стратегической функции органа;
- в) отсутствие четкого понимания органом своей ответственности.

К ключевым параметрам, настройка которых способна позитивно повлиять на эффективность работы органа, относятся:

- 1) *принципы функционирования*, а именно: цели, задачи, полномочия, ответственность и подотчетность органа;
- 2) *порядок работы*: структура органа, порядок отбора и ротации членов, функции председателя и ответственного секретаря, оценка работы наблюдательного совета, система взаимодействия с иными органами университета;
- 3) *субъективные параметры*: вовлеченность членов наблюдательного совета в деятельность органа, их компетенции, осведомленность об университетской специфике, роль председателя и проч.

Результатом работы явились выводы о способах достижения улучшений по этим параметрам за счет реализации трех базовых механизмов. Это: 1) совершенствование нормативно-правового обеспечения деятельности наблюдательных советов; 2) выработка стандартов и методических рекомендаций; 3) обмен лучшими практиками.

Авторы работы отметили следующие минимально необходимые преобразования текущей модели наблюдательных советов, которые позволят, с одной стороны, повысить эффективность их работы, а с другой — привести нормативную базу в соответствие со сложившейся практикой:

- законодательное закрепление полномочий наблюдательного совета по решению стратегических вопросов;

- законодательное закрепление полномочий в отношении реализации права органа выдавать рекомендации учредителю относительно кандидатуры ректора;

- отказ от установления на законодательном уровне исчерпывающего перечня полномочий наблюдательного совета и предоставление университетам права дополнять указанный перечень на уровне устава.

При этом наиболее оптимальным является регулирование деятельности органа на уровне отраслевого законодательства, а именно: включение положений, устанавливающих особенности деятельности наблюдательных советов автономных учреждений — образовательных организаций высшего образования, в Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В целях достижения более устойчивых результатов, направленных на усиление влияния наблюдательного совета и повышение его ответственности как органа, отвечающего за стратегическое развитие университета, предлагается следующее:

- законодательно закрепить право наблюдательного совета по собственной инициативе обращаться к учредителю с целью выразить свою позицию по любому вопросу, который совет признает значимым, и обязанность учредителя на него ответить;

- наблюдательному совету предоставить право проводить оценку деятельности ректора и по ее результатам направлять рекомендации учредителю в отношении продления его полномочий или их досрочного прекращения;

- дополнить полномочия наблюдательного совета в части установления порядка формирования плана финансово-хозяйственной деятельности, а также порядка составления и утверждения отчета о результатах деятельности учреждения;

- урегулировать рассмотрение имущественных вопросов путем установления минимальной пороговой стоимости имущества, подлежащего рассмотрению, или установления нормы, предусматривающей, что по вопросам, связанным с распоряжением имуществом, стоимость которого не превышает определенного порогового размера, наблюдательный совет принимает окончательные решения;

- ответственность за ротацию членов наблюдательных советов возложить на сами органы, что соответствует лучшей мировой практике;

- рекомендовать создание в структуре наблюдательных советов комитетов по трем направлениям работы: финансы, имущество, стратегия;

- предусмотреть проведение регулярной оценки деятельности наблюдательного совета путем внедрения практики ежегодного публич-

ного отчета органа о своей работе, подлежащего доведению до сведения учредителя и иных органов университета;

- развивать механизмы репутационной ответственности членов наблюдательного совета, для чего более активно освещать работу органа в публичном пространстве;
- повышать методическое и информационное обеспечение органа через организацию площадок взаимодействия и обмена опытом, в том числе виртуальных, разработку методических пособий, кодексов лучшей практики и проч.

Реализация предложенной модели сопряжена с рядом проблем, на которые указывают авторы работы, в частности, это:

1) *отсутствие прямой связи между эффективностью работы наблюдательного совета и результатами деятельности университета*. Усилия по повышению эффективности работы наблюдательного совета могут не привести к ожидаемому эффекту в части увеличения динамики развития университетов в целом, поскольку связь между хорошо организованными и компетентными советами и результатами университетской деятельности не является очевидной;

2) *непоследовательность федеральных органов исполнительной власти в вопросах развития принципов автономии государственных учреждений*. Целевая модель направлена на расширение автономии университетов, являющихся автономными учреждениями, что потребует зрелости решений со стороны органов государственной власти при ее воплощении;

3) *высокая значимость личностного фактора для реализации модели, создающая препятствие для тиражирования успешных практик*. Эффективность органа напрямую связана с наличием у членов совета необходимой мотивации, достаточного временного ресурса и соответствующих компетенций для активного участия в работе органа, а также с готовностью председателя наблюдательного совета реально исполнять лидерскую роль, быть независимым от ректора университета и давать объективную оценку его деятельности, вплоть до выдачи рекомендаций о его замене;

4) *возможность сопротивления внедрению целевой модели со стороны университетского сообщества*. Университетская среда достаточно консервативна в отношении привнесения в академическую сферу элементов корпоративного управления. В данный момент органы рассматриваются в большей степени как защитники интересов университета во внешнем мире, нежели как ресурс, относящийся к стратегическому управлению.

В случае торможения внедрения целевой модели университетом не стоит исключать возможности развития сценария, когда члены на-

блюдательных советов перестанут относиться к органу как к ключевому звену университетской системы управления, что резко снизит их мотивацию, вовлеченность и может спровоцировать массовый выход из состава органа по собственному желанию;

5) *возможность вмешательства наблюдательного совета в текущую деятельность университета.* Целевая модель предполагает расширение полномочий наблюдательного совета, в связи с чем есть риск, что в стремлении более активно выполнять стратегическую функцию и оценивать основные направления деятельности университета совет начнет погружаться на уровень оперативной деятельности, что может привести к конфликту с исполнительным руководством.

Результаты работы могут быть положены в основу подготовки проектов нормативных правовых актов о внесении изменений в действующее законодательство Российской Федерации, разработки кодексов лучших практик, иных методических пособий.

Источники

Bennett B. The new style boards of governors — are they working? // Higher education quart. 2002. Vol. 56. No. 3. P. 287–302.

Boer H. de, Huisman J., Meister-Scheytt C. Supervision in “modern” university governance: Boards under scrutiny // Studies in higher education. 2010. Vol. 35. No. 3. P. 317–333.

Duryea E. The academic corporation: A history of college and university governing boards. N.Y.: Falmer Press, 2000. 274 p.

Fielden J. The changing roles of university governing boards and councils // Intern. encyclopedia of education / P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (eds). Oxford: Elsevier, 2010. P. 273–278.

Jungblut P.W.J., Houben D. University boards: Societal stakeholders or organizational social capital? — lessons from Norway and Germany: paper pres. on EAIR 36th annual forum in Essen, Germany, 2014.

Kezar A.J. Rethinking public higher education governing boards performance: Results of a National study of governing boards in the United States // The j. of higher education. 2006. Vol. 77. No. 6. P. 968–1008.

Kretek P., Dragšič Ž., Kehm B. Transformation of university governance: On the role of university board members // Higher education. 2013. Vol. 65. No. 1. P. 39–58.

Macheridis N. Coordination between governance actors in universities: The role of policy documents // Tertiary education a. management. 2015. Vol. 21. No. 3. P. 173–185.

Michael S., Schwartz M., Cravcenco L. Evaluating higher education leadership: Indicators of trustees' effectiveness // The intern. j. of educational management. 2000. Vol. 14. No. 3. P. 107–119.

State constitutional provisions and higher education governance: MHEC policy rep. 2013. May. URL: <http://www.mhec.org/sites/mhec.org/files/20130516state-constitutional-provisions-highered-governance.pdf>.

Trakman L. Modelling university governance // Higher education quart. 2008. Vol. 62. Iss. 1–2. P. 63–83.

Ефимов В.С.

Сибирский федеральный университет, Центр стратегических исследований и разработок, директор,
e-mail: efimov.val@gmail.com

УНИВЕРСИТЕТ В СИТУАЦИИ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ПЕРЕХОДА: ГЛОБАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ И ВЫЗОВЫ РАЗВИТИЯ. УНИВЕРСИТЕТ 4.0

Целью представленной теоретической работы является построение системных философско-методологических представлений об университете как социальном институте и особенностях трансформации университета в ситуации постиндустриального перехода.

1. Происходящие (или необходимые) трансформации университета важно рассматривать в контексте общественных трансформаций, захватывающих все аспекты существования общества (экономические, социальные, культурные, антропологические). Во второй половине XX — начале XXI столетий был разработан ряд социально-философских концептов трансформации общества: Э. Тоффлер — «третья волна»; Ф. Фукуяма — «конец истории»; Ф. Махлуп (1966), Т. Стоуньер (1986) — «информационное общество», Д. Белл (1999) — «постиндустриальное общество», В. Иноземцев (1995) — «постэкономическая общественная формация», М. Кастельс (1999, 2000) — «сетевое, информационное общество»; Р. Инглхарт (Inglehart, 1997) — «общество постматериалистических ценностей».

При этом процесс постиндустриального перехода и формирования «общества знаний» (когнитивного общества и др.) не осмыслен системным образом, позволяющим определить новые вызовы, которые будут определять трансформации университетов в ближайшие 20–30 лет. Сейчас понятны новые возможности для систем производственно-экономической деятельности, создаваемые технологиями «цифровой революции», био- и нанотехнологиями, но остаются лишь частично осмысленными вызовы, связанные с трансформацией культурных норм и социальных институтов; изменениями форм активности, сознания и идентичности человека.

Рассматривая ситуацию постиндустриального перехода, необходимо определить контуры «конечного пункта» происходящих трансформа-

ций. Мы полагаем, что принципиально новым для человечества будет переход в фазу «когнитивного общества» [Переслегин, 2007], где ключевым фактором общественного производства станет коллективный человеческий интеллект и гибридный (человеко-машинный) интеллект.

Формирование «когнитивного общества» произойдет на основе следующих изменений (и в свою очередь усилит их, сделав необходимыми):

- расширения секторов деятельности, связанных с производством знаний, технологий и инноваций (исследования и разработки); производства новых смыслов, образов и стилей жизни (креативные индустрии);

- расширения доступа к знанию и возможности включения в производство знаний и инноваций беспрецедентно широкого круга людей; при этом происходит массовизация высшего образования и повышение значимости интеллектуальной компоненты внутри производственных процессов;

- «когнитивизации» экономики и общества — насыщения знаниями деятельности и досуга; массового включения людей в познавательную активность; снимается характерное для индустриального мира деление на тех, кто производит знания (профессиональных исследователей), и тех, кто знания лишь употребляет;

- превращения коллективного интеллекта в ключевую производительную силу общества (общественное самоуправление и участие граждан в принятии решений; сбор, анализ, применение экспертного знания или мнений жителей; сетевые «фабрики мысли» (think tanks); интеллектуальные социальные сети; «Big Data» и др.);

- формирования технологической базы для развертывания этих особенностей общества знаний в целостный, всеобъемлющий «когнитивный мир»;

- создания и широкого использования когнитивно-гуманитарных технологий, связанных с экстерниоризацией интеллектуальных функций человека, освобождением человека от исполнения рутинных интеллектуальных функций.

Это означает, что университет не сможет больше ориентироваться на воспроизводство устаревших и устаревающих (характерных для индустриальной фазы) систем деятельности, форм социальности и типов человека. Университет столкнется с вызовами «когнитивного мира», в котором он может занять позиции ведущего когнитивного института или быть вытесненным на периферию процессов развития.

2. Становление и развитие университета как социального института необходимо рассматривать через его включенность в базовые про-

цессы, обеспечивающие существование общества: процесс воспроизводства, процесс производства (нового), процесс утилизации (старого) [Щедровицкий, 1995].

Университет может мыслиться как «университет вообще» — характерный для эпохи идеальный тип когнитивного института, на образ которого ориентируются конкретные учреждения высшего образования. В этом случае трансформация означает изменение идеального образа университета [Ясперс, 2006]. В то же время трансформации могут изучаться на эмпирическом уровне, как изменения параметров отдельных учреждений или «популяций» университетов.

Чтобы системным образом помыслить университеты и их трансформацию в условиях фазового перехода, нужна онтологическая конструкция, которая увязывает разные аспекты действительности университетов, отражает и «вписанность» университетов во внешний социокультурный контекст, и внутренние процессы изменений в университетах. В качестве такой схемы предлагается использовать философские категории — «деятельностное», «социальное», «антропологическое», задающие необходимое «мысленное пространство». Помыслить университет — это значит «поместить» его в это пространство, начать рассматривать каждый из феноменов существования и трансформации университетов в трех проекциях — деятельностной, социальной и антропологической.

В предложенной системе категорий университет как идеальная форма характеризуется следующими особенностями:

- в деятельностном измерении — обеспечивает воспроизводство деятельностей в социуме за счет образования и обучения; служит площадкой для реализации ряда сложных деятельностей (исследовательской, образовательной, проектной, инновационной, экспертной и др.); служит площадкой для создания новых деятельностей и перехода к разворачиванию новых практик;

- в социальном измерении — является институциональной формой реализации ряда функций социума («органом» социума), обеспечивает воспроизводство социальных норм и отношений, разнообразных форм коммуникации, социальной структуры через воспроизводство элит, воспроизводство интеллектуалов, воспроизводство таких деятельностей, как управление, политика, предпринимательство, через воспроизводство идеологии и картины мира;

- в антропологическом измерении — воспроизводит человека через передачу систем ценностей, пакетов знаний, картины мира, идеологии; формирование компетенций, социализацию; является пространством свободы, в котором предвосхищаются, строятся и опробуются в «экспериментальном» режиме новые образы человека, новые формы и структуры персональной жизни.

Реальный университет, в отличие от его «идеальной формы», может не обеспечивать полноценного воспроизводства деятельности, может не быть функциональным «органом» общества, не участвовать в процессах воспроизводства человека. В этом случае важнейшие функции университета выполняются либо в сильно редуцированном виде, либо другими институтами и средами общества, в то время как университет превращается, например, в место выдачи дипломов. В ситуации дисфункции университета возникает разрыв между университетом и обществом, и университет становится «потерянным» институтом [Readings, 1996; Ефимов, Лаптева, 2014; Любимов, 2009].

3. Предложенная схема позволяет по-новому увидеть логику переходов и специфику различных поколений университетов (Университет 1.0, Университет 2.0, Университет 3.0) и определить ключевую специфику университета следующего поколения — Университета 4.0.

Университет 1.0 возник в Средние века (на доиндустриальной стадии развития общества) как корпорация интеллектуалов — выстроенная ими социальная форма своего существования, позволяющая воспроизводить: 1) само сообщество интеллектуалов; 2) изолированные формы интеллектуальной деятельности (на персональном уровне, но внутри и благодаря сообществу) [Ле Гофф, 2003].

Университет 2.0 — университет индустриальной фазы развития общества; наряду с воспроизводством интеллекта он обеспечивал применение интеллекта к разворачиванию индустрии в ее производственно-технологическом, социально-организационном и управленческом аспектах: обеспечивал развитие естественных наук и инженерии, производство квалифицированных кадров и управленческих элит. Он технологически связан с революцией в способах фиксации и распространения знаний — с печатной революцией, которая позволила тиражировать тексты в больших масштабах.

Университет 3.0 — университет постиндустриальной фазы. В связи с необходимостью обеспечивать несколько линий «производства / воспроизводства» знаний, мышления, деятельности университет расслаивается на ряд существующих одновременно типов: 1) исследовательский университет — обеспечивающий производство фундаментальных знаний (часть университетов этого типа также обеспечивает воспроизводство управленческих элит); 2) инновационно-технологический университет — реализующий прорывные исследования и разработки, предпринимательскую деятельность и создание новых практик («стэндфорды»); 3) «сервисные» университеты — готовящие людей к включению в сервисную экономику; 4) «социальные» университеты — обеспечивающие социализацию молодежи (фактически — общее

высшее образование). Таким образом, необходимое воспроизводство социума как сложной системы обеспечивается не один типом университета, а целой конструкцией высшей школы, включающей университеты различных типов.

Университет 4.0 — университет в когнитивном обществе; его миссия — обеспечить производство, воспроизводство и применение интеллекта в характерных для этого общества масштабах и формах: сетевой и коллективный интеллект (усиленный применением специальных технологий коллективного интеллекта); гибридный человеко-машинный интеллект; массовый интеллект в форме «мыслящей среды». Университет этого поколения технологически связан с цифро-коммуникативной революцией. В качестве интеллектуального лидера этой революции сам университет становится сетевым, территориально-распределенным, интернациональным; его ключевые деятельности (образование и просвещение, исследования и производство инноваций, экспертиза и консалтинг, проектирование и создание новых практик) в значительной степени переходят в виртуальное пространство.

Источники

Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. 956 с.

Ефимов В.С., Лантева А.В. Когнитивный университет: контуры будущего // Унив. упр.: практика и анализ. Екатеринбург, 2014. № 6 (94). С. 18–29.

Иноземцев В.Л. К теории постэкономической общественной формации. М.: Таурус: Век, 1995. 330 с.

Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустр. волна на Западе: антология / под ред. В.Л. Иноземцева. М., 1999. С. 494–505.

Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в Средние века / пер. с фр. А.М. Руткевича. 2-е изд. Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. 160 с.

Любимов Л.Л. Угасание образовательного этоса // Вопр. образования. 2009. № 1. С. 199–210.

Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966. 462 с.

Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2007. 619 с.

Стоуньер Т. Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики // Новая технократ. волна на Западе. М.: Прогресс, 1986. С. 392–409.

Щедровицкий Г.П. Избр. тр. М.: Шк. культ. полит., 1995. 800 с.

Ясперс К. Идея университета / пер. с нем. Т.В. Тягуновой; ред. пер. О.Н. Шпарага; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Мн.: БГУ, 2006. 159 с.

Inglehart R. Modernization and postmodernization. Cultural, economic and political change in 43 societies. Princeton Univ. Press, 1997. 464 p.

Readings B. The university in ruins. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1996. 256 p. Пер. на рус. яз.: *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А. Корбута. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2010. 304 с. (Теория и практика образования).

сти (эффективности) при нескольких выходных и входных показателях сегодня решается с помощью хорошо зарекомендовавшего себя метода оболочечного анализа данных (DEA). Этот метод описан во многих западных и российских работах, в том числе применительно к оценке вузов.

В работах И.В. Абанкиной, Ф.Т. Алескерова и других (в том числе авторов данного доклада) описано применение метода DEA для решения задачи оценки результативности вузов, представлены две модели оценки образовательной и научно-образовательной результативности вузов, получены результаты оценки по данным за 2010 г. В представляемой на конференции работе используются разработанные ранее модели получения оценок технической эффективности, а также полученные оценки за 2010 г. В табл. 1 представлены спецификации моделей результативности.

Таблица 1

Параметры моделей DEA

	Параметры DEA	
	Входные	Выходные
Модель 1 (оценка образовательной результативности)	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Удельное бюджетное финансирование вузов. Удельный вес обладателей ученых степеней ППС в общей численности ППС ♦ Совокупная численность ППС 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Средний балл первокурсников, поступивших по ЕГЭ ♦ Численность студентов, обучающихся на бюджетных и платных местах
Модель 2 (оценка научно-образовательной результативности)	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Удельное бюджетное финансирование вузов (пересчитать) ♦ Удельный вес обладателей ученых степеней ППС в общей численности ППС ♦ Средний балл первокурсников, поступивших по ЕГЭ 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Численность студентов, обучающихся на бюджетных и платных местах ♦ Взвешенный удельный вес молодых ППС в общей численности ППС ♦ Публикационная активность сотрудников вуза, а именно число научных статей в рецензируемых журналах в расчете на 100 сотрудников

При расчетах использовалась модель, ориентированная на выпуск (input orientated), многоступенчатая (multi-stage), с постоянной отдачей от масштаба (constant returns to scale, CRS).

Для исследования результатов реструктуризации, проводимой с 2010 г., были использованы данные по той же выборке вузов за 2015 г. С использованием свежих данных с помощью метода DEA были рассчитаны два набора оценок результативности вузов — по моделям 1 и 2. Для проведения сравнительного анализа групп вузов, в той или иной степени находящихся в процессе реструктуризации, авторами данной работы предложены следующие классификации:

- по активности в процессах присоединения, ликвидации организационных единиц (более двух за рассматриваемый период, до двух и вузы без реструктуризации);
- по периоду завершения реструктуризации (вузы, завершившие реструктуризацию в 2013 г., и вузы, продолжающие реструктуризацию);
- по типу механизма реструктуризации (присоединение; ликвидация; присоединение и ликвидация);
- по присоединению к оцениваемому вузу организаций СПО (с СПО, без СПО).

Классификации были предложены исходя из некоторых гипотез, сформулированных на основе здравого смысла, а также из опыта подобных процессов в других системах высшего образования и других отраслях; таким образом:

- можно предположить, что вузы, активно участвующие в процессах реструктуризации, испытывают хотя бы временное, но падение в результативности;
- продолжая предыдущую гипотезу, можно предположить, что вузы, завершившие процессы реструктуризации несколько лет назад, будут более результативными, чем те, которые продолжают реструктуризацию;
- можно предположить, что ликвидация как механизм отсечения наименее результативных частей должен вести к повышению результативности вуза;
- можно также предположить, что вузы, взявшие стратегию на присоединение организаций СПО, столкнутся со снижением результативности.

Полученные в данной работе результаты позволяют сделать первую оценку изменений за 5 лет реструктуризации и справедливости сформулированных выше гипотез. Во-первых, из диаграмм рассеяния (см. ниже) результатов оценки образовательной результативности (модель 1) ясно, что вузы в 2015 г. подтянулись к наиболее результативным вузам. Из диаграмм рассеяния результатов оценки научно-образовательной результативности (модель 2) ясно, что разрывы между вузами практически не изменились. Статистические тесты подтверждают этот вывод.

Применение непараметрических тестов для сравнения технической эффективности, рассчитанной по методу DEA, различных групп университетов внутри одного года показало, что статистически значимые различия (на уровне менее 5%) существуют:

1) между типами университетов — по количеству реорганизованных учреждений. Наиболее ярко отличается группа 3 (университеты с двумя и более реорганизованными организациями). Техническая эффективность в 2015 г. в этой группе по модели 1 (образовательной) была выше медианного значения. Медианный тест обладает чувствительностью к случаям, когда в выборке много объектов с одинаковым рангом (в нашем случае много университетов с $TE = 1$); это же подтвердилось критерием Краскела — Уоллиса. Это означает, что увеличение количества реорганизованных организаций положительно влияет на техническую эффективность и результативность университетов.

На рис. 1 и 2 представлены диаграммы рассеяния для моделей 1 и 2;

2) вузы, которые присоединяли организации СПО, обладали низкой технической эффективностью по модели 1 в 2010 г. Это означает, что организации СПО присоединяли к университетам, которые заведомо были менее эффективны в реализации образовательных программ до начала кампании по реструктуризации. Это подтверждается тестом Мозеса. Вместе с тем в 2015 г. вузы, присоединившие к себе органи-



Рис. 1. Изменение образовательной эффективности университетов в 2015 г. по сравнению с 2010 г.



Рис. 2. Изменение научной эффективности университетов в 2015 г. по сравнению с 2010 г.

зации СПО, статистически не отличались от вузов других групп, что означает сокращение разрыва между ними и подтверждают относительную эффективность стратегии присоединения организаций СПО;

3) остальные тестируемые различия не проявились в статистических тестах и двумерных гистограммах.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что государственная политика, нацеленная на реструктуризацию системы высшего образования, воздействует на показатели, характеризующие эффективность вузов (трактуемую как отношение показателей результатов к показателям ресурсов). Это воздействие характеризуется в первую очередь созданием дополнительного давления в системе высшего образования на вузы, подталкивающее их к повышению эффективности. Кроме того, исследование выявило группу вузов, которая способна улучшать или, по меньшей мере, не ухудшать эффективности в условиях множественных присоединений к себе других вузов и организаций. Этот результат представляется контринтуитивным, так как из практики управления известно, что процессы слияния и поглощения требуют дополнительных ресурсов и способны снижать показатели деятельности организаций не только в переходный период, но и после него. Авторы склоняются к объяснению данного результата за счет особых организационных компетенций вузов выявленной группы, позволяющих им при присоединении других организаций быстро выявлять

и устранять области их неэффективности. Однако, чтобы убедиться в верности или ошибочности этого предположения, необходимо провести более детальное исследование вузов выявленной группы.

Источники

Оценка результативности университетов с помощью оболочечного анализа данных / Абанкина И.В., Алескеров Ф.Т., Белоусова В.Ю., Зиньковский К.В., Петрущенко В.В. // *Вопр. образования*. 2013. № 2. С. 15–48.

Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов / Абанкина И.В., Алескеров Ф.Т., Белоусова В.Ю., Гохберг Л.М., Зиньковский К.В., Кисельгоф С.Г., Швыдун С.В. // *Форсайт*. 2013. Т. 7. № 3. С. 48–63.

Performance-based typology of universities: Evidence from Russia / Abankina I.V., Aleskerov F.T., Belousova V., Gokhberg L., Zinkovsky K., Kiselgof S.G., Petrushchenko S., Shvydun S.V.: WP BRP 33/STI/2015 / NRU Higher School of Economics. 40 p. (Ser. “Science, technology and innovation”) (date of publ.: 15.01.2015).

Катаева З.А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Postdoctoral Research Fellow,
e-mail: zkataeva@hse.ru

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: ВЫЗОВЫ И ОТВЕТЫ НА БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

За последние два с лишним десятилетия высшее образование в Центральной Азии претерпело значительные изменения. Университеты Центральной Азии пережили длительный период образовательных реформ, направленных на демонтаж советской модели и создание новой системы образования на основе национальных ценностей, традиций и культуры, в то же время отвечая на вызовы глобализации и перехода в сторону мирового образовательного пространства. Вхождение в Болонский процесс является одним из приоритетов образовательной политики стран Центральной Азии. На сегодня только Республика Казахстан является участником Болонского процесса.

В данном исследовательском проекте предпринята попытка выявления, изучения, анализа и сравнения траекторий изменений системы высшего образования стран Центральной Азии включая Республику Кыргызстан, Таджикистан и Узбекистан, а также изучения того, как внедрение принципов Болонского процесса влияет на институты высшего образования в этих странах. Будучи одним из стратегически важных регионов, Центральная Азия является уникальным местом для отслеживания траекторий образовательных реформ. Хотя страны Средней Азии имеют похожий исторический, экономический и культурный фон, после распада СССР каждая из стран выбрала свой путь развития, в том числе в сфере высшего образования.

После распада Советского Союза высшее образование в Центральной Азии характеризовалось нехваткой финансовых ресурсов, низким качеством образования, неразвитыми учебными планами и почти отсутствовавшими связями между высшим образованием и рынком труда. Система высшего образования претерпела серьезное преобразование: в одних странах увеличился поток студентов (массовизация), в

других — сократилось число университетов и студентов. Однако на сегодняшний день недостаточно исследовательского внимания уделено укреплению эмпирических знаний о том, как устроено высшее образование и каковы основные проблемы его развития; как система высшего образования пытается реагировать на запросы со стороны студентов, преподавателей, государства, регионального и мирового контекстов.

За последнее десятилетие появилось множество исследований, которые описывают некоторые аспекты переходного процесса образования в Центральной Азии, а именно влияние поддержки международных институтов на политику в области высшего образования [Heupeman, 2010], интернационализация высшего образования [Merrill, 2010], влияние наднациональных организаций, глобализации и следствий политики Европейского союза на центральноазиатское высшее образование [Jones, 2010], а также адаптация глобальных образовательных политик в некоторых странах [Silova, 2005]. Тем не менее адаптация и ответные меры на институциональном уровне в отношении реформ, глобализации и существующих политических систем остаются недостаточно изученными. В рамках данного проекта предпринята попытка изучить влияние реформ, глобализации и влияние политических режимов на высшие учебные заведения стран Центральной Азии. Основной исследовательский вопрос: как высшие учебные заведения Центральной Азии реагируют на вызовы глобализации и местных контекстов (в частности, на изменения, связанные с Болонским процессом)?

Для изучения траекторий образовательных реформ и институциональных изменений в Центральной Азии используется концепция алломорфизма (*allomorphy*), разработанная М. Вейра [Vaira, 2004] для изучения изменений высших учебных заведений. Концепт *allomorphy* подразумевает, что в то время как университеты и правительственные организации разделяют схожие идеи об организационной структуре и практике, они приспосабливаются и выбирают глобальные идеи различными способами. Эта концепция помогает идентифицировать процессы гомогенизации, с одной стороны, и локальные ответы — с другой.

Исследование основано на анализе текстов основных образовательных программных документов и стратегий, законов, принятых государствами Центральной Азии после 1991 г., нескольких кейсов и глубинных полуструктурированных интервью с государственными чиновниками, политиками, министерством образования, а также администраторами и профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений Центральной Азии, и на анализе открытых статистических данных.

В исследование были включены три университета, расположенные в г. Душанбе (Республика Таджикистан). Выборка предполагала включение в исследование тех вузов, на базе которых проведены эксперименты по внедрению принципов Болонского процесса и перехода системы образования на международную двухуровневую систему (бакалавриат и магистратура).

В ходе пилотного исследования было проведено 11 полуструктурированных интервью с преподавателями и администраторами данных вузов, включая проректоров по учебной работе и международным отношениям, с деканами факультетов, преподавателями, участвующими в проектах, финансируемых программой Erasmus Европейского союза, и начальниками отделов, отвечающими за качество образовательного процесса.

В результате анализа полуструктурированных интервью было выявлено, что большинство образовательных реформ проникает в университеты со стороны международных организаций, таких как программы по развитию высшего образования Европейского союза, Всемирного банка, Института «Открытое общество» / Фонд Сороса и др. В свою очередь, в университетах существует низкая мотивация по продвижению этих реформ.

Анализ данных и интервью выявил проблемы, с которыми вузы сталкиваются при проведении реформ, связанных с Болонским процессом, а именно:

- нечеткое понимание преподавателями вузов некоторых образовательных реформ, например, перехода образовательной системы к Европейской системе трансфера кредитов (ECTS);
- проблемы, связанные с содержанием образовательных программ, например, с организацией элективных курсов в университетах (а именно с нехваткой человеческих и материальных ресурсов для подготовки этих курсов);
- низкая, по мнению преподавателей, подготовленность студентов к учебе в университетах;
- почти полная не востребованность независимого Агентства по аккредитации и обеспечению качеством образования, созданного при финансовой поддержке программы развития высшего образования Европейского союза «ТЕМПУС» (ныне — «Эразмус»);
- недостаточное финансирование университетов для создания программ мобильности студентов и преподавателей вузов.

На сегодня университеты в Центральной Азии, в частности в Таджикистане, продолжают испытывать нехватку финансирования, наблюдается снижение уровня качества образования и низкий уровень

подготовки профессорско-преподавательского состава. Однако, несмотря на трудности, университеты отвечают на вызовы глобальных образовательных политик путем адаптации и ответов в соответствии с локальными контекстами. Например, в одном из исследуемых вузов создана своя система мобильности студентов, в другом — своя система онлайн-тестирования студентов.

В данном докладе представлены предварительные результаты исследования. В будущем предполагается продолжение анализа собранных данных, проведение дальнейших интервью и полевых исследований в Таджикистане и Кыргызстане, а также изучение связей глобализации, экономики и социальных и политических процессов с высшим образованием в этих странах.

Источники

Brunner J.J., Tillet A. Higher education in Central Asia. The challenges of modernization. Case studies from Kazakhstan, Tajikistan, The Kyrgyz Republic and Uzbekistan [Electronic resource]. World Bank, 2007. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/266211468235483571/Higher-education-in-Central-Asia-the-challenges-of-modernization>.

DeYoung A. Lost in transition: Redefining students and universities in the contemporary Kyrgyz Republic. Charlotte, NC: Inform. Age, 2011. 186 p.

Jones P.D. Education as foreign policy: The European Union in Central Asia // Globalization on the margins: Education a. post-Socialist transformations in Central Asia / I. Silova (ed.). Charlotte, US: Inform. Age Publ., 2011. P. 63–95.

Heyneman S.P. A comment on the changes in higher education in the post-Soviet Union // European education. 2010. Vol. 42. No. 1. P. 76–87.

Merrill M.C. Internationalizing higher education in Central Asia: Definitions, rationales, scope, and chices // Globalization on the margins: Education a. post-socialist transformations in Central Asia / I. Silova (ed.). Charlotte, US: Inform. Age Publ., 2011. P. 145–173.

Merrill M. Kasha and quality in Kyrgyzstan: Donors, diversity, and disintegration in higher education // European education. 2012. Vol. 43. No. 4. P. 5–25.

Silova I. Introduction: Education and post-socialist transformations in Central Asia — exploring margins and marginalities // Globalization on the margins: Education a. post-socialist transformations in Central Asia / I. Silova (ed.). Charlotte, US: Inform. Age Publ., 2011. P. 1–25.

Silova I. Traveling policies: Hijacked in Central Asia // European educational research j. 2005. Vol. 4. No. 1. P. 50–59.

Vaira M. Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis // Higher education. 2004. Vol. 48. No. 4. P. 483–510.

Копелян С.В.
Университет Тампере,
Финляндия, магистрант,
e-mail: sofyakopelyan@gmail.com

ОСМЫСЛЕНИЕ ТРЕТЬЕЙ МИССИИ: ВОСПРИЯТИЕ АКАДЕМИЧЕСКИМ СООБЩЕСТВОМ ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЙ И ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

В контексте дискуссий о месте университета в современном мире и в свете возрастающего политического давления на вузы так называемая третья миссия университета становится все более заметной на фоне традиционной научно-педагогической деятельности. В то же время малоизвестно, как взаимодействие с окружающим обществом влияет на работу исследователей и преподавателей. Сравнительно недавно в ведущей серии публикаций об изменениях в академической профессии были поставлены вопросы об отношении университетских работников к современным требованиям расширения границ науки и обучения, а также о степени интегрированности третьей миссии в другие виды профессиональных занятий и в существующую систему поощрений [Culum et al., 2013]. Особенно эти вопросы актуальны для сферы социальных наук, менее изученной по сравнению с инженерно-техническими и естественно-математическими дисциплинами [Bastow et al., 2014; Olmos Peñuela, 2013; Academic engagement..., 2013].

Кроме того, в литературе фиксируется ряд лакун, связанных с тем, что основное внимание ученых сосредоточено на организационных аспектах производства и трансфера знаний, а ассортимент теоретико-аналитических и методологических подходов ограничивается обоснованной теорией [Watermeyer, 2015], теорией «тройной спирали» и моделью экосистемы инноваций [Nieminen, Kaukonen, 2001]. Настоящее исследование, напротив, подходит к проблеме с позиций теории институциональных логик и анализирует ее на микроуровне [Pineiro et al., 2015], одновременно отвечая на формирующийся в контексте рассматриваемого кейса институциональный запрос.

Речь идет о кейсе высокоселективного финского университета, профильно ориентированного на общественные науки. Качествен-

ное поисковое исследование этого кейса было предпринято в 2016 г. с целью выяснить, *что* специалисты в области социальных наук (классифицируемых согласно [Bastow et al., 2014]) понимают под социальным взаимодействием, как они оценивают влияние этого опыта на академическую работу и какими институциональными логиками можно объяснить их предпочтения и суждения. Для разработки темы использовались полуструктурированные интервью с научными сотрудниками и преподавателями (11 участников, выборка по методу снежного кома), документы (стратегии, отчеты и т.п.), информация в сети Интернет и вторичные источники. К собранным данным были применены тематическое кодирование и дискурс-анализ.

Институциональные логики — это «социально конструируемые, исторические паттерны материальных практик, допущений, ценностей, убеждений и правил, руководствуясь которыми индивиды вырабатывают и воспроизводят свое материальное существование, упорядочивают время и пространство и наделяют смыслом свою социальную действительность» [Thornton, Ocasio, 1999, p. 804]. Представители академической профессии, будучи субъектами общественного взаимодействия, подвержены влиянию логик таких институтов, как государство, рынок и др. ([Thornton et al., 2012]; табл. 1).

Таблица 1

Институциональные логики в высшем образовании (ВО)*

Категория	Институт				
	Государство	Рынок	Корпорация	Сообщество	Профессия
<i>Исходная метафора</i>	Вуз как социальный институт и механизм перераспределения	Транзакция ВО как бизнес	Вуз как корпоративная иерархия	Общая граница (дисциплина, проект, кооператив, местоположение, связи и т.д.)	Академическая профессия как сеть взаимоотношений
<i>Источники легитимности</i>	Демократическое участие, коллегиальность и автономия	Финансирование и прибыль, успешные инновации	Позиция вуза на рынке, университетские рейтинги	Единство воли, убежденность в доверии и взаимности	Личная компетентность, академическая объективность и свобода

Продолжение табл. 1

Категория	Институт				
	Государство	Рынок	Корпорация	Сообщество	Профессия
<i>Источники авторитета</i>	Бюрократическое доминирование	Подотчетность спонсорам и клиентам (государству, бизнесу, промышленности, студентам и выпускникам и т.д.)	Совет директоров и высший менеджмент вуза	Приверженность ценностям и идеологии сообщества	Профессиональная ассоциация и коллеги
<i>Источники идентичности</i>	Социальный и экономический класс	Бренд	Бюрократические роли, основанные на продуктивности	Эмоциональная связь, удовлетворенное самолюбие и репутация	Личная репутация, основанная на качестве академической работы
<i>Нормативная основа</i>	Гражданство и национальность, ППС как госслужащие	Личная выгода	Занятость в вузе	Членство в группе	Членство в академической гильдии и ассоциациях
<i>Основа внимания</i>	Статус заинтересованной группы	Статус на рынке ВО	Статус в корпоративной иерархии вуза	Личный вклад в группу	Статус в академической профессии
<i>Основная стратегия</i>	Увеличить общее благо	Увеличить рентабельность	Увеличить размер и диверсификацию вуза	Улучшить статус и увеличить почет членов группы и их действий	Улучшить личную академическую репутацию

Категория	Институт				
	Государство	Рынок	Корпорация	Сообщество	Профессия
<i>Неформальный механизм контроля</i>	Закупочная политика	Аналитика в сфере ВО	Организационная культура вуза	Наглядность действий	Знаменитые ученые
<i>Экономическая система</i>	Капитализм «всеобщего благосостояния»	Рыночный капитализм	Менеджерский капитализм	Кооперативный капитализм	Личный капитализм

* По [Cai, Zheng, 2016; Thornton et al., 2012; Perkmann, Phillips, 2011; Townley, 1997].

Индивидуальная идентичность и смыслополагание одновременно активируются наиболее доступными и значимыми из этих логик и ограничены ими. Внешние с точки зрения индивида логики могут отторгаться и изолироваться или, наоборот, смешиваться с превалирующими логиками и даже полностью ассимилироваться с ними либо замещать их.

В Финляндии государство исторически играет роль ключевого посредника между обществом и рынком [Välilmaa, Hoffman, 2008]. Вследствие эволюции правительственной политики в сектор, подчинявшийся логикам профессии, дисциплинарного сообщества и государства, проникли логики рынка, корпорации и других сообществ. Хотя третья миссия закреплена в Законе об университетах [Universities act 558/2009, 2009], ее реализация не регламентирована и не влияет на госфинансирование высшей школы.

Данная ситуация воспроизводится на уровне университета, который всегда откликался на насущные потребности региона и страны и в стратегии которого заявлено интегрирование социального взаимодействия в исследования и преподавание, однако организационная поддержка этой миссии носит нецентрализованный и бессистемный характер и ощущается участниками интервью как недостаточная. Стратегическое управление сосредоточено на развитии науки, интернационализации и предстоящем слиянии с другими местными вузами, которое, вероятно, приведет к еще большему усилению корпоративной логики, тогда как взаимодействие с обществом интенсивнее всего происходит на уровне отдельных исследователей и групп.

Интервью свидетельствуют о значительных изменениях в профессиональной логике, которая функционирует во взаимосвязи не только с коммерческой, что фиксировалось ранее, но и с другими логиками. Носители сугубо исследовательской идентичности склонны ассимилировать внешние логики и подчинять их привычным профессиональным целям. Социально активные ученые смешивают элементы разных логик, связывая третью миссию, в частности, со служением стране (логика государства), превращением знаний в продукт (логика рынка) и вхождением в исследовательские и образовательные кооперативы (логика сообщества). Логика корпорации (измерение индивидуальной продуктивности и проч.), как правило, отвергаются либо изолируются от логик профессии.

Влияние третьей миссии на различные аспекты академической работы осмысливается в тесной связи с предшествующим опытом и ролевой идентичностью информанта. Негативное воздействие, например, на публикационную активность, по-видимому, нельзя нейтрализовать без учета этих факторов. Таким образом, институционализация третьей миссии достигается не столько за счет пересмотра системы финансирования, признания и поощрений, сколько за счет поиска оптимального баланса между учеными с различными ролевыми предпочтениями и мотивацией, создания благоприятной организационной культуры для поддержки низовых инициатив и маркетинга отдельных исследователей и групп. Данные выводы также могут иметь значение для формулирования политики и разработки организационных решений, направленных на увеличение эффективности и социальной значимости работы других исследовательских университетов.

Источники

Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university — industry relations / Perkmann M. et al. // *Research policy*. 2013. Vol. 42. No. 2. P. 423–442.

Bastow S., Dunleavy P., Tinkler J. The impact of the social sciences: How academics and their research make a difference. L.: Sage, 2014. 30 p.

Cai Y., Zheng G. University academic promotion system and academic identity: An institutional logics perspective // *Organizing academic work in higher education: Teaching, learning and identities* / L. Leišytė, U. Wilkesmann (eds). L.: Routledge, 2016. P. 243–261.

Čulum B., Rončević N., Ledić J. Facing new expectations — integrating third mission activities into the university // *The academic profession*

in Europe: New tasks a. new challenges / B.M. Kehm, U. Teichler (eds). Dordrecht: Springer Science+Business Media, 2013. P. 163–195.

Nieminen M., Kaukonen E. Universities and R&D networking in a knowledge-based economy: A glance at Finnish developments. Helsinki: Hakapaino Oy, 2001. (Sitra rep. ser. 11).

Olmos Peñuela J. Science-society interactions in the social sciences and humanities: Empirical studies of the Spanish council for scientific research: Ph.D. diss. 2013. Retr. from http://www.ingenio.upv.es/sites/default/files/tesis/julia_olmos_penuela_thesis_2013_version_3_para_imprimir_post_defensa_con_portada.pdf.

Perkmann M., Phillips N. Leveraging institutional distance: Institutional arbitrage in university-industry relations: paper pres. at the 7th New Institutionalism Workshop. Lyon, France, 2011. March 17–18.

Pinheiro R., Langa P.V., Pausits A. One and two equals three? The third mission of higher education institutions // European j. of higher education. 2015. Vol. 5. No. 3. P. 233–249.

Thornton P., Ocasio W. Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry, 1958–1990 // American j. of sociology. 1999. Vol. 105. No. 3. P. 801–843.

Thornton P., Ocasio W., Lounsbury M. The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process. Oxford Univ. Press, 2012. 304 p.

Townley B. The institutional logic of performance appraisal // Organization studies. 1997. Vol. 18. No. 2. P. 261–285.

Universities act 558/2009 (as amended up to 315/2011) / Min. of education a. culture, Finland. 2009. Retr. from <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>.

Välilä J., Hoffman D. Knowledge society discourse and higher education // Higher education. 2008. Vol. 56. No. 3. P. 265–285.

Watermeyer R. Lost in the “third space”: The impact of public engagement in higher education on academic identity, research practice and career progression // European j. of higher education. 2015. Vol. 5. No. 3. P. 331–347.

Кочетков Д.М.
Уральский федеральный
университет, ведущий специалист
по аналитической работе,
e-mail: kochetkovdm@hotmail.com

УНИВЕРСИТЕТ КАК ДВИГАТЕЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение

Основанная на изобретениях и новых технологиях социально-экономическая эволюция всегда шла рука об руку с наукой. Исторически можно выделить четыре типа университетов по аналогии с четырьмя промышленными революциями. Первые европейские университеты были сосредоточены на теологии и философии; с наступлением раннего Нового времени стали бурно развиваться фундаментальные исследования. Последующие изменения социально-экономической структуры общества выдвинули на первый план вопросы трансферта знаний и профессиональной подготовки. В условиях постиндустриального общества университеты становятся, скорее, рыночными консультантами для экономических агентов.

С наступлением четвертой промышленной революции знание начинает играть ключевую роль в социально-экономическом развитии человечества. Оно также стало одним из факторов или ресурсов производства. Модель общества, основанного на знаниях, была предложена Генри Ицковицем. Данная модель известна как тройная спираль «университет — бизнес — государство» [Etzkowitz, Leydesdorff, 2000; Etzkowitz, 2002]. Ицковиц спорит с теми исследователями, которые считают феномен инновационных регионов (например Силиконовой долины) уникальным [Etzkowitz, Klofsten, 2005]. По его мнению, модель тройной спирали сводится к конкретным механизмам и институциональным условиям. Предпринимательский университет находится в самом центре инновационного кластера. Эта гипотеза была поддержана рядом эмпирических исследований (например, [Acs, Szerb, 2007; Reynolds et al., 1994; Glaeser, Kerr, 2009; Guesnier, 1994]).

Университет играет центральную роль в модели, являясь основным производителем знаний в регионе. Таким образом, модель генерации знаний можно представить в терминах производственного процесса. Важно провести грань между обменом и дистрибуцией. В случае обмена

мы имеем дело с бизнес-отношениями между двумя или несколькими экономическими агентами. Дистрибуция означает свободное движение и использование новых знаний неограниченным кругом экономических агентов. Дистрибуция знаний может создавать экстерналии, которые способствуют усилению регионального экономического роста. Другими словами, это процесс трансферта знаний.

Наш вопрос заключается в том, как измерить предпринимательский потенциал университетов и его влияние на региональный экономический рост. Очевидно, что он состоит из двух частей. Сначала мы сравнили различные университетские рейтинги с позиций трансфера знаний. Мы предположили, что наука и высшее образование заметно влияют на развитие экономики региона. Затем мы проверили нашу гипотезу на российских статистических данных, и они поддерживают наше предположение.

Университетские рейтинги

В мире существует огромное количество университетских рейтингов. Среди них мы можем выделить два типа:

- 1) классические (Times Higher Education (THE), Quacquarelli Symonds (QS), Shanghai Ranking и CWTS Leiden Ranking);
- 2) инновационные (Global University Venturing (GUV), Thomson Reuters (TR), Ranking of the World's Most Innovative Universities).

Среди классических рейтингов только THE считает передачу знаний. GUV берет в расчет патенты, лицензии, доходы и стартапы. TR измеряет экономический эффект за счет патентов и совместных публикаций научного сообщества и бизнеса. Проблема количественных показателей заключается в том, что они показывают окончательное состояние системы, не выявляя механизмов его формирования. Именно поэтому European University Leaders Program (EULP) использует качественные показатели. В табл. 1 приведен сравнительный анализ различных рейтингов высших учебных заведений.

Разница между результатами рейтингов говорит о том, что существующие методы не связаны между собой и оценивают совершенно разные функциональные зоны. В то же время университет представляет собой сложную систему, и очень важно рассматривать его с точки зрения холизма. Универсальная методика оценки по-прежнему отсутствует. Кроме того, доступных статистических данных недостаточно на текущий момент.

Таблица 1

Различные рейтинги университетов

Индикатор/ рейтинг	WUR	QS	ARWU	CWTS Leiden Rank- ing	GUV	TR	EULP
Данные	Качественные/ количественные	Качественные/ количественные	Количественные	Количественные	Количественные	Количественные	Качественные
Качество исследований	+	+	+	+			
Качество преподавания	+	+	+				
Интернализация	+	+					+
Публикации и цитирование	+	+	+	+		+	
Трансфер знаний	+				+	+	+
Предпринимательское образование							+
Стратегия							+

Методология

Мы проанализировали влияние науки и образования на региональный экономический рост в терминах входов и выходов: входы — индикаторы науки и образования, результативным признаком в нашей модели является валовой региональный продукт (ВРП) как наиболее объективный показатель экономического развития.

Входы:

- коэффициент изобретательской активности (число отечественных патентных заявок на изобретения, поданных в России на 10 тыс. человек);

- численность работников, занятых в области исследований и разработок (включает как университеты, так и бизнес);
- количество аспирантов;
- количество докторантов;
- число образовательных учреждений высшего профессионального образования (включая филиалы);
- количество студентов (бакалавриат, специалитет, магистратура, включая филиалы);
- количество преподавателей.

Были взяты данные за 2014 г.¹ Из-за отсутствия статистических данных мы не включили Республику Крым и г. Севастополь в наши расчеты. Для преодоления гетерогенности статистической совокупности мы нормализовали данные минимаксным методом. Затем мы применили методы корреляционного анализа к нормированному данным и построили уравнение множественной регрессии. Следующим шагом было построение сводного индекса науки и образования российских регионов путем сложения нормированных значений отдельных показателей. Для анализа итогового индекса мы применили статистические методы выявления ведущей и отстающей групп регионов. Мы определили количество групп по формуле Стёрджеса.

Результаты и обсуждение

Все индикаторы показали сильную корреляцию с ВРП (табл. 2); наша первоначальная гипотеза была поддержана эмпирическими данными.

Множественная регрессия дала нам достаточно сильный нормированный коэффициент детерминации $-R^2 = 0,95$. Значение критерия Фишера, который определяет значимость уравнения в целом, равно 213,88, что значительно превышает табличное значение теста ($F = 2,07$) при уровне значимости 0,05.

Кроме того, мы построили композитный индекс науки и образования российских регионов и проанализировали его с помощью формулы Стёрджеса. Распределение регионов по группам показало широкий разброс значений в верхней части таблицы и ощутимо большую равномерность внизу (табл. 3). Из-за очень большого разрыва в значе-

¹ Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/regional_statistics/; Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.пф/министру/статистика/>.

ниях мы были вынуждены выделить Москву, Московскую область и Санкт-Петербург в качестве отдельной группы. 60 регионов России — ниже медианного значения индекса. Таким образом, правило Парето работает здесь очень хорошо.

Таблица 2

Корреляция с ВРП

Индикатор	Корреляция с ВРП
Коэффициент изобретательской активности	0,70
Численность работников, занятых в области исследований и разработок	0,94
Количество аспирантов	0,95
Количество докторантов	0,89
Число образовательных учреждений высшего профессионального образования	0,88
Количество студентов	0,91
Количество преподавателей	0,93

Таблица 3

Распределение регионов по группам

Номер группы	Количество регионов	Среднее значение индекса науки и образования
1	3	3,906
2	2	1,389
3	5	1,059
4	4	0,941
5	9	0,68
6	15	0,488
7	29	0,314
8	16	0,104
Всего	83	0,576

В табл. 4 показаны лидирующая и отстающая группы регионов с позиций развития науки и образования.

Таблица 4

Лидирующая и отстающая группы регионов с позиций развития науки и образования

Ранг	Регион	Индекс	Группа регионов	Коэффициент изобретательской активности	Численность работников, занятых в области исследований и разработок	Количество аспирантов	Количество докторантов	Количество студентов	Количество преподавателей
1	Москва	7,000	1	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
2	Санкт-Петербург	2,958	1	0,524	0,329	0,345	0,514	0,413	0,458
3	Московская область	1,761	1	0,362	0,367	0,067	0,049	0,223	0,099
4	Республика Татарстан	1,396	2	0,372	0,050	0,104	0,136	0,268	0,166
5	Ростовская область	1,382	2	0,270	0,053	0,102	0,165	0,299	0,179
...									

Окончание табл. 4

Ранг	Регион	Индекс	Группа регионов	Коэффициент изобретательской активности	Численность работников, занятых в области исследований и разработок	Количество аспирантов	Количество докторантов	Число обучающихся в высшем профессионального образования	Количество студентов	Количество преподавателей
77	Республика Хакасия	0,080	8	0,022	0,001	0,004	0,003	0,021	0,019	0,011
78	Республика Алтай	0,069	8	0,054	0,001	0,002	0,000	0,004	0,004	0,004
79	Сахалин	0,066	8	0,017	0,004	0,002	0,000	0,021	0,015	0,006
80	Республика Ингушетия	0,046	8	0,004	0,001	0,003	0,000	0,017	0,014	0,007
81	Республика Тыва	0,036	8	0,005	0,002	0,004	0,000	0,013	0,007	0,006
82	Чукотский автономный округ	0,010	8	0,000	0,000	0,000	0,000	0,009	0,001	0,000

Ожидаемо среди лидеров оказалась Республика Татарстан, которая всегда считалась «академическим» регионом. Достижения Республики Татарстан в значительной степени объясняются стратегическим развитием различных аспектов экономики знаний. В регионе есть много учебных заведений, которые имеют тесные связи с промышленностью. Сеть технопарков обеспечивает передачу технологий: ОАО «Инновационный технопарк “Идея”», промышленный район «Мастер», «ИТ-парк», технополис «Химград», а также особая экономическая зона промышленно-производственного типа «Алабуга». На первый взгляд, удивительно, что в число лидеров попал южный регион — Ростовская область. Это в значительной степени объясняется географическим положением и центральной ролью для регионов юга России.

Как и следовало ожидать, в нижней части таблицы — национальные республики и регионы, удаленные от центра. Многие из них имеют ресурсоемкий характер экономики; человеческие ресурсы обеспечиваются за счет перетока рабочей силы из других регионов из-за высоких доходов. Тем не менее есть значительная группа регионов, которая существует в основном за счет федеральных трансфертов; они не развивают старых или новых отраслей промышленности. Такие регионы — потенциальные очаги социальной напряженности.

Выводы

Университет как основной производитель знаний в регионе играет центральную роль в региональных предпринимательских экономических системах. В данной работе мы сравнили различные методы измерения предпринимательского потенциала с точки зрения университетских рейтингов. Кроме того, мы проверили гипотезу о влиянии университетов на региональный экономический рост и пришли к выводам, что существующим методам не хватает холизма. В то же время наше исследование показало сильную корреляцию между показателями науки и образования, с одной стороны, и ВРП — с другой. Тем не менее мы не можем определенно говорить о наличии причинно-следственной связи в данном случае; эта тема требует больше исследований. Мы планируем применить методы институционального анализа и моделирования в наших дальнейших исследованиях.

Источники

Acs Z.J., Szerb L. Entrepreneurship, economic growth and public policy // Small business economics. 2007. Vol. 28. No. 2–3. P. 109–122.

Etzkowitz H. Incubation of incubators: Innovation as a triple helix of university-industry-government networks // *Sci. a. public policy*. 2002. Vol. 29. No. 2. P. 115–128.

Etzkowitz H., Klofsten M. The innovating region: Toward a theory of knowledge-based regional development // *R a. D Management*. 2005. Vol. 35. No. 3. P. 243–255.

Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: From national systems and “mode 2” to a triple helix of university-industry-government relations // *Research policy*. 2000. Vol. 29. No. 2. P. 109–123.

Glaeser E.L., Kerr W.R. Local industrial conditions and entrepreneurship: How much of the spatial distribution can we explain? // *J. of economics a. management strategy*. 2009. Vol. 18. No. 3. P. 623–663.

Guesnier B. Regional variations in new firm formation in France // *Regional studies*. 1994. Vol. 28. No. 4. P. 347–358.

Reynolds P., Storey D.J., Westhead P. Cross-national comparisons of the variation in new firm formation rates // *Ibid.* P. 443–456.

Курбатова М.В.

Кемеровский государственный университет, заведующая кафедрой,
e-mail: kurbatova-07@mail.ru

Донова И.В.

Кемеровский государственный университет, старший преподаватель,
e-mail: idonova@gmail.com

Каган Е.С.

Кемеровский государственный университет, доцент,
e-mail: kaganes@mail.ru

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТОВ ВНЕДРЕНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ВНЕШНЕГО КОНТРОЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ¹

Изменение государством правил функционирования вузов осуществляется практически по всем направлениям — меняется система распределения бюджетных мест, принципов финансирования, системы оценки деятельности и т.д. Эти изменения сопровождаются трансформацией институциональной природы вуза: из сообщества профессионалов, непосредственно влияющих на функционирование и развитие образовательного учреждения, вуз превращается в клиентоориентированную организацию, производящую образовательные услуги и нанимающую преподавателей на рынке труда [Дим, 2004]. Преподаватели из центральных агентов, претендующих на остаточный доход и контроль, превращаются в обычных агентов, попадающих в полную зависимость от администрации вузов [Хед, 2011]. Ликвидируются механизмы мониторинга деятельности администрации со стороны вузовского сообщества, принимаются меры по изменению типа академического контракта (отказ от постоянного контракта, мониторинг и вознаграждение результатов индивидуальной деятельности) [Бесс, 2011; Балацкий, 2015]. Важнейшим признаком нового подхода становится широкомасштабное внедрение формализованных правил деятельности преподавателей вузов; эти правила лежат в основе внедрения внешней оценки деятельности преподавателей.

Цель данной работы — провести анализ оценки последствий внедрения инструментов внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов.

Для комплексной оценки последствий внедрения этих инструментов была использована методика, основанная на применении ме-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 14-06-00251.

года анализа иерархий (МАИ) и аппарата теории нечетких множеств. На первом этапе были выделены структурные составляющие (эффекты) внешнего контроля и построена их многоуровневая иерархическая модель [Курбатова, Донова, 2015]. Каждая составляющая этой модели характеризуется степенью значимости (важностью) и степенью выраженности. Оценка значимости компонентов модели произведена на основе обработки данных экспертного опроса, полученного методом парных сравнений (второй этап). Для оценивания степени выраженности компонент использованы данные социологического опроса, для преобразования которых применен аппарат теории нечетких множеств (третий этап). Такой подход позволил получить как количественные оценки отдельных эффектов, так и их комплексную оценку. Для оценивания направления изменения эффектов была введена пятибалльная ранговая шкала: «1» — «существенно улучшились», «2» — «улучшились»; «3» — «остались без изменений», «4» — «ухудшились»; «5» — «существенно ухудшились». Респондентам было предложено оценить как уже произошедшие изменения, так и ожидаемые. На основе разработанного алгоритма ранговые данные, соответствующие ответам респондентов, были переведены в нечеткие числа двусторонней шкалы, характеризующей «ухудшение/улучшение» условий деятельности. В результате каждый компонент модели и общий интегральный показатель эффектов получил значение из диапазона $[-1; 1]$, где (-1) означает, что условия деятельности существенно ухудшились, $(+1)$ — существенно улучшились.

Эмпирическую базу исследования составили результаты двух волн экспертного опроса преподавателей (весна 2014 г., весна 2015 г.) и социологического опроса преподавателей вузов (ноябрь — декабрь 2015 г.). На первом этапе экспертного опроса была проведена серия полустандартизированных интервью, выделены структурные составляющие последствий внешнего контроля, на основании которых была построена трехуровневая иерархическая модель. Отмеченные респондентами последствия внешнего контроля касались трех основных групп эффектов: напряженность труда, перераспределение рабочего времени, статусно-поведенческие, которые были представлены эффектами второго и третьего уровня. На втором этапе исследования методом парных сравнений экспертами была проведена оценка значимости выделенных эффектов (на основе опроса 22 экспертов), рассчитаны весовые коэффициенты составляющих [Курбатова, Каган, 2015].

Для оценки степени выраженности компонент модели была разработана анкета, содержащая 29 вопросов, и проведен опрос 367 преподавателей из 40 российских государственных вузов (130 мужчин,

237 женщин). Средний возраст респондентов составил 45,3 года, средний стаж работы в данном вузе — 16,2 года. Среди опрошенных — 12% профессоров, 57% доцентов, 14% старших преподавателей, 6% ассистентов (преподавателей). Для 81% респондентов занятость в данном вузе является основной. В выборке представлены преподаватели разных дисциплин: социально-экономических — 29%, естественных — 23%, технических — 17%, гуманитарных — 32%. 20% опрошенных работают в национальных исследовательских университетах, 19% — в федеральных университетах.

Опрос проводился с помощью рассылки электронной анкеты в конце 2015 г. — начале 2016 г. Приглашение принять участие в опросе распространялось через личные сети контактов членов исследовательской группы, а также путем прямых обращений на размещенные в открытом доступе (сайты вузов) электронные адреса преподавателей. Данные собирались до тех пор, пока очередные меры по распространению анкеты и привлечению новых участников опроса не перестали увеличивать число отвечавших. Инструментарий исследования был предварительно апробирован на респондентах-преподавателях с различными характеристиками (стаж, должностной уровень, тип преподаваемых дисциплин).

В табл. 1 представлены интегральные оценки последствий внешнего оценивания, рассчитанные для всех вузов и отдельно для статусных и нестатусных вузов. Проведена также оценка последствий для преподавателей в разрезе пола, должности, типа занятости, блока преподаваемых дисциплин.

Анализ данных показал, что распределения показателей асимметричны (имеют существенные смещения в отрицательном направлении), поэтому в качестве описательных статистик были выбраны: среднее, медиана, нижний и верхний квартили, а также процентиля (10 и 90%). Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Преподаватели вузов оценивают последствия внедрения внешнего контроля своей деятельности негативно: у 10% респондентов значение интегрального показателя ниже $-0,934$, т.е. они считают, что условия их профессиональной деятельности существенно ухудшились, и лишь у 90% значение интегрального показателя выше $-0,265$, т.е. они наблюдают небольшой, но все же сдвиг в сторону ухудшения.

2. Преподаватели статусных вузов также негативно оценивают проходящие изменения, но их оценки немного сдержаннее. Это чуть менее негативное отношение достигается за счет процентиля 90%, не видящего сдвигов в напряженности труда и позитивно оценивающего сдвиги в перераспределении рабочего времени ($+0,063$).

Таблица 1
Интергральные средние оценки последствий внешнего оценивания деятельности преподавателей по группам вузов

Составляющая эффектов	Все вузы (367 человек)		Статусные вузы (137 человек)		Другие вузы (230 человек)	
	Произшедшие изменения	Ожидания	Произшедшие изменения	Ожидания	Произшедшие изменения	Ожидания
1.1. Эффекты напряженности труда	-0,694	-0,636	-0,667	-0,591	-0,710	-0,663
1.2. Эффекты перераспределения рабочего времени	-0,430	-0,297	-0,365	-0,274	-0,469	-0,311
1.3. Статусные и поведенческие эффекты	-0,429	-0,406	-0,404	-0,389	-0,444	-0,416
Итоговая оценка	-0,640	-0,576	-0,610	-0,537	-0,658	-0,599

3. По всем трем группам эффектов преподаватели статусных и нестатусных вузов показывают негативные оценки при более высоких негативных оценках преподавателей нестатусных вузов. Наиболее негативные последствия в обеих группах вузов наблюдаются в напряженности труда. Наибольший разрыв в оценках — в эффектах перераспределения рабочего времени.

4. Оценка будущих изменений несколько мягче, причем по всем группам эффектов, но незначительно. Наибольшее смягчение последствий ожидается в перераспределении рабочего времени.

5. Женщины немного более негативно, чем мужчины, оценивают выраженность статусных и поведенческих эффектов, эффектов напряженности труда как результата уже прошедших изменений, однако их взгляд на будущее гораздо более пессимистичен по всем составляющим. Так, 25% респондентов-женщин считают, что напряженность их труда в перспективе существенно увеличится (значение нижнего квартиля равно -1).

6. В наибольшей степени негативные последствия происходящих изменений ощущают представители наиболее квалифицированных должностных групп преподавателей — доценты, профессора, заведующие кафедрами. Что касается оценок предстоящих изменений, картина несколько иная: наиболее сильного ухудшения ожидают старшие преподаватели и руководители кафедр (в основном за счет увеличения напряженности труда). Профессора наиболее пессимистичны в оценках статусных и поведенческих эффектов; группа опрошенных ассистентов дает хотя и негативные, но гораздо более сдержанные оценки по всем видам эффектов.

7. Наименее негативные общие оценки текущих изменений дают преподаватели дисциплин технического блока, наибольшие ухудшения в своей деятельности увидели гуманитарии (по всем видам эффектов), они же в своих прогнозах на будущее ожидают наиболее существенных негативных сдвигов в перераспределении рабочего времени.

Таким образом, вузовское профессиональное сообщество дает высокую негативную оценку последствий внедрения инструментов внешнего контроля для своей деятельности, а также ожидает нарастания негативных эффектов в будущем.

Источники

Балацкий Е.В. Новые тренды в развитии университетского сектора // Мир России. 2015. № 4. С. 72–98.

Бесс Дж.Л. Контракты, бюрократия и мотивация преподавателей: возможные эффекты отсутствия постоянного найма // Контракты в акад. мире. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. С. 57–90.

Дим Р. «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопр. образования. 2004. № 3. С. 44–56.

Курбатова М.В., Донова И.В. Эффекты внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов // Вестн. Ом. ун-та. Сер. «Экономика». 2015. № 2. С. 17–27.

Курбатова М.В., Каган Е.С. Оценка степени значимости эффектов внешнего контроля деятельности преподавателей вузов // J. of institutional studies (Журн. институц. исследований). 2015. Т. 7. № 3. С. 122–143.

Хед С. Что угрожает британским университетам? // Вопр. образования. 2011. № 2. С. 282–295.

Латышев А.С.

Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,
проректор по персоналу; кафедра МЕН,
ассистент, e-mail: LatyshevAS@tpu.ru

Похолков Ю.П.

Национальный исследовательский
Томский политехнический
университет, профессор; кафедра
ОТВПО, заведующий,
e-mail: ryuogi@mail.ru

Червач М.Ю.

Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,
Инновационно-технологический
центр развития инженерного
образования (ИЦРИО), менеджер,
e-mail: chervachm@tpu.ru

УПРАВЛЕНИЕ КОНКУРЕНТО- СПОСОБНОСТЬЮ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: СОСТОЯНИЕ, ВЫЗОВЫ И ОТВЕТЫ

В опубликованном аналитической группой Всемирного экономического форума (ВЭФ) Рейтинге глобальной конкурентоспособности 2016–2017 [The Global competitiveness report..., 2016] Россия улучшила свои показатели, поднявшись с 45-го на 43-е место (из 138 стран). Очевидно, что конкурентоспособность национальных экономик определяется многочисленными факторами, каждый из которых существенно влияет на общество и государство, а все вместе они дают синергетический эффект как положительного (рост экономики), так и отрицательного (стагнация или регресс экономики) толка. Интересно, что на устойчивый рост позиций России в этом рейтинге не повлияли ни начавшаяся в 2015 г. рецессия, ни некоторые другие политические процессы, с которыми сталкивается наша страна на международной арене. Между тем среди 12 показателей рейтинга отдельно выделяются два наиболее успешных, в том числе показатель 5 «Higher education and training», позиции по которому были существенно улучшены за последние годы.

Бесспорно, высшее образование является одним из важных факторов, влияющих на экономику развитых стран в целом и позиции государства в Рейтинге глобальной конкурентоспособности. Исходя из этого следует признать университеты акторами, осуществляющими влияние на институциональном уровне и позволяющими государству иметь передовое (опережающее) образование, систему повышения квалификации рабочей силы, передовой человеческий капитал и выступать провайдером новых знаний и технологий. За последние годы

произошли крупные технологические и социально-экономические изменения, радикально влияющие на жизнь общества [Ракитов, 2016]. Являются ли университеты одной из основных движущих сил этого процесса — вопрос риторический.

Между тем решение задачи реформирования и переустройства, в том числе продвижения российских университетов на высокие позиции в мировых «табелях о рангах», требует осмысления внешних и внутренних вызовов, разработки и эффективного применения системы управления глобальной конкурентоспособностью университета. Ведущие российские университеты, предпринимая шаги по активному продвижению в международное пространство, применяют свой набор различных управленческих решений, действуя путем проб и ошибок, исходя из уровня менеджмента, доступных ресурсов, географического положения и прочих факторов. Очевидно, что нам требуются инструменты и методология, позволяющие эффективно управлять различными аспектами деятельности вуза, с учетом изменяющихся условий среды и реализации экономических и геополитических рисков.

В Томском политехническом университете (в октябре 2016 г.) был проведен семинар «Методология поиска конкурентных преимуществ университета: проблемы, опыт, перспективы», в котором приняли участие представители таких университетов, как ТПУ, НГУ, ТУСУР, ТГАСУ, СибГМУ и др. Семинар рассматривался как дискуссионная площадка, где эксперты (действующие ректоры и проректоры сибирских вузов) поделились своими взглядами на различные аспекты проблем управления конкурентоспособностью, а также приняли участие в экспресс-исследовании, прошедшем в формате анкетирования. По результатам данного опроса приходится признать, что в российских университетах состояние системы управления конкурентоспособностью находится на крайне низком уровне (рис. 1). Отдельно стоит заметить, что это мнение высших должностных лиц университетов, прямо вовлеченных в процессы управления.

Более того, рассуждая в контексте управления конкурентоспособностью о функциях управления в университете, участники семинара пришли к выводу, что наиболее развитыми направлениями в управлении вузом являются функции управления образовательной, научной и оперативной финансовой деятельностью. Управление же персоналом, международной деятельностью и стратегический финансовый менеджмент находятся в достаточно плачевном состоянии, равно как и маркетинг образовательных услуг вкупе с управлением репутацией университета. Это тем более важно, что в ходе анкетирования экспертов была выявлена критическая пара ресурсов, наиболее важная для

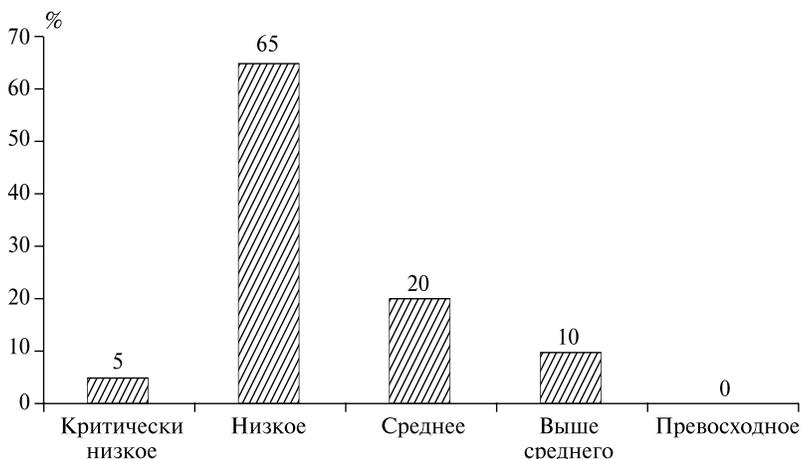


Рис. 1. Состояние системы управления конкурентоспособностью в российском университете

управления конкурентоспособностью университета, — человеческие (НПР) и финансовые ресурсы (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее важные ресурсы управления и градация их дефицитности в университете

Ресурсы	Важность ресурса	Дефицитность ресурса
Человеческие (НПР)	1	1
Финансовые	2	2
Человеческие (менеджмент вуза)	3	3
Материально-технические (лабораторная база, оборудование)	4	4
Материально-технические (здания, учебные аудитории)	5	5

При этом только 10% опрошенных экспертов указали, что, по их мнению, управление человеческими ресурсами в университете нахо-

дится на высоком уровне, для финансовых же ресурсов данный показатель находится на нулевом уровне. Отметим, что указанными ресурсами управляют в университетах на уровне ниже среднего, 60 и 50% опрошенных соответственно. В условиях, когда сегодня в передовых российских университетах меняется структура учебного блока, академическая культура [Назарова, 2015], любые запланированные изменения и проведение проектов повышения конкурентоспособности не будут успешны без аналогичного и глубокого изменения системы управления ключевыми ресурсами, к наиглавнейшим из которых следует отнести, как основное средство производства, человеческий капитал университета, в первую очередь понимая под ним научно-педагогических работников.

Между тем структура человеческого капитала российских университетов испытывает динамическое напряжение и находится под влиянием целого ряда негативных социально-экономических факторов:

- угроза демографического коллапса высшей школы — средний возраст преподавателя в российском университете составляет 48,7 года, в технических вузах — 53 года. Опасными темпами уменьшается количество потенциальных абитуриентов [Савинков, Ключарев, 2014];

- общая конъюнктура рынка трудовых ресурсов — ярко выраженная тенденция к концентрации наиболее активных и квалифицированных работников в европейской части страны — уже сейчас создает определенные угрозы развитию целых регионов, и вузы целого ряда регионов будут испытывать серьезные проблемы;

- угроза нехватки трудовых ресурсов в целом по экономике. По различным прогнозам количество нетрудоспособных граждан на 1 тыс. трудоспособных к 2030 г. составит 831 человек [Прогноз..., 2013];

- глобализация образования — развитие электронных образовательных технологий и повсеместное развитие английского языка как универсального средства общения — может привести к оттоку наиболее талантливых абитуриентов, особенно ориентированных на глобальную карьеру, «в сеть». И это общая проблема не только для российских университетов [University of the future, 2012];

- внутренняя конкуренция — выделение группы университетов, имеющих наиболее сильные позиции на рынке, обладающие серьезной репутацией и влиянием, уже делает неизбежным обострение борьбы за ресурсы между университетами внутри России.

Безусловно, в настоящее время управление конкурентоспособностью в отечественных вузах требует детального и серьезного исследования. Авторы считают, что в сложившихся условиях «формулой успеха» для вуза будет построение системы управления конкурентоспособ-

ностью, основанной на передовых методах управления персоналом и корпоративной культуре нового типа. Требуется сконцентрировать внимание на наиболее острых вызовах и предложить непротиворечивые модели системного управления вузовской средой, человеческими, интеллектуальными и материальными ресурсами, обеспечивающими принятие правильных управленческих решений и победу в конкуренции.

Источники

Назарова И.Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 61–68.

Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] // Минэкономразвития России: офиц. сайт. 2013. 25 марта. URL: http://economy.gov.ru/mines/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06.

Ракитов А.И. Интеграция образования и науки как глобальная проблема // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 3. С. 331–341.

Савинков В.И., Ключарев Г.А. Анализ и прогноз численности студентов и преподавательского персонала учреждений профессионального образования. М.: ЦСП и М, 2014. 96 с.

The Global Competitiveness Report 2016–2017 [Electronic resource] // World Economic Forum: site. 2016. URL: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index/competitiveness-rankings/>.

University of the future / Ernst & Young. 2012. URL: <http://www.slideshare.net/nur2008/university-of-thefuture2012/>.

Лебедева А.А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», научный сотрудник, e-mail: anna.alex.lebedeva@gmail.com

Волконская М.А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», доцент, e-mail: mvolkonskaya@hse.ru

Адемуква Н.В.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», аспирант, e-mail: shohina.n.v@gmail.com

Урсул Н.В.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», доцент, e-mail: nursul@hse.ru

Калгин А.С.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», преподаватель, e-mail: akalgin@hse.ru

ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ — БЫТЬ: РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА НИУ ВШЭ

Согласно внутривузовской статистике на данный момент в Высшей школе экономики на всех образовательных программах обучается около 200 студентов с инвалидностью, предоставивших соответствующие документы. Однако точное число студентов, нуждающихся в особых образовательных условиях, выяснить сложно, так как, с одной стороны, не все они открыто заявляют о своем статусе, а с другой — проблематично отследить траекторию каждого, если он самостоятельно не обращается за помощью и поддержкой.

В рамках программы кадрового резерва НИУ ВШЭ был организован инициативный образовательный проект «Инклюзивная высшая школа» (сроки: апрель — октябрь 2016 г.; <https://www.hse.ru/inclusive>), цель которого — способствовать развитию комфортной образовательной среды для студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Команда проекта осуществила ряд мероприятий в парадигме активистской методологии *action research*, направленных:

1) на изучение особых образовательных потребностей студентов с инвалидностью (интервьюирование студентов НИУ ВШЭ, а также обращение к опыту экспертного сообщества и анализ лучших практик в области инклюзивного образования);

2) изучение готовности преподавателей к обучению студентов с особыми образовательными потребностями (два этапа опроса преподавателей: весна и осень 2016 г.);

3) после прояснения проблемных зон и актуальных вызовов системе образования лиц с ОВЗ в НИУ ВШЭ на первом и втором этапах — на внесение изменений в существующую практику работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ (анализ всех имеющихся исследовательских данных и совместная работа с администрацией университета).

Проведенное исследование

Изучение особых образовательных потребностей студентов с инвалидностью

На этапе исследования обучающихся с ОВЗ нами было проведено 16 глубинных интервью со студентами из кампусов НИУ ВШЭ в Москве и Санкт-Петербурге, имеющими нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, а также соматические заболевания (такие как диабет, онкологические и др.). Длительность интервью составила от 20 минут до 2 часов. Общий объем расшифрованного текста — 126 тыс. слов.

В целом студенты отмечали позитивные впечатления от обучения в НИУ ВШЭ, указывали на то, что сотрудники вуза в большинстве случаев оказывают поддержку и идут навстречу при решении тех или иных проблем. В то же время практически все информанты за время обучения сталкивались с теми или иными сложностями как общего характера, так и связанными со спецификой образовательных потребностей в зависимости от нозологий. Общим для всех замечанием было отсутствие единой системы сопровождения лиц с ОВЗ. Студенты с нарушениями зрения и слуха делали упор на необходимость технического оснащения образовательного процесса, а также указывали на конкретные трудности, связанные с недостаточной готовностью преподавателей к работе с ними. Студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечали в основном проблемы доступности среды в зданиях университета. Студенты с соматическими заболеваниями указывали на необходимость оснащения всех корпусов медицинскими пунктами, пересмотр меню некоторых столовых, а также на необходимость индивидуального графика в ситуациях госпитализации. Практически все студенты высказывали пожелания, чтобы преподаватели предоставляли лекционные и другие материалы в электронном виде для улучшения качества самостоятельной подготовки. Студенты с нарушениями

зрения особенно подчеркивали важность качества таких электронных материалов, так как не все форматы пригодны для чтения с помощью программ экранного доступа.

Выявленные проблемы были обобщены и вынесены на обсуждение внутри команды проекта, а также с экспертным сообществом (опытными специалистами по инклюзии из Москвы, Санкт-Петербурга, Кемерово, Челябинска, включая ключевые центры инклюзивного образования (региональные ресурсные центры)), что позволило сформулировать план действий, согласовать его с администрацией НИУ ВШЭ и реализовать на практике: были приняты меры по решению индивидуальных запросов от студентов с ОВЗ, а также сформулированы основные задачи реорганизации системы сопровождения учебного процесса и необходимой информационной поддержки.

Изучение готовности преподавателей к обучению студентов с особыми образовательными потребностями

На втором этапе исследования анализировались данные опросов на предмет готовности преподавателей к работе со студентами с ОВЗ (весна и осень 2016 г.; 83 и 153 респондента соответственно).

Оба опроса показали, что более половины (51,9 и 64,7%) преподавателей, имеющих опыт работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ, отмечает, что работа с такими студентами отличается от обычного процесса преподавания. Преподаватели явно нуждаются в оказании различного рода помощи в такой работе, а накопленный ими опыт работы со студентами с ОВЗ является на сегодня стихийным и непроработанным как методически, так и психологически.

Проведенные опросы помимо исследовательских целей стали средством информирования преподавателей о предпринимаемых усилиях в области развития инклюзивного образования в университете. Весенний опрос проводился до реализации мер, предложенных командой проекта; осенний опрос, напротив, следовал за ними. Сравнение данных проведенных опросов позволили выяснить, что: а) значительно больше, нежели весной, преподавателей отмечают активную работу учебных офисов; б) преподаватели ознакомились с рекомендациями, разработанными в рамках проекта «Инклюзивная высшая школа», и дали им позитивную оценку (60% респондентов); в) преподаватели по-прежнему отмечают необходимость различного рода поддержки при работе со студентами с ОВЗ. Судя по результатам исследования, необходимо продолжать разработку и введение мер по работе с профессорско-преподавательским составом.

Внесение изменений в существующую практику работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ

В ходе совещаний и рабочих встреч с административными сотрудниками были утверждены и реализованы основные направления работы. Важным достижением, на наш взгляд, стало привлечение к реализации проекта самих студентов с инвалидностью, которые не только участвовали в исследовании, но и оказывали содействие и проводили первичную экспертизу материалов, разрабатываемых коллективом проекта. Благодаря совместным усилиям удалось не только донести до руководства университета выявленные в исследовании проблемы и запросы, но и реализовать некоторые варианты преодоления недостатков системы сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ, заложив концептуальные основы работы по сопровождению инклюзивного образования.

Продукты проекта

Основными продуктами проекта стали:

1) *«атлас потребностей»* — документ, предоставленный администрации НИУ ВШЭ, обобщающий выявленные трудности и намечающий стратегии их преодоления;

2) *рекомендации для преподавателей* Высшей школы экономики по работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью — документ для преподавателя, содержащий общие сведения, которые необходимо обязательно знать каждому преподавателю НИУ ВШЭ, работающему с такими студентами. Данные рекомендации содержат способы обойти особо острые проблемы, о которых студенты сообщали в интервью (это и проблемы этики, и проблемы простого непонимания того, в каком мире живет человек с той или иной формой инвалидности);

3) *«карта возможностей»* — документ для студента с инвалидностью, позволяющий ему узнать, какие возможности предоставляет ему университет.

Заключение

На наш взгляд, первым этапом развития инклюзии должно быть осознание необходимости начавшихся изменений всеми участниками образовательного процесса (от вспомогательного технического персонала, преподавателей и студентов до администраторов образовательного процесса и ректората) и — в ситуации стихийной инклюзии — сбор

данных о сложившейся ситуации для ее анализа. Лишь на следующем этапе может быть разработана университетская стратегия и программа развития инклюзивного образования, предполагающая партнерство с более компетентными центрами.

На текущий момент университет входит в число лучших вузов страны и продолжает наращивать свои мощности. Образовательный процесс становится все интенсивнее, траектории развития расплываются и нуждаются в систематизирующем факторе. Такие процессы растущей энтропии толкают нас к переходу от необходимого к возможному. Идея реализации инклюзивного образования является идеей превращения университета в пространство неограниченных возможностей. Правильно спланированная реализация инклюзивного образования в высшей школе позволяет под лупой рассмотреть и разрешить недостатки образовательного процесса в целом, фактически реализуя идею гуманизации образования.

Меликян А.В.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», старший преподаватель,
e-mail: amelikyan@hse.ru

МЕЖДУНАРОДНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РОССИЙСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последние годы численность иностранных студентов из разных стран мира, получающих высшее образование в российских вузах, стабильно растет. Выход на международный образовательный рынок дает российским вузам возможность увеличить численность студентов, обучающихся на коммерческой основе, и получать дополнительный внебюджетный доход. Количество обучаемых в вузе иностранных студентов является одним из показателей внешней оценки эффективности деятельности вуза и учитывается при составлении международных рейтингов университетов. Все это стимулирует вузы к дальнейшему развитию этого направления деятельности.

В докладе представлены результаты исследования международной образовательной деятельности российских вузов. Цели исследования:

- выделить группы вузов, имеющих близкие показатели международной образовательной деятельности по ряду направлений (на основе кластерного анализа данных);
- по каждому из выделенных кластеров проанализировать следующие характеристики вузов: состав иностранных учащихся, размер вуза, специализация, территориальное расположение, уровень селективности вуза, интернационализация научно-педагогического состава и исследовательской деятельности.

Подобные исследования на репрезентативных выборках вузов были проведены и в России, и за рубежом. В рамках этих исследований была осуществлена классификация вузов по показателям их научной, образовательной, инновационной деятельности, размеру получаемого дохода, составу учащихся [Типология и анализ..., 2013; Блаженков и др., 2014; Angulo et al., 2010; Erdoğan, Esen, 2016; Howells et al., 2008; Huberty et al., 2005; Ibáñez et al., 2013; Shin, 2009; Valadkhani, Worthington, 2006]. В некоторых из этих исследований наряду с показателями деятельности вузов по разным направлениям фигурируют

отдельные показатели международной образовательной деятельности вузов. Особенность проведенного исследования заключается в том, что классификация вузов проведена только по показателям, характеризующим их международную образовательную деятельность.

Источниками данных для проведения исследования послужили данные Мониторинга эффективности вузов и филиалов, проведенного в 2015 г., отчеты о самообследовании вузов за 2015 г. и сведения из статистического сборника «Экспорт российских образовательных услуг», в котором приведены показатели деятельности российских вузов за 2014/2015 учебный год [Арефьев, Шереги, 2016].

В выборку исследования были включены вузы, в которых в 2014/2015 учебном году не менее 100 иностранных учащихся прошли обучение по различным формам обучения и типам образовательных программ. В выборку вошел 301 вуз из всех округов РФ, в том числе 11 негосударственных. В этих вузах обучались 161,7 тыс. иностранных учащихся. Около трети вузов расположены в Центральном федеральном округе. Вошедшие в выборку вузы в основном многопрофильные, лишь 19% из них специализированные.

Кластеризация вузов была проведена по шести показателям, характеризующим состояние международной образовательной деятельности вузов по основным направлениям:

1) интернационализация состава учащихся (удельный вес иностранных студентов в общей численности студентов вуза, обучающихся по основным программам высшего образования);

2) развитие входящей международной академической мобильности (численность студентов иностранных образовательных организаций, прошедших обучение в вузе в течение не менее чем семестра (триместра) в расчете на 100 студентов очной формы обучения);

3) интернационализация образовательных программ (число образовательных программ высшего образования, реализуемых совместно с зарубежными вузами и предполагающих получение двух дипломов);

4) интернационализация дохода вуза от образовательной деятельности (удельный вес дохода из иностранных источников в общем доходе вуза от образовательной деятельности);

5) уровень оплаты обучения иностранных учащихся (усредненный доход от оплаты стоимости одного года обучения в вузе иностранными гражданами);

6) коммерциализация обучения иностранных учащихся (удельный вес обучающихся на контрактной основе в общем числе иностранных учащихся вуза).

В результате кластерного анализа данных были выделены пять кластеров вузов, которым присвоены условные названия.

Кластер 1: лидеры-интернационализаторы. Вузы этого кластера лидируют со значительным отрывом по таким показателям, как численность студентов иностранных вузов, проходящих в них краткосрочное обучение, и количество реализуемых программ двух дипломов. Показатели интернационализации состава учащихся основных образовательных программ и интернационализации дохода от образовательной деятельности сравнительно высокие. К кластеру относятся вузы, где активно развиваются программы сотрудничества с зарубежными вузами, в рамках которых осуществляется обмен студентами и реализуются совместные образовательные программы. Это способствует развитию в вузах интернациональной среды обучения. К кластеру относятся 14 вузов, 8 из которых расположены в Москве, 2 — в Санкт-Петербурге.

Кластер 2: лидеры. У вузов кластера высокие показатели по всем направлениям международной образовательной деятельности и самая высокая стоимость обучения для иностранных граждан. Эти вузы много лет проводят обучение иностранных студентов. У них уже сформирован положительный имидж на международном рынке услуг высшего образования и налажена сеть партнерств с зарубежными организациями. К кластеру относятся 25 вузов, 15 из которых расположены в Москве, 9 — в Санкт-Петербурге.

Кластер 3: рекрутёры. Кластер уникален по своим характеристикам и включает три вуза с очень высокими показателями интернационализации состава учащихся и интернационализации дохода от образовательной деятельности. Таким образом, обучение иностранных граждан является важнейшим направлением деятельности этих вузов и приносит им значительный доход. В вузах ведется подготовка иностранных учащихся преимущественно на коммерческой основе. Стоимость обучения сравнительно высокая.

Кластер 4: новички. В вузах этого кластера — низкие показатели международной образовательной деятельности. Но уровень интернационализации состава учащихся и дохода от международной образовательной деятельности достигает среднего значения по выборке, что делает возможным не относить эти вузы к группе аутсайдеров. Таким образом, вузы этого кластера имеют определенные достижения по отдельным направлениям международной образовательной деятельности, что может рассматриваться как наличие основы для дальнейшего развития в этом направлении. К кластеру отнесены 158 вузов, расположенных в различных регионах во всех округах РФ.

Кластер 5: аутсайдеры. Это вузы с самими низкими значениями по всем показателям международной образовательной деятельности. Для улучшения своих результатов в этой области им предстоит при-

ложить очень большие усилия. К кластеру отнесен 101 вуз из разных регионов РФ.

Исследование показало, что вузы всех кластеров не концентрируют свои усилия на узком сегменте международного образовательного рынка. Большинство вузов диверсифицируют состав иностранных учащихся, реализуя как основные, так и дополнительные образовательные программы, предлагая различные формы обучения гражданам разных стран. Такой подход повышает вероятность привлечения различных групп иностранных потребителей.

Размер вуза не определяет состояния его международной образовательной деятельности. В каждом кластере есть как вузы с численностью студентов менее 1 тыс., так и крупные вузы, в которых обучается несколько тысяч студентов. В кластеры с высокими показателями входят преимущественно многопрофильные вузы, которые предлагают широкий спектр образовательных услуг для иностранных потребителей. Вузы Москвы и Санкт-Петербурга лидируют по показателям международной образовательной деятельности.

Вузы в кластерах с высокими показателями международной образовательной деятельности имеют наиболее высокий уровень селективности при отборе абитуриентов, высокую численность иностранных научно-педагогических работников и высокий показатель международного цитирования научных публикаций сотрудников вузов. Интернациональный состав преподавателей способствует увеличению числа образовательных программ, реализуемых на иностранных языках, и повышению уровня интернационализации образовательной среды вуза. Эти факторы способствуют привлечению иностранных студентов.

Источники

Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Экспорт российских образовательных услуг: стат. сб. / М-во образования и науки Рос. Федерации. Вып. 6. М.: Социоцентр, 2016. 408 с.

Блаженков В.В., Емелин Н.М., Голодкова О.В. Кластерный анализ инновационной деятельности российских вузов // Изв. Ин-та инженер. физики. 2014. № 34. С. 94–98.

Информационно-аналитические материалы по результатам анализа показателей эффективности образовательных организаций высшего образования: офиц. сайт Гл. инф.-вычислит. центра Федер. агентства по образованию РФ. URL: <http://miccedu.ru/monitoring/> <http://www.beerkens.info/files/phd.pdf> (дата обращения: 18.10.2016).

Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов / Абанкина И.В., Алескеров Ф.Т., Белоусова В.Ю., Гохберг Л.М., Зиньковский К.В., Кисельгоф С.Г., Швыдун С.В. // *Форсайт*. 2013. Т. 7. № 3. С. 48–63.

Angulo F., Pergelova A., Rialp J. A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors // *J. of marketing for higher education*. 2010. Vol. 20. No. 1. P. 1–17.

Erdoğmuş N., Esen M. Classifying universities in Turkey by hierarchical cluster analysis // *Education a. sci.* 2016. Vol. 41. No. 184. P. 363–382.

Howells J., Ramlogan R., Cheng S.-L. The role, context and typology of universities and higher education institutions in innovation systems: A UK perspective: MIOIR disc. paper. Univ. of Manchester, 2008. URL: <https://ewds.strath.ac.uk/Portals/8/typology.doc> (date of access: 20.08.2016).

Huberty C.J., Jordan E.M., Brandt W.C. Cluster analysis in higher education research // *Higher education: Handb. of theory a. research* / J.C. Smart (ed.). Springer, 2005. Vol. 20. P. 437–457.

Ibáñez A., Larrañga P., Bielza C. Cluster methods for assessing research performance: Exploring Spanish computer science // *Scientometrics*. 2013. Vol. 97. No. 3. P. 571–600.

Shin J.C. Classifying higher education institutions in Korea: A performance-based approach // *Higher education*. 2009. Vol. 57. No. 2. P. 247–266.

Valadkhani A., Worthington A. Ranking and clustering Australian university research performance, 1998–2002 // *J. of higher education policy a. management*. 2006. Vol. 28. No. 2. P. 189–210.

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ- ЭКЗАМЕН ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА: PRO AND CONTRA

Задача создать систему оценки качества подготовки бакалавров была поставлена распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2012 г. № 2620-р в «дорожной карте» (изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки). Предполагалось, что в 2013–2016 гг. пройдут разработка и пилотная апробация модели, организационной схемы и инструментария для проведения оценки качества подготовки бакалавров, чтобы с 2017–2018 гг. ввести систему в штатный режим.

Инициатором проведения пилотного проекта выступила Ассоциация ведущих вузов в области экономики и менеджмента (протокол Заседания АБВЭМ от 22 декабря 2014 г.). Оператором проведения экзамена выступил Научно-исследовательский институт мониторинга качества образования, имеющий большой опыт проведения массовых процедур оценки качества высшего образования (например, таких как ФЭПО — федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования, реализуемый с 2005 г., открытые международные студенческие интернет-олимпиады, реализуемые с 2008 г., диагностическое тестирование и др.).

В апреле 2015 г. прошел первый этап эксперимента, в котором приняли участие 4274 выпускника бакалавриата из 106 образовательных организаций по 10 направлениям подготовки. В 2016 г. прошел второй этап, в котором приняли участие уже 5230 выпускников бакалавриата из 110 образовательных организаций по 15 направлениям подготовки. В 2017 г. планируется участие выпускников по 18 направлениям подготовки.

Проведение такого масштабного эксперимента потребовало большой предварительной работы — создания качественных измерителей, разработки программного и методического обеспечения, проведения организационных мероприятий. Но, главное, необходимо обоснованно сформулировать принципы, цели и задачи экзамена.

В России есть фактически только один пример успешного внедрения технологии действительно массовой (более миллиона участников) оценки качества подготовки обучающихся. Это ЕГЭ. Но, несмотря на достигнутые технологические успехи в организации этого экзамена и его постоянное совершенствование, критика в адрес проекта до сих пор присутствует. Среди основных недостатков ЕГЭ эксперты называют следующие:

- это экзамен с чрезвычайно высокими ставками, результаты которого кардинальным образом влияют и на образовательный процесс, и на жизненную траекторию выпускников;
- монополизм в оценивании, отсутствие альтернативных подходов и методов;
- высокая себестоимость экзамена, связанная с высокочатратной технологией;
- совмещение критериально-ориентированного (выпускной экзамен в школе) и нормативно-ориентированного (вступительный экзамен в вузы) подходов;
- подверженность коррупции.

Для того чтобы попытаться избежать (или хотя бы минимизировать) указанных системных ошибок, были сформулированы принципы проектирования нового экзамена, получившего название ФИЭБ — федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата. Это:

- добровольность участия в экзамене (со стороны как выпускников, так и вузов) и конфиденциальность результатов выпускника;
- использование интернет-технологий (в том числе с целью минимизации расходов на организационно-технологическое сопровождение экзамена);
- сетевая схема организации и проведения экзамена;
- создание равных условий для поступления в магистратуру (в том числе и в другие образовательные организации);
- выдача сертификата (участника, бронзового, серебряного, золотого);
- создание базовых площадок по всей стране;
- самокупаемость проекта (и отсутствие бюджетных средств как потенциального источника коррупции).

Можно сформулировать цель федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата — проведение независимой оценки качества подготовки бакалавров и установление соответствия результатов освоения основной образовательной программы требованиям ФГОС. ФИЭБ реализуется как технология оценки готовности выпускников бакалавриата к осуществлению профессиональной деятельности

в рамках проведения итоговой государственной аттестации и позиционируется в качестве независимой оценки при поступлении в магистратуру (например, как элемент портфолио).

Важнейший элемент конструкции ФИЭБ — модель педагогических измерительных материалов (ПИМ) для оценки знаний, умений, навыков и компетенций выпускника как результата освоения им основной образовательной программы бакалавриата. Методическое обеспечение модели ПИМ в ФИЭБ разработано на основе подходов В.П. Беспалько и многолетнего опыта ее использования в рамках проекта «Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования» (ФЭПО).

Модель ПИМ в ФИЭБ представлена двумя блоками. Блок 1 состоит из закрытых заданий по дисциплинам базовой части ФГОС и фактически представляет собой полидисциплинарный экзамен. Блок 2 ПИМ включает практико-ориентированные кейс-задания по всем видам профессиональной деятельности, указанным в ФГОС по направлениям подготовки бакалавриата. Второй блок является междисциплинарным экзаменом. Для выполнения подзадач к кейсу от студентов требуется применение знаний, умений, навыков и компетенций, формируемых в процессе изучения разных дисциплин.

Для каждого участника экзамена автоматически в режиме онлайн генерируется индивидуальный экзаменационный билет, состоящий из двух частей в соответствии с моделью ПИМ. При регистрации на экзамен выпускник выбирает самостоятельно не менее четырех дисциплин из предложенного списка по данному направлению подготовки. И компьютер при генерации первой части экзаменационного билета выбирает задания из базы заданий по этим дисциплинам. Во второй части экзаменационного билета студенту предлагаются кейс-задания (включая интерактивные по ряду направлений подготовки) по всем видам профессиональной деятельности, указанным в ФГОС по направлению подготовки бакалавриата, без предоставления возможности выбора дисциплин, поскольку задания носят междисциплинарный характер. При этом решение подзадач к кейсам в зависимости от их сложности и трудоемкости оценивается определенным количеством баллов.

В 2016 г. студенту предлагалось выбрать три вида профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки с учетом содержания основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), по которой он завершал обучение. Таким образом, студент получал на экзамене во второй части ПИМ три кейс-задания.

Для проведения ФИЭБ были созданы педагогические измерительные материалы по 130 дисциплинам и 80 видам профессиональной

деятельности. При этом алгоритм разработки ПИМ включает 14 емких этапов начиная с анализа нормативной базы, а также анализа основных образовательных программ и рабочих программ ведущих вузов. Задания проходят многократное внутреннее рецензирование, которое на выходе завершается проведением внешнего рецензирования и экспертизы. Около 400 преподавателей-экспертов приняли участие в разработке Федерального банка заданий.

Второй важный элемент конструкции ФИЭБ — специально разработанное программное обеспечение, в основу которого была положена глубокая модернизация программного обеспечения ФЭПО. Специально разработанный сайт www.i-exam.ru позволил организовать проведение экзамена наиболее эффективным способом.

Третий элемент конструкции ФИЭБ — создание распределенной сети базовых площадок (рис. 1), на которых проходит экзамен (примерно в одно и то же время). Была создана 71 базовая площадка в 41 регионе страны. Площадки распределены по стране от Сахалина и Владивостока до Калининграда таким образом, чтобы минимизировать затраты студентов на проезд к ближайшей площадке проведения экзамена. К самой площадке предъявлялись определенные требования, позволяющие проводить экзамен максимально объективно и комфортно для участников. При этом с 2016 г. проводится онлайн-трансляция экзамена на сайтах вузов-участников.



Рис. 1. Распределение базовых площадок ФИЭБ по стране

Каждый студент, принявший участие в федеральном интернет-экзамене выпускников бакалавриата в 2016 г., получил именной

сертификат: 582 (11,13%) — золотых, 864 (16,52%) — серебряных, 1403 (26,83%) — бронзовых и 2381 (45,52%) студент получил сертификат участника. Все сертификаты внесены в единый реестр, размещенный на сайте НИИ МКО www.i-exam.ru.

Четвертый элемент конструкции ФИЭБ — оперативный педагогический анализ результатов тестирования, который содержит анализ результатов ФИЭБ и выводы об уровне сформированности профессиональных компетенций и готовности студентов к решению профессиональных задач. В таком отчете данные представлены в форме таблиц, диаграмм, графиков и текстового описания с конкретными выводами, что позволяет наглядно представить анализ продемонстрированных студентами результатов экзамена, провести сравнение с аналогичными образовательными программами других вузов и сформулировать обоснованные выводы. Такой педагогический анализ является логичным завершением процедуры независимой оценки и может быть востребован образовательными организациями как основа для построения внутренней системы оценки качества образования.

Пятый элемент конструкции — тренажер ФИЭБ, используя который студенты могут познакомиться с технологией проведения экзамена, а также попробовать свои силы в выполнении заданий. Но работа с тренажером предполагает не только ознакомление с материалом в целях подготовки, но и такая работа студента с системой, как если бы он работал в реальном режиме экзамена. В тренажере есть два режима — подготовки и самоконтроля. В рамках подготовки студент не только решает задание, но и может видеть алгоритм решения, а в режиме самоконтроля он сам себя проверяет.

Безусловно, чтобы оценить эффективность проекта ФИЭБ, необходимо время, постоянная обратная связь с его участниками (студентами, организаторами тестирования на базовых площадках, разработчиками ПИМ и программного обеспечения), оперативная корректировка технологии и повышение мотивации всех заинтересованных лиц. Два этапа эксперимента, реализованных в 2015–2016 гг., свидетельствуют о его востребованности и доверии к организации экзамена и полученным результатам.

Источники

Новый федеральный интернет-экзамен — новая технология независимой оценки качества подготовки бакалавров / Болотов В.А., Наводнов В.Г., Пылин В.В., Порядина О.В., Чернова Е.П. // Высшее образование сегодня. 2015. № 3. С. 19–23.

Наводнов В.Г. Квалиметрия бакалавриата: интервью о федеральном интернет-экзамене для выпускников бакалавриата // Аккредитация в образовании. 2015. № 77. С. 7–12.

Наводнов В.Г. Новый инструмент независимой оценки // Там же. № 80. С. 12–16.

Единый портал интернет-тестирования в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: <http://i-exam.ru>.

Овчинникова Н.Э.
Московская школа
управления «Сколково»,
e-mail: n.e.ovchinnikova@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СОКРАЩЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ (анализ кейсов университетов Австралии и США)

Изучение влияния сокращения государственного финансирования высшего образования на развитие университетов является в настоящее время важной задачей не только для России, но и для развитых стран. Современное общество характеризуется перманентной модификацией различных процессов, добавлением новых агентов и постановкой все более сложных задач, это вызов для университетов во всем мире. В настоящее время большинство существующих университетов сталкиваются с проблемой сокращения бюджетного финансирования и переходом на самообеспечение. Это приводит к смене приоритетов и внесению изменений в политику университета, что отражается на их деятельности и внутреннем климате организации, а также влияет на социально-экономическое положение региона, где расположен университет, и страны в целом. Университеты становятся градообразующими предприятиями, и их жизнеспособность, а также выживаемость во многом определяют будущее территорий, на которых они находятся. Для России данный вопрос в условиях системного кризиса и резкого сокращения бюджетных доходов приобретает все большую актуальность. Представленное исследование посвящено изучению наиболее показательных кейсов по данной проблематике, с помощью которых представляется возможным выявить слабые и сильные стороны университетов, понять, каким образом меняется механизм функционирования университета при сокращении государственного финансирования.

Теоретическая рамка исследования заключается в изучении эволюции развития университетов США и Австралии, в оценке их финансового состояния в период с 2005 по 2015 г.; в изучении изменений (организационных, внутривнутриполитических, стратегических, тактических), произошедших во время сокращения государственного финанси-

вания. Анализируемую выборку составили университеты, которые не занимают лидирующих позиций, но входят в мировые рейтинги.

Выбор университетов Австралии и США обусловлен тем, что эти две страны обладают сильнейшими экономиками в мире, высоким уровнем жизни населения и имеют диаметрально противоположную ситуацию в области высшего образования. Для анализа были выбраны 23 университета США и 13 университетов Австралии. На рис. 1 показано сокращение государственного финансирования в университетах США и Австралии в 2005–2015 гг. Однако, несмотря на видимые сокращения во многих университетах США, они входят в мировые рейтинги и привлекают с каждым годом все больше слушателей. Для Австралии сокращение бюджетного финансирования не столь актуально, вместе с тем университеты постоянно совершенствуют модель развития.

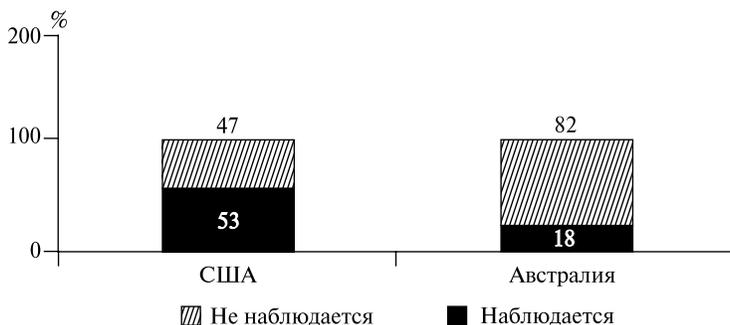


Рис. 1. Сокращение государственного финансирования в исследуемых университетах США и Австралии, 2005–2015 гг.

Таким образом, основными целями проведенного анализа кейсов стали описание механизмов действия университетов во время сокращения бюджетных вливаний и оценка влияния этого сокращения на финансовую стабильность университета. Для достижения поставленной цели проводится анализ истории становления университетов Австралии и США, выявляются основные этапы становления университета, рассматриваются принципы построения новой функционирующей модели университета, идентифицируются пути развития университетов после сокращения финансирования.

В рамках исследования было рассмотрено соотношение государственного и негосударственного финансирования в университетах США и Австралии (рис. 2). Отметим, что ситуация с сокращением государственного финансирования особо остро стоит в США, что подтверждается представленной статистикой.



Рис. 2. Процентное соотношение государственного и негосударственного финансирования в исследуемых университетах США и Австралии

В Австралии государство ведет политику поддержки университетов с 2003 г., после принятия Акта о поддержке высшего образования [Higher Education Support Act, 2003]. Результативность данного нормативно-правового документа в настоящее время говорит о высоких показателях университетов по положительному балансу расходов и доходов (рис. 3).

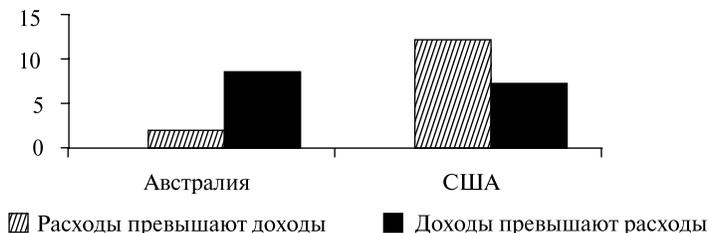


Рис. 3. Соотношение расходов и доходов в исследуемых университетах США и Австралии

В большинстве исследуемых университетов США расходы существенно превышают доходы. В университетах Австралии процесс бюджетной политики построен более рационально, что способствует более высокому уровню экономической стабильности университетов. На рис. 4 представлена сравнительная диаграмма, где указано количество студентов, являющихся резидентами и нерезидентами страны дислокации учебного заведения. Контингент студентов — важный показатель уровня развития учебного заведения. Отметим, что в исследуемых университетах США более 90% составляют слушатели — граждане США,

а в Австралии процентное соотношение резидентов и нерезидентов практически равно. Важно отметить, что высшее образование в Австралии платное, и подобная ситуация подтверждает результативность масштабной политики интернационализации университетов. Университеты США вынуждены искать новые источники доходов и переориентироваться на другой потребительский рынок.

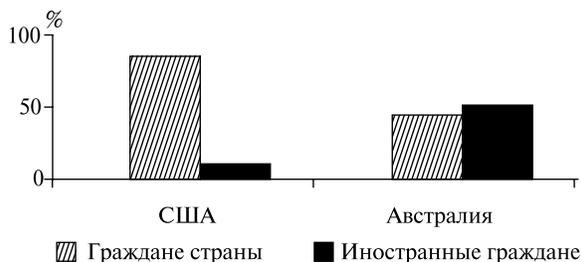


Рис. 4. Контингент студентов в исследуемых университетах США и Австралии

В процессе исследования были выделены успешные кейсы по преодолению последствий государственного финансирования в США (Университет Уэйна, Детройт; Университет Кентукки, Лексингтон; Университет штата Юта, Logan; Университет штата Аризона, Большой Финикс) и предотвращению экономических проблем в университетах Австралии (Университет Нового Южного Уэльса, Университет Солнечного побережья).

В докладе были представлены предварительные результаты исследования и наиболее успешные кейсы университетов по предотвращению или преодолению последствий сокращения государственного финансирования. Ожидаемые результаты дальнейшего исследования заключаются в формировании модели поведения университетов в условиях сокращения бюджетного финансирования и понимании влияния данной ситуации на развитие университетов и территории их расположения. Результаты исследования помогут менеджменту российских университетов пересмотреть свою деятельность с критической точки зрения, внедрить новые технологии и увидеть новые возможности. Оригинальность данного кейса состоит в подробном рассмотрении механизмов организации работы университетов при сокращении государственного финансирования, которая до настоящего времени не была достаточно исследована.

В дальнейшем предполагается выделение общих и отличительных показателей в политике рассматриваемых университетов с целью

обобщения предложений для российских университетов, прежде всего опорных, для становления университета как центра развития территории расположения.

Источники

Кризис в системе образования США [Электронный ресурс] // Politus.ru: Неприкрытая правда о политике и экономике: [сайт]. 2015. 24 авг. URL: <http://politus.ru/analitika/902-krizis-v-sisteme-obrazovaniya-ssha.html>, свободный.

Australian Council of Social Service [Electronic resource]: offic. site. 2016. URL: <http://www.acoss.org.au/>, free.

Crow M.M., Dabars W.B. Designing the new American university. John Hopkins Univ. Press, 2015. P. 240–298.

Higher Education Support Act 2003 [Electronic resource]: offic. doc. 2016. URL: <https://www.legislation.gov.au/Details/C2005C00025>, free.

Powe W.W., Snellman K. The knowledge economy // Ann. rev. of sociology. 2004. Vol. 30. No. 1. P. 199–220.

United States Census Bureau [Electronic resource]: offic. site. 2016. URL: <https://www.census.gov/>, free.

University handbook section C: Faculty identity, employment, tenure [Electronic resource]. 2015. URL: <https://www.k-state.edu/provost/universityhb/fhsecc.html>, free.

Utah State University [Electronic resource]: offic. site. 2016. URL: <http://www.usu.edu/>, free.

Wayne State Office of Economic Development [Electronic resource]. 2016. URL: <http://economicdevelopment.wayne.edu/>.

Одинцова М.А.

Московский государственный
психолого-педагогический
университет, кафедра психологии
и педагогики факультета
дистанционного обучения, профессор,
e-mail: Mari505@mail.ru

ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ САМОАКТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**(по материалам
исследования, 2016 г.)**

Понятие самоактивации личности формируется в детстве, выступает стержневым для развития личностной активности и взаимосвязано с множеством «само»: самостоятельность, самореализация, самоактуализация, самодетерминация и др. Особенно актуальна тема самоактивации для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Именно для них ситуация заболевания становится критической или экстремальной. А при таких ситуациях всяческое «само» если не исключается, то замедляется. Человек в некоторой степени ограничен в проявлениях тех или иных своих возможностей. Вместе с тем стоит признать, что болезнь, с одной стороны, позволяет обнаружить слабые места, а с другой — активизирует личностный потенциал, определяет уровень личностной зрелости. Проведенное нами исследование факторов самоактивации студентов с инвалидностью и ОВЗ позволило уточнить само понятие самоактивации.

Самоактивация личности с ОВЗ — это психологическая активация, включающая восприятие, оценку, анализ внешних сигналов (условий среды, примеров значимых людей), их внутреннюю переработку и принятие наиболее ценного и значимого для себя, в результате чего личность в состоянии управлять собой на основе внутреннего потенциала и жизнестойкости (позитивного восприятия жизни и внутренней картины болезни, активности при решении учебных, бытовых и профессиональных задач, отношения к себе как к человеку, осознающему свои ограничения и уверенному в своих возможностях).

Важность исследования заключается в том, что, говоря о болезни лиц с ОВЗ, необходимо в первую очередь, как писал М.Я. Мудров, обращать внимание на «дом», в котором она поселилась [1949]. И этим домом становится сам человек с ОВЗ. Необходимо учитывать все части этого «дома»: внутренние (жизнестойкость, реабилитационный потенциал и т.д.) и внешние (условия среды). В некоторой степени наше исследование позволило проникнуть в этот «дом», выявить слабые и сильные стороны студентов с ОВЗ — стороны, которые могут стать ресурсами восстановления и укрепления тех его частей, которые ослаблены.

Для изучения факторов самоактивации студентов с ОВЗ была разработана специальная анкета, состоящая из девяти вопросов. Нужно было дать ответ на вопрос: «Кто из общественно известных личностей является для Вас примером активной жизненной позиции?». Далее необходимо было оценить, какие черты характера указанного героя кажутся наиболее важными. Последующие вопросы касались примеров людей с активной жизненной позицией из ближайшего окружения и людей с ОВЗ. Далее следовали вопросы о факторах, способствующих активной социализации и достижению успеха, которые необходимо было проранжировать по степени важности и дополнить теми, которых не было в перечне. И последним был вопрос: «Отличается ли Ваша жизнь от жизни Ваших ровесников? Если да, то в чем?». Кроме анкеты, были использованы две методики:

1) методика «Реабилитационный потенциал» И.Ю. Кулагиной, Л.В. Сенкевич;

2) тест жизнестойкости (скрининговая версия Е.Н. Осина).

В исследовании приняли участие 54 студента факультета дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ), из них 27 здоровых и 27 с инвалидностью и ОВЗ различной этиологии.

Исследование показало, что *слабыми* сторонами студентов с ОВЗ являются:

1) убежденность в невозможности реализации себя в профессии и реальные трудности, с которыми сегодня сталкивается личность с ОВЗ в профессиональной сфере. Не секрет, что трудоустройство людей с ОВЗ является одной из глобальных проблем современности. Получение профессионального образования инвалидами теряет смысл, если ему не сопутствует последующее гарантированное трудоустройство. Однако трудоустройство не всегда возможно в силу множества причин: низкая конкурентоспособность людей с ограниченными возможностями здоровья, трудности в создании специально оборудованных

мест, недостаточное количество вакансий для инвалидов, отсутствие надомного труда, нежелание руководства принимать на работу инвалидов и многое другое. Отсюда низкая самооценка, неуверенность в себе и переживание стресса инвалидами, которые сталкиваются с данной проблемой;

2) убежденность в своих ограничениях в силу различных внешних и внутренних барьеров;

3) недостаточная готовность действовать при отсутствии надежных гарантий успеха, осторожность;

4) менее позитивное восприятие внутренней картины болезни.

Вместе с тем можно выделить и *сильные* стороны студентов с ОВЗ, которыми стали:

1) хорошо сформированное представление о своих идеалах (значимых людях), их личностных качествах (активность, воля, общительность, энергичность, самодисциплина), эти люди становятся для них ориентиром;

2) мотивация к самореализации и реализации жизненных стремлений, в первую очередь в сфере образования. Образование на сегодня становится для лиц с ОВЗ едва ли не единственной доступной средой для самореализации;

3) активность, отношение к себе как к человеку, хорошо осознающему свои ограничения, но и знающему свои возможности;

4) позитивное отношение к жизни (интерес к миру, умение получать удовольствие от деятельности);

5) противодействие трудностям, постановка труднодостижимых целей и стремление к их реализации, настойчивость;

6) убежденность в собственных силах и возможностях влиять на происходящее.

Таким образом, назовем *факторы, способствующие* самоактивации людей с инвалидностью и ОВЗ:

внешние: 1) яркие примеры значимых людей, которые становятся идеалами проявления активности, воли, общительности, самодисциплины; 2) сфера образования;

внутренние: 3) стремление к самореализации, позитивное отношение и интерес к жизни.

В заключение хотелось бы отметить, что для многих студентов без проблем со здоровьем однокурсники с ОВЗ также стали живыми примерами активной жизненной позиции, что свидетельствует о результативности и действенности инклюзивного образования. Перспективами исследования в данном направлении становятся существенное расширение выборки респондентов, доработка анкеты, разработка

опросника самоактивации, включение дополнительных методик, позволяющих более глубоко исследовать личностный потенциал студентов с ОВЗ.

Источник

Мудров М.Я. Слово о способе учить и учиться медицине практической или деятельному врачебному искусству при постелях больных // Мудров М.Я. Избр. произв. М., 1949.

Полковникова Н.Б.

Институт педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический
университет», доцент,
e-mail: polkovnikova.natalia@gmail.com

КТО ОНИ, ПЕДАГОГИ БУДУЩЕГО: ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ И МОТИВЫ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ БАКАЛАВРАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО ПРОФИЛЮ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Современное образование стремится к развитию в человеке необходимости брать на себя ответственность за свою судьбу. Это приводит к постепенному утверждению в общественном сознании новой актуальной системы личностных ценностей. Люди юношеского возраста находятся в ситуации неопределенности, когда старшие поколения зачастую не обладают актуальной в современном мире системой ценностей, что затрудняет или делает невозможной межпоколенную трансляцию, передачу ценностей. В связи с этим особое значение приобретает процесс ценностного самоопределения молодых людей, самостоятельное выстраивание ими собственной структуры ценностных ориентаций личности в ходе получения образования. Особое внимание данному вопросу уделяется в контексте получения высшего образования будущими профессионалами, включенными в деятельность в системе «человек — человек», что подтверждают современные исследования В.Г. Кирсановой, О.А. Ашихминой, М.Ю. Краевой, Т.А. Павленко, Л.А. Першиной, Н.Б. Полковниковой и других. Актуальность рассматриваемых вопросов определяется также острой необходимостью перемен в педагогическом образовании, которые активно обсуждаются сейчас профессиональным сообществом на государственном уровне.

Концепция культурно-исторического развития Л.С. Выготского трактует становление личности как результат прямого и косвенного воздействия социальных раздражителей, составляющих исторический

и социальный контекст жизни человека. В связи с этим овладение соответствующим опытом предшествующих поколений происходит путем присвоения одних норм, моральных правил, ценностей и неприятия других. Личностное развитие представляет собой самоидентификацию человека с обществом посредством ценностных оснований.

Сегодня науке в большей степени свойствен интерес к изучению целостности личности, нежели отдельных психических процессов. В связи с этим на первый план выдвигается раскрытая в трудах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова и других идея системной детерминации, рассмотренной С.Л. Рубинштейном с позиции «внешнее через внутреннее» как результат взаимодействия человека с миром, а в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского — через положение о том, что человек овладевает собой извне. Системная детерминация предполагает, что система порождает порядок, обеспечивающий ее развитие и устойчивое существование. Самореализация личности в данной связи служит формой психологической системы человека.

Проведенное нами в течение 2013–2015 гг. исследование было нацелено на определение сопряженности личностных ценностей и мотивации профессионального выбора студентов педагогического вуза. Эмпирическое исследование проводилось на базе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Респондентами были 46 студенток I курса психолого-педагогического направления очной формы обучения в возрасте от 17 до 19 лет. Комплекс использованных в исследовании методик предъявлялся респондентам поэтапно. В начале учебного года — проективные методики: специально разработанная нами анкета и эссе «Почему я выбрала эту профессию». Затем — опросники Рокича, Шварца и тест СЖО. Работа проводилась индивидуально с каждым испытуемым. Математическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью процедуры «Кросстабуляция» SPSS с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Максимальные показатели коэффициента сопряженности количественных показателей ценностных ориентаций личности с качественными показателями мотивов профессионального выбора были получены по шкалам и показателям, представленным в табл. 1.

Полученные эмпирические данные проиллюстрировали степень приближенности к ценностно-смысловой вовлеченности испытуемых в профессию, идентификацию себя с профессией. Анализ, проведенный на основе выделенных категорий — направленности на взаимодействие с людьми, направленности на себя, осознанности профессионального выбора, социально и культурно обусловленного

Таблица 1

Анализ сопряженности количественных показателей ценностных ориентаций личности (методики Рокича, Шварца, СЖО) и качественных показателей мотивов профессионального выбора (анкета, эссе)

№ п/п	Сопряженность категорий	Коэффициент сопряженности
1	Развитие, работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование (методика Рокича) — интерес к профессии, профессиональной деятельности	0,803
2	Зрелость, ориентация на автономность личности, признание собственной индивидуальности (методика Шварца) — интерес к профессии, профессиональной деятельности	0,704
3	Любовь, духовная и физическая близость с любимым человеком (методика Рокича) — любовь к детям	0,588
4	Непримиримость к недостаткам в себе и других (методика Рокича) — желание работать с людьми (детьми)	0,574
5	Творчество, возможность заниматься творчеством (методика Рокича) — интерес к профессии, профессиональной деятельности	0,547
6	Наслаждение жизнью или чувственное удовольствие (методика Шварца) — стремление погрузиться в детство, «побыть ребенком», проводить время вместе с детьми	0,541
7	Социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами (методика Шварца) — выбор профессии под влиянием прочитанной книги	0,515
8	Цели в жизни (методика СЖО) — наличие представлений о сути и содержании профессиональной деятельности	0,511
9	Локус контроля жизни или управляемость жизни, убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь (методика СЖО) — знание требований, предъявляемых профессионалу	0,509
10	Зрелость, ориентация на автономность личности, признание собственной индивидуальности (методика Шварца) — стремление решить собственные психологические проблемы, разобраться в себе и людях	0,502

выбора, — показал высокую степень согласованности с ценностными ориентациями личности респондентов. Категории гендерной обусловленности мотивации профессионального выбора, финансово-экономический критерий показали весьма низкую степень согласованности с личностными ценностями, практически не вошли в градацию уровней сопряженности.

Ценностные ориентации личности соотносятся с мотивами профессионального выбора с разной степенью коэффициента сопряженности: высокой, средней и низкой. Высокий коэффициент сопряженности ценностных ориентаций личности и мотивов профессионального выбора позволил соотнести категории саморазвития и самосовершенствования, зрелости, стремления разобраться в себе и людях, возможность заниматься творчеством с категорией интереса к педагогической профессии. Также высокий уровень сопряженности был выявлен по категориям непримиримости к недостаткам в себе и других и желания работать с детьми; наслаждения жизнью и стремления погрузиться в детство.

Основанием соотнесения категорий целей в жизни и представлений о профессиональной деятельности, локуса контроля жизни и знания требований, предъявляемых профессионалу, служит осознанность профессионального выбора. Сопряженность различных трактовок категории любви к человеку в широком понимании позволяет охарактеризовать ее как интегративное свойство ценностных ориентаций личности и мотивации профессионального выбора в педагогической сфере.

Проведенное исследование не претендует на завершенность. В данной работе не удалось ответить на ряд вопросов, требующих теоретического и практического обоснования: о соотнесении ценностных оснований мотивации профессионального выбора людей, избравших различные профессии; о перспективах профориентационной работы с теми, кто стоит на пороге выбора; о построении образовательного процесса как взаимодействия, направленного на формирование профессионально значимых ценностных ориентаций личности и проч.

Источники

- Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Изд-во ЛГУ, 1968. 338 с.
- Выготский Л.С.* Реальные формы социального поведения // Психология личности: хрестоматия: в 2 т. Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2002. Т. 2. С. 146–150.

Галажинский Э.В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст // Ценност. основания психолог. науки и психология ценностей / отв. ред. Г.В. Залевский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 123–147.

Ломов Б.В. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 445 с.

Опыт исследования образовательных дефицитов педагогических работников Московской области / Кирсанова В.Г., Ашихмина О.А., Краева М.Ю., Павленко Т.А., Першина Л.А. // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. 2016. № 1. С. 47–60.

Полковникова Н.Б. Исследование системы личных ценностей бакалавров педагогического направления обучения // Психология обучения. 2016. № 2. С. 52–60.

Полковникова Н.Б. Методология изучения ценностных ориентаций личности студентов // Там же. № 3. С. 32–40.

Полковникова Н.Б. Почему современные молодые люди выбирают педагогическую профессию? // Ребенок в образоват. пространстве мегаполиса: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Москва, МГПУ, 12–13 апреля 2016 г. / под ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 234–238.

Попова Е.А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Пермь, младший научный сотрудник, e-mail: eporova@hse.ru

Шейна М.В.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Пермь, старший преподаватель, e-mail: msheina@hse.ru

УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ: ВЛИЯНИЕ ШКОЛЫ

Одно из направлений исследований в экономике образования связано с изучением предикторов и детерминант успеваемости студентов университета. В последние годы российские авторы активно изучали результаты единых государственных экзаменов (ЕГЭ) как предикторы успеваемости студентов [Польдин, 2011; Пересецкий, Давтян, 2011; Замков, Пересецкий, 2013; Хавенсон, Соловьева, 2014]. По результатам исследований академической успеваемости студентов экономических специальностей НИУ ВШЭ [Польдин, 2011] хорошим предиктором успеваемости студента является сумма трех ЕГЭ — по математике, обществознанию и русскому языку. А наилучшего качества прогноза учебных достижений автору удалось достичь при использовании результатов ЕГЭ по математике.

Исследования доступности высшего образования, факторов, определяющих выбор образовательной траектории, говорят о том, что значимыми являются не только индивидуальные и семейные факторы, но и характеристики школ, в частности, специализация школы, качество школьного образования [Прахов, 2015]. При этом учащийся может находиться в разных образовательных позициях в школе: он может иметь результаты выше среднего или ниже среднего балла в его параллели в целом или по определенным предметам. Поскольку для студентов экономических специальностей НИУ ВШЭ в качестве основного предиктора в работах исследователей выделен ЕГЭ по математике, то далее в работе качество школы и образовательная позиция студента оцениваются на основе результатов ЕГЭ по математике.

В работе тестируются следующие гипотезы.

- 1) качество школы, в которой учился студент, значимо влияет на образовательные достижения студентов;
- 2) школьная образовательная позиция учащегося играет важную роль в его образовательных успехах в университете.

Настоящее исследование основано на данных об образовательных результатах студентов экономического факультета наборов 2012

и 2013 гг., предоставленных Учебным отделом НИУ ВШЭ (Пермь), а также на базе данных лаборатории междисциплинарных эмпирических исследований, НИУ ВШЭ (Пермь), об итогах проведения ЕГЭ в школах Пермского края в 2012 и 2013 гг.

В качестве характеристики образовательной среды, в которой обучался учащийся до поступления в университет, используются показатели, лежащие в основе рейтинга школ — средние баллы ЕГЭ школы. В частности, в данной работе для оценки «качества» образовательного учреждения использованы средние баллы ЕГЭ по математике в выпускной параллели. Для каждой школы, в которой обучался студент, были рассчитаны средние баллы ЕГЭ по математике (MS) в 2012 и 2013 гг. Школы, в которых обучались респонденты, имеют широкий разброс средних баллов ЕГЭ по математике — от 38 до 79. Из них школы, имеющие высокий средний балл ЕГЭ по математике (начиная с 65 баллов), являются либо лицеями, либо гимназиями, либо специализированными школами и входят в семерку лучших школ Пермского края, относятся к категории селективных. Учебные учреждения, в которых средний балл ЕГЭ по математике в параллели выпускников 2012 и 2013 гг. был не ниже 65, условно названы в работе «математическими» школами. С этого порога в 65 баллов ставилась школьная оценка «отлично» при переводе результатов ЕГЭ в пятибалльную систему. 91% школ в исследуемой выборке демонстрируют средний балл ниже 65 баллов, они условно названы «средними» школами. На рис. 1 можно видеть количество студентов-первокурсников, поступивших в НИУ ВШЭ (Пермь) из школ Пермского края с различными средними баллами ЕГЭ по математике (всего 153 студента).

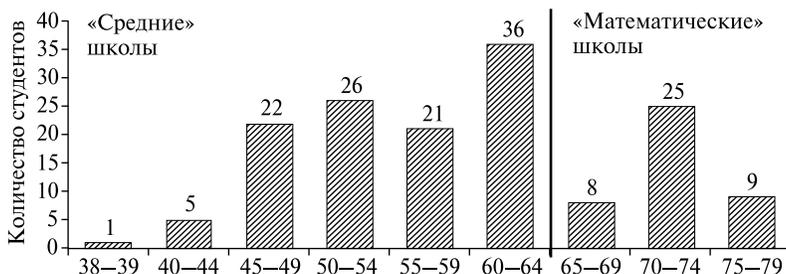


Рис. 1. Средний балл ЕГЭ по математике средних общеобразовательных учреждений Пермского края в 2012–2013 гг. и количество студентов, поступивших из них в НИУ ВШЭ (Пермь)

Образовательная позиция выпускника в работе оценивается через отношение среднего балла ЕГЭ студента по математике (M_i) к среднему баллу ЕГЭ по математике школы (MS_i): $\frac{M_i}{MS_i}$. Студент мог продемонстрировать уровень способностей выше среднего в своей параллели в школе, он назван в работе студентом «с подготовкой выше среднего», в этом случае $\frac{M_i}{MS_i} \geq 1$. Студентом «с подготовкой ниже среднего» назван первокурсник, чей балл ЕГЭ по математике был ниже среднего балла ЕГЭ по математике его школы. В исследуемой выборке преобладают студенты с подготовкой выше среднего, их 86%. Гистограмма распределения соотношения $\frac{M_i}{MS_i}$ по студентам представлена на рис. 2.



Рис. 2. Распределение уровня подготовки студентов НИУ ВШЭ (Пермь), рассчитанного как отношение балла ЕГЭ по математике к среднему баллу ЕГЭ школы, I курс, 2012–2013 гг.

Число студентов с бюджетной формой обучения составляет 84% всей выборки. В 2012 и 2013 гг. было 58 и 70 таких студентов соответственно.

В работе анализируются учебные достижения студента в зависимости от его индивидуальных способностей, которые оцениваются результатами ЕГЭ студента (модель 1) или суммой его трех лучших результатов по экзаменам ЕГЭ (модель 2). Учебные достижения студента оцениваются его кумулятивным рейтинговым баллом за 1,5 года обучения, характеризующим его общую успеваемость. Кумулятивный балл рассчитывается как сумма оценок по отдельным дисциплинам с весовыми коэффициентами, равными долям кредитов учебной нагрузки.

ки по каждому предмету в общей сумме кредитов за рассматриваемый период. За 1,5 года обучения студенты могли набрать 830 баллов, однако в нашей выборке наибольший кумулятивный рейтинговый балл равен 805 баллам, что составляет 97% от максимально возможного.

В работе рассмотрены две модели и три их спецификации. В обеих моделях в качестве объясняемой переменной применяется кумулятивный рейтинг студентов за 1,5 года обучения (Y_i). Он объясняется

образовательной позицией студента в школе $\frac{M_i}{MS_i}$ и индивидуальными способностями. В первой модели прокси-переменными индивидуальных способностей студента выступают индивидуальные баллы ЕГЭ студента по обществознанию (Soc_i) и иностранному языку (For_i). Во второй модели в этом качестве используется средний балл студента по трем его лучшим результатам ЕГЭ ($Best_i$) из четырех государственных экзаменов, которые он подавал при поступлении в НИУ ВШЭ. В отличие от переменной «сумма трех ЕГЭ», использованной в работе [Польдин, 2011], переменная может включать результаты разных экзаменов для разных студентов из четырех представленных в приемную комиссию. Так, определенная переменная позволяет точнее учитывать способности студента, нивелируя различия в характеристиках школ и учителей. В обеих моделях контрольными переменными выступают пол студента S_i , форма обучения FB_i и дамми-переменная на год поступления $Year_i$. Для оценки линейных эффектов оценивалась линейная регрессия МНК. Для анализа нелинейных эффектов образовательной позиции с учетом «качества» образовательного учреждения использовались индикаторы I^H и I^L образовательной позиции и индикаторы I_M и I_{NM} «качества» образовательного учреждения для «математических» и «средних» школ соответственно, оценивались спецификации моделей

$$\begin{aligned}
 Y_i = & \alpha + \beta_1 For_i + \beta_2 Soc_i + \beta_3 \frac{M_i}{MS_i} I^H I_M + \beta_4 \frac{M_i}{MS_i} I^L I_M + \beta_5 \frac{M_i}{MS_i} I^L I_{NM} + \\
 & + \beta_6 \frac{M_i}{MS_i} I^L I_{NM} + \gamma_1 FB_i + \gamma_2 S_i + \gamma_3 Year_i + \varepsilon_i \text{ и } Y_i = \alpha + \beta_1 Best_i + \\
 & + \beta_3 \frac{M_i}{MS_i} I^H I_M + \beta_4 \frac{M_i}{MS_i} I^L I_M + \beta_5 \frac{M_i}{MS_i} I^L I_{NM} + \beta_6 \frac{M_i}{MS_i} I^L I_{NM} + \\
 & + \gamma_1 FB_i + \gamma_2 S_i + \gamma_3 Year_i + \varepsilon_i.
 \end{aligned}$$

Результаты оценивания говорят о наличии как линейных, так и нелинейных эффектов образовательной позиции и «качества» образовательного учреждения.

Образовательная позиция в школе оказывает статистически значимое (на уровне значимости 0,05) положительное влияние на учебные достижения студентов в целом. Более высокая образовательная позиция в школе обеспечивает большую успешность в вузе.

Студенты из школ с высоким средним баллом ЕГЭ по математике учатся в среднем лучше, чем студенты из школ с низким средним баллом ЕГЭ по математике (на уровне значимости 0,05).

Студенты из селективных школ с баллом ЕГЭ по математике ниже среднего по школе имеют более интенсивный прирост рейтинговых баллов, чем студенты селективных школ, учившиеся выше среднего.

Источники

Андрущак Г.В., Польдин О.В., Юдкевич М.М. Эффекты сообучения в административно формируемых студенческих группах // Прикл. эконометрика. 2012. № 2 (26). С. 3–16.

Замков О.О., Пересецкий А.А. ЕГЭ и академические успехи студентов бакалавриата МИЭФ НИУ ВШЭ // Там же. 2013. № 2 (30). С. 93–114.

Пересецкий А.А., Давтян М.А. Эффективность ЕГЭ и олимпиад как инструмента отбора абитуриентов // Там же. 2011. № 3 (23). С. 41–56.

Польдин О.В. Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ // Там же. № 1 (21). С. 56–69.

Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ // Вопр. образования. 2015. № 1. С. 88–117.

Хавенсон Т.Е., Соловьева А.А. Связь результатов единого государственного экзамена и успеваемости в вузе // Там же. 2014. № 1. С. 176–199.

Савенков А. И.

Московский городской педагогический университет,
директор ИППО,
e-mail: asaveynkov@bk.ru

Львова А. С.

Московский городской педагогический университет,
заместитель директора ИППО

Любченко О. А.

Московский городской педагогический университет,
заместитель директора ИППО

РЕФЛЕКСИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РУКОВОДСТВУ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рефлексивно-деятельностный подход к профессиональному обучению будущих педагогов следует понимать как особый вариант организации обучения в высшей школе, предполагающий включение будущего педагога в реальную педагогическую работу, где студент под руководством преподавателя осваивает базовые трудовые функции непосредственно на практике с опорой на рефлексию своих действий. Рефлексия понимается в данном случае традиционно, как способность мышления обращаться на себя; как способность к самонаблюдению и анализу своих действий, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Роль педагога в исследовательском и проектном обучении школьников существенно отличается от той, что отводится ему в обучении традиционном, строящемся на основе преимущественного использования репродуктивных методов обучения. В исследовательском и проектном обучении педагог неизбежно превращается в сотрудника, консультанта, помощника начинающего исследователя или проектировщика. Одновременно в условиях исследовательского и проектного обучения педагог для учащегося — образец творческой деятельности, тот, у кого можно учиться исследовательскому подходу к учению и к жизни в целом.

Это существенно меняет содержательное наполнение и организационную структуру всего процесса педагогической деятельности,

а следовательно, и процесса подготовки педагога в университете. В этих условиях от педагога, кроме хорошей общей и предметной эрудиции, умения передавать свои знания детям, требуется быть способным вести исследовательский поиск, уметь проектировать и самое важное — уметь заинтересовать этим детей.

В качестве теоретических оснований разработанной нами концепции послужил ряд известных педагогических находок. Одной из них стала идея Дж. Андерсона, дифференцировавшего знание на «декларативное» и «процедурное». При таком понимании «декларативная память» лежит в основе эксплицитных форм обучения и соответственно эксплицитного знания, доступного вербализации и осознанию. Очевидно, что такое эксплицитное обучение происходит быстро (иногда в форме инсайта). Осуществляется оно под контролем сознания. Напротив, «процедурная память» отождествляется с имплицитным обучением. Оно обычно протекает медленно, так как требует многочисленных наблюдений и повторений в ходе практики. Кроме того, скорость научения сокращается за счет необходимости формирования ассоциаций между событиями, фиксации между ними причинно-следственных отношений.

Результаты имплицитного обучения труднодоступны для рефлексии, и субъект может даже не знать сам, чему именно он научился. Это обучение идет на неосознаваемом, интуитивном уровне. Изучая роль интуиции в обучении, Д. Берри и Д. Бродбент, на основе проведенных экспериментов и наблюдений, пришли к выводам, что при имплицитном (интуитивном) обучении человек ориентируется сразу на многие переменные и улавливает на подсознательном уровне связи между ними. Эти связи фиксируются в конкретной форме и не обобщаются. Рождающееся в итоге такого обучения знание носит невербальный характер и может быть использовано для построения реального, практического действия, но непригодно для вербальных ответов.

Было показано также, что, напротив, при обучении, основанном на аналитическом мышлении, человек принимает во внимание только ограниченное число переменных, между которыми устанавливаются обобщенные отношения. Знания, полученные таким образом, имеют, как правило, вербальную форму. Последний способ обычно и применяется в образовательной практике, потому что не требует особых временных затрат и внешне эффективен. Однако он применим в относительно простых ситуациях, в условиях существования многих нерелевантных переменных он оказывается малопродуктивным.

Подготовка будущего педагога к исследовательскому и проектному обучению школьников содержит множество принципиально не формализуемых элементов, которые, как правило, не могут быть вер-

бализированы. Подготовка будущего педагога к исследовательскому и проектному обучению должна проводиться в процессе его непосредственного участия в реальной работе со школьниками под руководством опытного преподавателя.

Другим теоретическим основанием, позволившим построить фундамент нашей концепции, стали находки советских ученых середины XX в. Изучая проблему неуспеваемости, Л.С. Славина пришла к выводам, что важным средством преодоления неуспешности в учении является постановка перед учеником доступных для него задач, при решении которых он мог бы достичь успеха. С этой целью в ее работе использовалась игровая и практическая деятельность, в ходе которой неуспевающих учеников старших классов приобщали к занятиям с отстающими учениками младших классов. Педагогическая деятельность заставила неуспешных учащихся проникнуться ценностью знаний, критически отнестись к своим занятиям в школе. Мы пошли по тому же пути, прикрепив к младшим школьникам студентов бакалавриата.

Эмпирическая часть нашего исследования проводилась с использованием базы университетской школы МГПУ. В работе участвовали учащиеся начальных классов (150 человек). Из Института педагогики и психологии образования МГПУ в занятия по данному спецкурсу было включено 63 студента III и IV курсов бакалавриата, очной формы обучения направления подготовки «Педагогическое образование», профили «Начальное образование» и «Начальное образование, иностранный язык». Официальное начало эмпирического этапа исследования — сентябрь 2015/2016 учебного года.

Наша гипотеза состояла в том, что обучение будущего педагога руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников в режиме рефлексивно-деятельностного подхода, когда студент осваивает данные профессиональные компетенции непосредственно на будущем рабочем месте под руководством преподавателя, более эффективно, чем освоение этих же компетенций в университетских аудиториях в традиционном лекционно-семинарском режиме.

Результативность работы оценивалась нами по следующим критериям:

- динамика мотивации профессиональной деятельности студентов;
- уровень сформированности исследовательских и проектных компетенций студентов;
- уровень развития готовности будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников;
- уровень развития познавательных потребностей, а также исследовательских и проектных способностей младших школьников, участвовавших в эксперименте.

Подчеркнем, что выделенные критерии были направлены на многоплановую оценку степени готовности студента к работе по руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. Они предполагают не только анализ вербальных ответов студента, свидетельствующих о степени его готовности к руководству исследовательской и проектной работой детей («декларативное знание», [Anderson, 1980]), как это традиционно делается в системе высшего образования. Они позволяют учесть ряд объективных параметров, свидетельствующих о степени эффективности предложенного нами варианта рефлексивно-деятельностного подхода.

Для количественной и качественной оценки в соответствии с выделенными критериями был разработан методический инструментарий:

1) динамика мотивации профессиональной деятельности студентов оценивалась преподавателями с помощью методов: беседы и наблюдения за эволюцией деятельности студентов в университетской школе;

2) уровни сформированности исследовательских и проектных компетенций студентов оценивались с помощью экспертного заключения работавших с ними преподавателей университета, учителей университетской школы, а также тестов-опросников: «самооценки исследовательских компетенций» и «самооценки проектных компетенций»;

3) уровень развития готовности будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников оценивался с помощью наблюдений за работой студентов в университетской школе, экспертных заключений работавших с ними преподавателей, а также тестов-опросников «Самооценка готовности к исследовательской работе со школьниками» и «Самооценка готовности к проектной работе со школьниками»;

4) уровни развития познавательных потребностей младших школьников оценивались с помощью методик: беседы, наблюдения, экспертных оценок школьных учителей;

5) оценка уровня развития исследовательских и проектных способностей младших школьников проводилась с применением психометрических методов, по итогам публичных защит детских работ, на общешкольных мероприятиях, а также на основе экспертной оценки учителей и администрации университетской школы.

Работа началась с нескольких вводных занятий, которые были проведены со студентами в традиционном режиме в учебных аудиториях института в течение сентября 2015 г. Программа вводных занятий была построена так, чтобы студенты получили элементарные знания, базовые практические умения и навыки по руководству исследователь-

скими и проектными работами младших школьников. В начале октября спецкурс был перенесен из аудиторий института в университетскую школу, благодаря чему занятия перешли в рефлексивно-деятельностный режим.

Руководя работами детей, проводя с ними тренинги развития исследовательских способностей, организовывая публичные защиты детских работ, студенты осознают, что они вполне способны помогать в этом младшим школьникам. Созданная таким образом ситуация успеха [Славина, 1958], выступает действенным мотивирующим фактором становления профессиональной идентичности и профессионального саморазвития будущего педагога.

В результате проведенной работы студенты показали не только высокий уровень готовности к руководству исследовательской и проектной деятельностью детей по обозначенным выше критериям, но и прошли тест на профессиональную пригодность, сформировав в творческом взаимодействии с детьми ряд важнейших профессиональных компетенций, в полном соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

Источники

Подготовка педагогов к магистратуре нового поколения / Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К. // Психолог. наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 197–206.

Савенков А.И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача // Вестн. Мосгор. пед. ун-та. 2015. № 3 (33). С. 76–82.

Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 212, [2] с.

Anderson J.R. Cognitive psychology and its implications. San Francisco: Freeman, 1980. 503 p.

Садыков Е.А.
Московская высшая школа
социальных и экономических наук,
студент, e-mail: vesourk@gmail.com

РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ ДВУХ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

На сегодня в многочисленных публикациях на тему вовлеченности студентов в научно-исследовательскую деятельность было зафиксировано, что такая практика приносит пользу как студентам, так и университетам [Hunter et al., 2007]. Таким образом, на настоящий момент привлечение студентов к реальным исследованиям считается «хорошей практикой» (good practice), которая способствует формированию легитимности университета как организации системы высшего образования [Merkel, 2003]. Такое понимание находит отражение, например, в рекомендациях по организации обучения бакалавров в исследовательских университетах (см. Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University). В то же время в российских вузах существует неоднозначное понимание того, что является научно-исследовательской деятельностью студентов, что влечет за собой различные формы ее организации в разных вузах. Наиболее интересным нам представляется вопрос: почему даже среди лидирующих вузов существуют различные практики привлечения студентов к научным исследованиям и разные интерпретации того, как она должна осуществляться?

Ввиду того, что в данной работе нас, в первую очередь, интересуют процессы стратегического поведения вузов, их формальная организация и рационализация процессов, мы будем производить описание с помощью ресурсов организационной теории (в частности, неинституциональной теории организаций). Конструирование университета как организации впервые стало оправдано и возможно благодаря тому, что университеты все чаще стали проявлять себя как формальные организационные акторы, отражающие глобальные процессы, которые влияют на государственные и негосударственные организации [Ramirez, 2006]. Предполагается, что университеты стали действовать

стратегически, что влечет за собой все возрастающую рациональность и усиление профессионально-административной структуры [Grüeken, Meier, 2006]. Важным критерием возможности описания университета как организации является наличие у университетов организационной идентичности, которая позволяет четко определить границы и сферы влияния организации, ее автономность и коллективные ресурсы [Brunsson, Sahlin-Andersson, 2000].

Формальная структура университетов выполняет все бóльшую роль в связи с включенностью университетов в широкое мировое образовательное пространство, что находит отражение в международных рейтингах университетов. Чтобы попасть в данные рейтинги, университеты должны отвечать некоторым универсальным стандартам качества (например, количество преподавателей в расчете на каждого студента). Университеты сталкиваются с давлением со стороны общих моделей «передовой практики», которые приводят к «институциональному изоморфизму» [Димаджио, Пауэлл, 2010]. Чтобы понять изменение путей, которым следуют университеты, необходимо принимать во внимание как изменения правил игры во всем мире, так и их исторические корни и «пути зависимостей» [Ramirez, Christensen, 2013].

В рамках данной работы мы решили сравнить представления о научно-исследовательской деятельности в двух университетах — формально схожих, но с сильно различающимися показателями вовлеченности студентов в такого рода деятельность. Эмпирическую основу нашего исследования составили интервью с экспертами, которые занимаются организацией научно-исследовательской деятельности в университетах. Кроме того, нами были использованы официальные документы, которые выкладываются на сайте университетов (миссия университета, дорожная карта, результаты самообследования).

Первая ступень в формировании выборки представляла собой отбор изучаемых университетов. Критерии отбора были следующими: вузы должны иметь одинаковый статус и одинаковый профиль (в нашем случае — статус НИУ и классического университета), территориально находиться в одной области и при этом иметь значимую разницу показателей вовлеченности студентов в научно-исследовательскую деятельность (по результатам исследования¹ в вузе 1 этот показатель равен 12%, а в вузе 2 — 4%). В соответствии с зарубежными исследованиями, изучающими студенческий исследовательский опыт [Establishing the benefits..., 2004], мы выделили три основные группы специальностей

¹ «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий», проведенный НИУ ВШЭ в 2013 г.

для изучения в каждом из университетов: социальные, гуманитарные и инженерные науки. Проанализировав сайты двух вузов, мы составили список экспертов, которые тем или иным образом связаны с организацией, руководством научно-исследовательской деятельностью или работают с молодыми учеными в своем вузе. Всем экспертам на электронные почты было направлено письмо с текстом приглашения к участию в исследовании с разъяснением темы и цели исследования. Таким образом, нам удалось взять интервью только у тех экспертов, которые ответили согласием на наше письмо. Сбор данных проходил в апреле 2015 г. и представлял собой проведение полуструктурированных интервью.

В результате анализа собранных данных мы обнаружили, что эти представления о научно-исследовательской деятельности можно расположить вдоль континуума, крайние точки которого представляют собой *эволюционное* и *дискретное* понимание научно-исследовательской деятельности.

Эволюционное понимание студентами научно-исследовательской деятельности предполагает:

- интеллектуальную иерархию — от наименее качественного и проработанного студенческого исследования до исследования, проведенного квалифицированным научным сотрудником университета, имеющим научную степень. Чаще всего эта интеллектуальная иерархия закрепляется в университетах в практиках отбора наиболее талантливых и способных студентов для обучения в магистратуре и аспирантуре, которые считаются уже достаточно зрелыми для полноценного участия в научной жизни университета;

- высокий уровень институциональных ограничений, прежде всего финансовых (оплата участия в исследовательских проектах) и временных (высокая академическая нагрузка);

- фундаментальный или теоретический характер научного знания, которое может непосредственно не применяться на практике и иметь целью раскрытие теоретических основ науки или выявление фундаментальных законов;

- студенты имеют конкретное представление о том, какие навыки и знания они получают через опыт проведения или участия в исследовании.

Дискретное понимание студентами научно-исследовательской деятельности предполагает, что:

- все уровни, на которых проводятся исследования — начиная со студенческого и заканчивая докторским, — слабо связаны между собой, что не допускает идеи об их интеллектуальной иерархии;

- академическая социализация не рассматривается как сугубо положительное явление. Усвоение норм, принятых в конкретной дисциплине и в академической культуре, не всегда способствует получению нового знания, так как ограничивает, сдерживает исследователя, который вынужден действовать по выработанным в его среде правилам, согласно которым устанавливаются используемые методы, теории и предмет изучения;

- предполагает слабую связь между собственно исследованием и формальными требованиями, предъявляемыми в университете, — написанием дипломной или курсовой работы, научной публикации и другими символическими признаками системы высшего образования. Исследование в данном случае представляет собой поиск новой информации, способствует развитию личных интересов студента;

- исследования носят в большей мере прикладной характер, финансируются и, таким образом, привлекают намного больше студентов к участию в них. На факультетах, где студентам предоставляется возможность участвовать в оплачиваемой институционализированной научно-исследовательской деятельности, в различные проекты вовлекаются более половины студентов (по субъективным оценкам респондентов).

Полученные нами выводы можно обобщить в табл. 1.

Таблица 1

**Эволюционное и дискретное представления
о научно-исследовательской деятельности**

Критерий	Эволюционное представление	Дискретное представление
Наличие интеллектуальной иерархии	Да	Нет
Характер получаемого знания	Фундаментальный	Прикладной
Оценка сформированных навыков	Высокая	Средняя
Отношения с научным руководителем	Иерархические	Коллегиальные
Отношение к академической социализации	Положительное	Отрицательное
Степень ограничений	Высокая	Низкая

В результате разработки такой классификации мы обнаружили, что академическая среда вуза 1 характеризуется более дискретным представлением о научно-исследовательской деятельности студента,

а академическая среда вуза 2 — более эволюционным. В ходе анализа институциональной среды в университетах мы обнаружили, что разница в представлениях о научно-исследовательской деятельности студентов возникает как проявление разных идентичностей университетов. В частности, на эти представления в большей мере влияют: характер знания, который добывается в университетах (фундаментальный (вуз 2) или прикладной (вуз 1)); способы повышения эффективности (заимствование лучших практик в вузе 2 или повышение интенсивности всех исследовательских подразделений в вузе 1); а также наличие внутренней организации, которая координирует деятельность исследовательских центров с деятельностью молодых ученых.

Вуз 1 больше напоминает в своей деятельности модель «предпринимательского университета», в условиях высокой неопределенности выбравшего стратегию экстенсивного развития, при которой каждое из научных подразделений университета должно повышать свою эффективность путем финансовой самокупаемости и активной публикации научных работ. Такая стратегия также предполагает активную вовлеченность студентов в деятельность научных подразделений.

В вузе 2 была выбрана иная стратегия повышения эффективности — с помощью копирования успешных практик зарубежных университетов. В вузе 3 было решено направить большую часть ресурсов на развитие научных направлений, в которых на сегодня происходит наибольшая активность, результатом чего является высокий индекс цитируемости работ этих направлений и импакт-фактора журналов, публикующих работы в этих направлениях. Среди приоритетных направлений, таким образом, оказались в основном математические и естественнонаучные, что сильно ограничило доступ к институционализированной научно-исследовательской деятельности студентов социальных и гуманитарных направлений подготовки.

Источники

Димаджо П.Д., Пауэлл У.В. Новый взгляд на «железную клетку»: институциональный изоморфизм и коллективная рациональность в организационных полях // Экон. социология. 2010. Т. 11. № 1. С. 34–56.

Brunsson N., Sahlin-Andersson K. Constructing organizations: The example of public sector reform // Organization studies. 2000. Vol. 21. No. 4. P. 721–746.

Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three-year study / Seymour E., Hunter A.B., Laursen S.L., DeAntoni T. // Sci. education. 2004. Vol. 88. No. 4. P. 493–534.

Hunter A.B., Laursen S.L., Seymour E. Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development // *Sci. education*. 2007. Vol. 91. No. 1. P. 36–74.

Krücken G., Meier F. Turning the university into an organizational actor // *Globalization a. organization: World society a. organizational change*. Oxford Univ. Press, 2006. P. 241–257.

Merkel C. Undergraduate research at the research universities // *New directions for teaching a. learning*. 2003. No. 93. P. 39–54.

Ramirez F.O. The rationalization of universities // *Transnational governance: Institutional dynamics of regulation* / M.-L. Djelic, K. Sahlin-Andersson (eds). Cambridge Univ. Press, 2006. P. 224–245.

Ramirez F.O., Christensen T. The formalization of the university: Rules, roots, and routes // *Higher education*. 2013. Vol. 65. No. 6. P. 695–708.

Сандлер Д.Г.

Уральский федеральный университет, доцент;
Лаборатория по проблемам университетского развития, ведущий научный сотрудник; проректор по экономике и стратегическому развитию, e-mail: d.g.sandler@urfu.ru

Зорина А.Д.

Уральский федеральный университет, управление стратегического развития и маркетинга, заместитель начальника, e-mail: a.d.zorina@urfu.ru

УПРАВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫМ УСТРОЙСТВОМ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОТ ВКЛАДА В РАЗВИТИЕ РЕГИОНА К МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Дискуссии об академической политике и миссии федеральных университетов часто противопоставляют логику достижения академических целей глобального уровня и логику удовлетворения потребности отраслей экономики в кадрах и прикладных разработках. Напротив, наша гипотеза состоит в том, что федеральный университет в отличие от университетов другого типа предназначен для формирования модели деятельности, предусматривающей сочетание академических компетенций мирового уровня и достаточно массовой, но соответствующей международному уровню подготовки бакалавров и магистров, востребованных на рынке труда.

Цель нашего исследования — выявление организационных инструментов, позволяющих реализовать вышеописанную модель федерального университета и сформировать сбалансированную и понятную стратегию поэтапного развития организационного устройства. Опыт реализации двух этапов трансформации модели деятельности Уральского федерального университета, являющегося участником Проекта 5-100, позволяет надеяться, что поставленная цель достижима и в теоретическом, и в практическом аспектах.

Нами сформулированы подходы, показывающие возможность реализации согласованных и взаимоподдерживающих мероприятий, направленных на достижение вышеназванных целей. Одним из таких общих подходов является политика сочетания поддержки и ограничения многообразия форм деятельности в виде регулируемой дифференциации. Разнообразии внутренних и внешних вызовов для крупных университетов, осуществляющих ускоренное развитие, делает неизбежным использование инструмента внутренней дифференциации. Эта

дифференциация применяется во многих направлениях, в том числе в маркетинговой, кадровой, организационной, экономической политике. Именно дифференциация становится эффективным инструментом трансформации и осуществления позитивных изменений. Мы убеждены, что для получения достоверных выводов об эффективности организационных моделей даже применительно к одному университету необходим период наблюдения не менее 3–5 лет с учетом окружающего контекста. Опыт 6 лет последовательных организационных изменений УрФУ демонстрирует возможный для университета путь организационного развития, представляет вероятный способ формирования и развития системы управления, способной решать и глобальные, и локальные задачи.

Уральский федеральный университет был образован путем слияния двух сильных уральских университетов: Уральского государственного технического университета (УГТУ-УПИ) и классического — Уральского государственного университета (УрГУ). С первого года существования во вновь образованном университете в условиях многообразия научных школ, кафедр, факультетов, различных традиций и культур активно начался процесс реализации амбициозной программы развития. Это потребовало реализации *первого этапа* трансформации деятельности: интеграции деятельности двух университетов и создания новой системы управления (2010–2013 гг.). Он заключался в изменении конфигурации базовых академических структур и формировании принципиально новой системы управления, обеспечивающей реализацию программы развития в сложном территориально-распределенном университете. Основными характеристиками реализации этого этапа являются:

- построение нового организационного устройства объединенного университета с формированием в нем уровня основной деятельности, прежде всего в виде новых академических единиц — институтов, наделенных новым набором полномочий (15 институтов заменили 30 факультетов), выделением управленческого уровня с новым набором амбициозных задач в сфере развития университета;
- выстраивание единых процессов деятельности с одновременной модернизацией образовательной деятельности.

Успешность реализации этого этапа подтверждается тем, что университет с большим отрывом занял лидирующие позиции по количественным и качественным параметрам в Уральском регионе, выполнил все показатели программы своего развития. Главной вехой развития университета, завершившей данный этап, явилось вхождение на конкурсной основе в группу ведущих университетов, реализующих проект повышения международной конкурентоспособности. Однако успех

проекта на этом этапе не защищал от возникновения серьезных трудностей на последующих стадиях.

Второй этап трансформации университета: роста результативности научной деятельности (2013–2015 гг.). Этап был нацелен на создание основы для перехода к университету, базирующемуся на исследовательской и инновационной деятельности. Поскольку потенциал роста за счет объединения и совершенствования процессов деятельности носит ограниченный характер, у университета возникла необходимость поиска новых механизмов. Новацией второго этапа трансформации является формирование точек роста в виде центров превосходства (компетенций). На конкурсной основе были отобраны научные коллективы университета с высоким потенциалом деятельности и сформированы 72 центра компетенций различного масштаба. Центры компетенций, работая на принципах проектной деятельности, получили широкие полномочия по формированию организационной структуры и состава команды проекта, распоряжения бюджетом.

Трансформация университета предполагает изменение стандартов деятельности во всем университете с учетом степени зрелости процессов и предметной области, сочетаясь при этом с усилением внутренней дифференциации подразделений и команд внутри университета и формированием механизмов обеспечения концентрации ресурсов на прорывных направлениях. Еще раз обратим внимание, что один из ключевых инструментов внутренней дифференциации и развития УрФУ — центры превосходства (компетенций) — не являются однородными.

Структурирование центров превосходства (компетенций) в УрФУ было осуществлено в трех организационных форматах:

1) ключевые (стратегические) центры превосходства — особая форма организации научно-образовательного процесса в структурном подразделении, группе структурных подразделений или проектной группе (с сотрудничеством, как правило, с внешними по отношению к университету организациями и научными группами), используемая для обеспечения мирового качества создаваемого научного, инновационного и (или) образовательного продукта и достижения более высокой результативности, чем планируется в среднем по университету. В период выполнения Программы повышения конкурентоспособности УрФУ планируется создание до 30 ключевых центров превосходства;

2) научные лаборатории — структурные подразделения, состоящие из научных работников, аспирантов и магистрантов, выполняющие научные исследования и инновационные разработки в более узком, чем ключевые центры превосходства, научном направлении. Университеты планируют создать до 30 научных лабораторий;

3) научные группы — проектные группы, создаваемые по типу временного трудового коллектива (до 10 человек), как правило, под руководством привлеченного продуктивного ученого высшей квалификации.

Третий этап трансформации университета — переход к модели образования, базирующегося на исследованиях и инновациях, и прорыв на международные рынки — потребовал и потребует ускорения изменений деятельности (2015–2018 гг.). Достигнув определенных успехов в развитии научно-исследовательской деятельности (в том числе 30–40% ежегодного прироста показателей публикационной активности), в период реализации второго этапа университет исчерпал потенциал для дальнейшего увеличения темпов роста. Набранный темп развития оказался недостаточным для достижения новых амбициозных задач, стоящих перед университетом. Остро возникла необходимость поиска и внедрения принципиально новых механизмов деятельности. Это явилось предпосылкой для начала реализации третьего этапа. Основной его характеристикой является фокусировка деятельности университета на изменениях, позволяющих на новом качественном уровне реализовать миссию университета и обеспечить сбалансированное развитие образовательного, научного и инновационного процессов с фокусом на развитие современных конкурентоспособных образовательных программ. Для реализации третьего этапа предполагается внести следующие изменения:

- модернизацию образовательного процесса, направленную на реализацию индивидуальных траекторий обучения студентов, широкое внедрение технологий электронного обучения, использование системы независимого контроля результатов обучения;
- развитие проектной среды для научно-исследовательской и инженерно-технической деятельности, обеспечивающей реализацию мультидисциплинарных проектов и передачу современных научных знаний в образовательный процесс;
- уменьшение организационных барьеров между академическими коллективами, структурированными по предметным областям;
- формулирование задач и КРІ на каждом уровне научно-образовательного процесса;
- использование новых форм коллегиального управления.

Планируя результаты третьего этапа трансформации университета, можно говорить, что используемое в университете многообразие организационных структур и дифференциация подход к управлению позволят получить максимальный эффект от деятельности. При этом огромное значение имеет правильное сочетание существующего многообразия и единых принципов. На предстоящем этапе развития воз-

никнут более мощные инструменты — стратегические академические единицы; они не вытеснят центры компетенций, но будут построены на их основе.

Накопленный Уральским федеральным университетом опыт и практики реализации системных подходов дифференциации центров превосходства позволяют говорить о высокой результативности этих организационных моделей. Однако преимущественно успехи достигались в развитии научной деятельности. В данном контексте наша гипотеза состоит в том, что для достижения высоких и воспроизводимых результатов в области образовательной деятельности федерального университета необходимы более крупные организационные образования. Формирование стратегических академических единиц как основных инструментов трансформации университета должно создать условия для ускоренного и экономически эффективного повышения качества образовательной деятельности. Конечно же, не само по себе, а в тесной взаимосвязи с реализацией соответствующей образовательной политики.

На наш взгляд, анализ результативности инструментов и форм организационного устройства не убедителен, если он не осуществляется комплексно и охватывает короткий промежуток времени. Особенность представления в докладе практик и инструментов организационных изменений состоит в их анализе с учетом трех аспектов: результативности достижения стратегических целей и инициатив, эффективности организационного устройства и радикальных изменений финансовой модели. Соответственно отдельное внимание уделяется опыту УрФУ по разработке, внедрению и совершенствованию финансовой модели деятельности основных академических подразделений университета — институтов. Ключевые параметры этой модели: высокая степень децентрализации образовательного процесса и связанного с ним финансового обеспечения, нормативно-подушевой подход, многоканальность финансирования, методика взаиморасчетов на основе студенто-кредитов. Анализ систем, предшествовавших современной финансовой модели, показал, что высокая централизация финансовой ответственности неизбежно воспроизводит неэффективность и избыточную численность в основных академических единицах. Последующее сопоставление динамики численности академических единиц с высокой степенью финансовой ответственности и централизованных служб позволяет утверждать, что верно обратное: высокая степень финансовой самостоятельности в университете, так же как и в коммерческом секторе, способствует экономической устойчивости и эффективности. Анализ факторов, повлиявших на формирование и эво-

люцию параметров модели и методики бюджетирования институтов УрФУ, позволяет утверждать, что дробление финансовых полномочий и выстраивание более чем двухуровневой иерархии центров финансовой ответственности в условиях отсутствия роста рынка опасно и может привести к экономической несостоятельности центра финансовой ответственности. Другим важным риском в условиях отсутствия роста доходов для университета является неимение действенных механизмов повышения эффективности деятельности централизованных служб. Одно из неоднозначных последствий этой ситуации — вынужденное упрощение параметров организационной и финансовой модели, в том числе исключение кафедр из числа центров финансовой ответственности в части высшего образования.

Согласованное функционирование моделей организационного устройства и модели финансового обеспечения институтов УрФУ демонстрирует опыт соединения требований, вытекающих из особенностей образовательного процесса в университете и практик управления корпоративными финансами, финансового моделирования, адаптации данных практик для такой уникальной организации, как федеральный университет.

Для продвижения и закрепления на международных рынках в ходе реализации Проекта повышения конкурентоспособности ведущих университетов РФ все университеты-участники должны пройти по пути существенной трансформации во всех областях деятельности. Наш опыт позволяет утверждать, что несмотря на высокую скорость этих изменений для достижения уровня развития, позволяющего федеральному университету устойчиво воспроизводить глобальный уровень академических результатов, в том числе с учетом возможного ограничения размеров государственной поддержки, необходимо от 4 до 5 лет целенаправленных организационных изменений.

Источники

Актуализированная Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» на 2010–2020 годы: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 21 октября 2015 г. № 2112-р.

Бычкова О., Жидкова Н. Участие в управлении университетом. Европ. ун-т в Санкт-Петербурге, 2015. 119 с.

Галажинский Э. Высшее образование: В поисках своей модели [Электронный ресурс] // Вед.: сайт. 2016. № 4000. 25 янв. URL: <https://>

www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/01/25/625274-svoei-modeli-universiteta, свободный.

Голдратт Э., Голдратт-Ашлаг Э. Правила Голдратта. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. 240 с.

Дорожная карта расширенной Программы развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» на 2011–2020 годы (протокол № 2 от 10 марта 2011 г. Наблюдательного совета УрФУ).

Жулего В.Г., Кунина Г.Е. Определение центров превосходства среди организаций (институтов), ведущих исследования и разработки в области нанотехнологий: материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф. «Научное издание международного уровня: проблемы и решения при подготовке и включении в индексы цитирования и реферативные базы данных» / ВИНТИ РАН, Москва, 15–17 мая 2012 г.

Заиченко С.А. Центры превосходства в системе современной научной политики // Форсайт. 2008. Т. 2. № 1. С. 42–50.

Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2011. 240 с.

Конанчук Д. Практики развития российских университетов: на пути к глобальной конкурентоспособности: материалы докл. / ВШЭ, Москва, 2 июня 2015 г.

Научная политика: глобальный контекст и российская практика / Гохберг Л.М., Заиченко С.А., Китова Г.А., Кузнецова Т.Е.; Высшая школа экономики. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 312 с.

О концепции создания Уральского федерального университета в Свердловской области: постановление Правительства Свердл. обл. от 22 декабря 2008 г. № 1353-ПП.

О Методике определения нормативных затрат на оказание государственных услуг по реализации образовательных программ высшего образования по специальностям (направлениям подготовки): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 30 октября 2015 г. № 1272 // СПС «ГАРАНТ-Максимум».

Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Организационное развитие современного вуза и проблемы корпоративной культуры // Человек и образование. Вел. Новгород, 2008. № 2 (15). С. 16–21.

План мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности («дорожная карта») федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский федеральный университет имени первого

го Президента России Б.Н. Ельцина» среди ведущих мировых научно-образовательных центров на 2013–2020 гг. (I этап — 2013–2014 годы; II этап — 2015–2016 годы).

Политика в области организационного развития УрФУ. Екатеринбург, 2012.

Программа повышения конкурентоспособности Уральского федерального университета / Междунар. совет. 2013.

Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» на 2010–2020 годы: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 7 октября 2010 г. № 1693-р.

Роль корпоративного центра / Фут Н., Хенсли Д., Лэндсберг М., Моррисон Р. // Вестн. McKinsey. 2003. № 1 (3). С. 49–55.

Саввинова М.В., Бекетов Н.В. Центры превосходства инфраструктуры инновационной деятельности: мировой опыт и перспективы для России [Электронный ресурс] // VIPERSON: сайт. 2012. 21 февр. URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=647298>, свободный.

Салми Д. Создание университетов мирового класса / пер. с англ. М.: Весь мир, 2009. 132 с.

Сандлер Д.Г., Зорина А.Д. Интеграция многообразия на основе ценностей развития // Унив. упр. 2016. № 2. С. 35–50.

Столяров В.И., Поздняк С.Н. Экономика образования: учебник. М.: КУРС: ИНФРА-М, 2016. 384 с.

Центры превосходства (Centers of excellence) [Электронный ресурс] // Нанотехнологии. URL: http://files.pilotlz.ru/dvd/nano/disk/!n_world/dop_mat/k_07/11.pdf.

Яругова А. Управленческий учет: опыт экономически развитых стран. М.: Финансы и статистика, 1991. 240 с.

Antony R.N., Dearden J.H., Bedford N.M. Management control systems. Homewood, IL: Irwin, 1989. 925 p.

Milgrom P., Roberts J. Economics, organization and management. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992. 621 p.

Wildavsky B. The great brain race: How global universities are reshaping the world. Princeton Univ. Press, 2010. 248 p.

Сапрыкина Т.А.
Национальный
исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Центр внутреннего
мониторинга, аналитик,
e-mail: tsaprykina@hse.ru

СВЯЗЬ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ДО ПОСТУПЛЕНИЯ В ВУЗ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ДОСТИЖЕНИЯМИ СТУДЕНТОВ

Изучение успеваемости студентов, их образовательных достижений привлекает к себе все больше исследовательского внимания. Данное исследование посвящено изучению образовательных достижений студентов. Образовательные достижения репрезентируют качество знаний студентов, а знания, в свою очередь, играют важную роль при достижении жизненных целей, выборе дальнейшей жизненной траектории, формировании профессиональных притязаний. Работа затрагивает один из центральных вопросов современной социологии образования — факторы различий в образовательных достижениях студентов. Тема факторов образовательных достижений студентов, с одной стороны, довольно хорошо разработана в американской исследовательской традиции, где этому вопросу посвящены сотни работ и десятки различных экспериментальных планов. С другой стороны, в России почти нет исследований, где эта связь изучалась бы на национальных репрезентативных выборках и с использованием лонгитюдных данных.

Почему важно изучать образовательные достижения? Потому что они считаются показателем качества образования. В России высшее образование становится массовым, в связи с чем сам факт окончания вуза постепенно теряет свою статусную значимость — здесь уже играют роль другие характеристики, например, селективность вуза или специальности, высокий средний балл диплома или другие образовательные успехи [Авраамова, Верпаховская, 2006]. Также нужно помнить, что изучение образовательных достижений позволяет более подробно рассматривать взаимосвязь образования и рынка труда. Как рассуждают российские исследователи [Учись, студент..., 2016], высокие достижения в процессе обучения позволяют получить определенные преимущества при трудоустройстве и впоследствии приносить высокую экономическую отдачу в виде заработной платы или других бонусов. Так,

например, исследователи ссылаются на ряд существующих экономических теорий, которые подтверждают взаимовлияние академической успеваемости и последующих результатов выпускников учебных заведений на рынке труда (в основном это теория человеческого капитала, теория сигналов и теория скрининга).

Таким образом, цель исследования заключается в оценке связи опыта довузовского обучения с академической успеваемостью студентов-первокурсников. Здесь используются данные панельного исследования «Траектории в образовании и профессии»¹. Исследование является лонгитюдным, одни и те же респонденты опрашивались несколько раз: с 8-го класса в 2011 г. и до сегодняшнего дня, т.е. это I и II курсы обучения в вузе.

Исходной предпосылкой данного исследования является представление о том, что образовательные результаты студентов, помимо прочего, значимым образом связаны с характеристиками обучения в старшей школе. В качестве предикторов, с учетом изученной литературы, выступают следующие характеристики опыта обучения в старшей школе, объединенные в укрупненные группы:

- *характеристики школы* (тип школы; обучение в профильном классе; наличие у школы особой специализации; наличие в школе мероприятий по профориентации учащихся);
- *успеваемость* (годовые оценки за 10-й класс; оценки за I полугодие 11-го класса; баллы ЕГЭ);
- *дополнительное образование* (занятия с репетитором; посещение дополнительных занятий по подготовке к ЕГЭ; углубленное изучение каких-либо предметов в рамках учебной программы; посещение кружков/секций во время учебы в 10–11-х классах).

Здесь приведены результаты корреляционного и регрессионного анализа. Если говорить о первичных выводах, то в первой части исследования была сделана попытка оценить связь успеваемости в довузовский период с академической успеваемостью студентов-первокурсников. Были выявлены значимые коэффициенты корреляции Пирсона между успеваемостью в 10–11-х классах и успеваемостью в вузе, однако ни один из показателей не превышал 0,3.

Для проверки сформулированных гипотез был проведен регрессионный анализ с фиктивными переменными (табл. 1). Во избежание мультиколлинеарности независимых переменных было принято решение усреднить показатели успеваемости в 10–11-х классах. Для

¹ Российское лонгитюдное исследование образовательных и трудовых траекторий (ТрОП): <http://trac.hse.ru>.

Таблица 1

**Результаты регрессионного анализа:
зависимая переменная — средняя оценка на I курсе вуза**

Предиктор	B	SE B	β
Константа	2,870	0,148	
Средняя оценка в 10–11-х классах	0,315	0,034	0,268**
Обучение в селективной школе	0,127	0,034	0,103**
Обучение в профильном классе	–0,010	0,038	–0,008
Мероприятия в школе, помогающие в выборе профессии	0,090	0,036	0,057**
Посещение занятий по подготовке к ЕГЭ	–0,046	0,035	–0,030
Согласие с утверждением «Мне нравится быть в школе»	0,081	0,042	0,047*
Согласие с утверждением «Мне нравится, что я учусь именно в этой школе»	0,022	0,056	0,009
Посещение кружков/секций в 10–11-х классах	0,012	0,056	0,005
Наличие в школе классов с углубленным изучением предметов	0,073	0,033	0,059*
Средний балл ЕГЭ	0,006	0,002	0,120**
Обучение в селективном вузе	–0,069	0,030	–0,056*
R^2		0,130	
F		18,314	

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

контроля в регрессию включены такие переменные, как обучение в селективной школе и обучение в селективном вузе: под селективными школами понимаются гимназии, лицеи и общеобразовательные школы с углубленным изучением отдельных предметов; селективные вузы — это вузы, в которых средний балл зачисленных по результатам ЕГЭ в 2014 г. был 70 и выше (в соответствии с Мониторингом качества приема в вузы²). Отметим, что некоторые из гипотез подтверждаются: успеваемость на I курсе вуза положительным образом значимо связана с оценками в старшей школе, с баллами ЕГЭ, с тем, в какой школе обучался студент (наличие классов с углубленным изучением предметов, а также тип школы). Также наличие в школе мероприятий, направленных

² <https://www.hse.ru/ege/rating/2014/53497368/gos>.

на профориентацию учащихся, повышает оценку в вузе. Неудивительно, что при обучении в селективном вузе оценка у первокурсника станет ниже, чем у первокурсника менее статусного вуза при прочих равных.

Как и в любом исследовании, здесь существует ряд ограничений, которые нельзя упускать из виду. Основной момент, вызывающий вопросы, — это получение данных об успеваемости студентов от самих респондентов. Второй ключевой момент, который мы называем методической сложностью, заключается в том, что анализируемая аудитория является слишком разнородной на уровне вуза. Существует предположение, что в селективных вузах, например, оценка «отлично» — совсем не то же самое, что в других вузах. В конкретном исследовании мы не уравниваем оценки и уровень знаний учащихся, предполагая, что оценка — это не индикатор подготовленности по предмету или качества освоения программы курса, а индикатор соответствия формальным требованиям по определенному предмету в определенном учебном заведении. На основе данного допущения проводятся дальнейшие сопоставления уровня успеваемости учащихся.

Проведение данного исследования позволит:

- выявить те характеристики опыта обучения в старшей школе, которые в большей мере обеспечивают высокие образовательные достижения в вузе;
- описать те практики в современных российских школах, которые наиболее эффективны в рамках изучаемой проблемы и которые возможно внедрять (с сопровождением образовательной политики государства) как в работу школ, так и в систему оценки качества образования.

В докладе представлены предварительные результаты исследования. На наш взгляд, выводы, которые могут быть получены после окончания проведения исследования, будут интересны менеджерам высшего образования при формировании управленческих решений, организации адресных мероприятий поддержки студентов (как преуспевающих, так и, наоборот, «проблемных»), а также исследователям проблем преемственности общеобразовательной и высшей школы.

Источники

Аврамова Е.М., Верпаховская Ю.Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социолог. исследования. 2006. № 4. С. 37–46.

Замков О.О., Пересецкий А.А. ЕГЭ и академические успехи студентов бакалавриата МИЭФ НИУ ВШЭ // Прикл. эконометрика. 2013. Т. 30. № 2. С. 93–114.

Канторович Г.Г., Македонский А.Л., Замков О.О. Влияние результатов ЕГЭ на успеваемость студентов на примере НИУ ВШЭ: докл. на науч. семинаре ИНИИ НИУ ВШЭ 3 марта 2011 г. URL: [<http://cinst.hse.ru/news/27397119.html>] (дата обращения: 10.05.2016).

Лисюткин М.А., Фрумин И.Д. Как деградируют университеты: к постановке проблемы // Унив. упр.: практика и анализ. 2014. № 4–5 (92–93). С. 12–20.

Польдин О.В. Предсказание успеваемости в НИУ ВШЭ по результатам ЕГЭ // XII Междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и о-ва: в 4 кн. / отв. ред. Е.Г. Ясин. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2012. Кн. 2. С. 373–383.

Польдин О.В. Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ // Прикл. эконометрика. 2011. Т. 1. № 21. С. 56–69.

Польдин О.В., Юдкевич М.М. Как школьные оценки и баллы ЕГЭ предсказывают успеваемость в вузе [Электронный ресурс]. URL: [<http://regconf.hse.ru/uploads/fa4d2636a635140e3e02dc378b19b6be24232128.pdf>] (дата обращения: 20.05.2016).

Прахов И.А. Как характеристики школы влияют на результативность ученика: обзор существующих исследований: препр. WP10/2009/04M; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2009. 36 с. (Сер. WP10 «Научные доклады Лаборатории институционального анализа»).

Тюменева Ю.А., Хавенсон Т.Е. Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода first difference к данным TIMSS-2007 // Вопр. образования. 2012. № 3. С. 113–140.

Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на заработную плату выпускников: препр. WP15/2016/01 / Рудаков В.Н., Чириков И.С., Рошин С.Ю., Дрожжина Д.С.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 37 с. (Сер. WP15 «Научные труды Лаборатории исследований рынка труда»).

Хавенсон Т.Е., Соловьева А.А. Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе // Вопр. образования. 2014. № 1. С. 176–199.

Coleman J. Social capital in the creation of the human capital // American j. of sociology. 1988. Vol. 94. Suppl. P. 95–120.

DeBerard M.S., Spielmans G., Julka D. Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study // College student j. 2004. Vol. 38. No. 1. P. 66–80.

Greenwald R., Hedges L.V., Laine R.D. The effect of school resources on student achievement // Rev. of educational research. 1996. Vol. 66. No. 3. P. 361–396.

Hanushek E. Assessing the effects of school resources on student performance: An update // Educational evaluation a. policy analysis. 1997. Vol. 19. No. 2. P. 141–164.

Harris D. Factors affecting college grades: A review of the literature, 1930–1937 // Psychological bull. 1940. Vol. 37. No. 3. P. 125–166.

Intellectual ability, learning style, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education / Busato V.V., Prins F.J., Elshout J.J., Hamaker C. // Personality a. individual differences. 2000. Vol. 29. No. 6. P. 1057–1068.

McKenzie K., Schweitzer R. Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students // Higher education research a. development. 2001. Vol. 20. No. 1. P. 21–33.

Paunonen S.V., Ashton M.C. Big Five predictors of academic achievement // J. of research in personality. 2001. Vol. 35. No. 1. P. 78–90.

What matters to student success: A review of the literature: commissioned rep. for the Nat. symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success / Kuh G.D., Kinzie J., Buckley J.A., Bridges B.K., Hayek J.C.; NPEC. 2006. July.

Семенова Т.В.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», младший научный сотрудник, e-mail: tsemenova@hse.ru

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ: РОЛЬ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ

Как было показано в исследованиях, предикторами академической успеваемости являются психологические характеристики личности, уровень интеллекта, степень самоконтроля, уверенность в собственных силах и настойчивость, стратегии обучения, владение метакогнитивными способностями и учебная мотивация [Komarraju et al., 2009; Pintrich, De Groot, 1990; Lepper et al., 2005; Vallerand, Bissonnette, 1992; Duckworth, Seligman, 2005; Гордеева, Сычев, 2012]. Например, у студента, настойчивого и уверенного в своих силах, умеющего ставить перед собой цель, правильно выбирать стратегии ее достижения, а также осуществлять мониторинг своей учебной деятельности, в целом больше шансов на получение более высокой оценки по сравнению с учащимся, который не владеет метакогнитивными способностями, менее настойчив в своих действиях и проявляет неуверенность в своих способностях. Также было показано, что студент, иницилирующий и регулирующий свою деятельность самостоятельно, имеет более высокую успеваемость по сравнению с учащимся, осуществляющим свою учебную деятельность, ориентируясь на внешние субъекты или объекты. Однако при контролировании в модели ряда предикторов (например, уровень когнитивной вовлеченности, уровень самоуверенности и саморегуляции) внутренняя мотивация теряет свое прямое воздействие на успеваемость (см., например: [Pintrich, De Groot, 1990]). Кроме того, учебная мотивация в разных образовательных форматах может оказывать разное по своей направленности влияние на успеваемость. Например, как было показано в исследовании [Schneider, Kizilces, 2014], слушатель массовых открытых онлайн-курсов (МООК), преследующий внешнюю по отношению к курсу цель, проявляет большую активность на курсе по сравнению с участником, который выбрал курс исходя из интереса к заявленной тематике. Поэтому в рамках данной работы было поставлено несколько исследовательских задач:

1) определить, какое влияние имеет учебная мотивация на успеваемость студентов при контролировании уровня вовлеченности в рамках традиционного формата обучения;

2) определить, какое влияние имеет учебная мотивация на успеваемость студентов при контролировании уровня вовлеченности в рамках МООК;

3) определить, одинаковое ли влияние оказывает учебная мотивация на успеваемость в рамках онлайн- и традиционного курса?

В рамках нашей работы мы опираемся на теорию самодетерминации при определении и измерении учебной мотивации [Ryan, Deci, 2000]. Кроме того, при моделировании отношения между мотивацией и успеваемостью в онлайн-среде мы опираемся на модель, предложенную Роваи, в которой совмещаются теоретические рамки моделей Тинто и Бина — Метцнера [Rovai, 2003].

Для исследования уровня влияния учебной мотивации на успеваемость в рамках традиционного формата обучения мы использовали данные лонгитюдного исследования «Траектории и опыт студентов университетов России»¹. Выборка составила 257 студентов шести направлений подготовок НИУ ВШЭ (149 девушек, на бюджетном месте обучаются 217 студентов, средняя оценка за I и II семестр равна 7 баллам). Для исследования уровня влияния учебной мотивации на успеваемость в рамках онлайн-формата мы использовали потоковые и опросные данные об участниках 20 онлайн-курсов НИУ ВШЭ, запущенных на платформе Coursera в 2014–2015 гг. Выборка составила 19 720 участников, средний возраст равен 31 году ($sd = 10$), 45% женского пола, 74% с высшим образованием, 50% имеют опыт обучения в области курса, 75% не имеют опыта работы в области курса, 62% имеют опыт онлайн-обучения, 97% не купили сертификата о прохождении курса, 56% получили оценку ниже 20 баллов (из 100 возможных). В качестве метода анализа данных был выбран медиационный анализ, который позволяет выявить предиктора — посредника во взаимоотношении зависимой и независимой переменных.

Результат анализа для традиционного курса

Результат медиационного анализа² для традиционного формата обучения представлен на рис. 1. Как показало исследование, учебная

¹ См. описание проекта в ст.: [Малошонок и др., 2016].

² В модель также были включены такие контрольные переменные, как социально-демографические характеристики, время на внеучебную деятельность и уровень изначальной подготовки.

мотивация³ перестает прямо влиять на успеваемость при контролировании уровня вовлеченности и степени выполнения требований учебного процесса⁴. Уровень вовлеченности является значимым медиатором взаимодействия мотивации и успеваемости. Кроме того, учебная мотивация положительно влияет на уровень вовлеченности в учебную деятельность и отрицательно — на степень невыполнения требований, предъявляемых преподавателем к студенту. В свою очередь, уровень вовлеченности в учебную деятельность имеет положительную связь с успеваемостью, тогда как показатель невыполнения учебных требований отрицательно воздействует на успеваемость (см. более подробное описание модели исследования в работе [Семенова, 2016]).

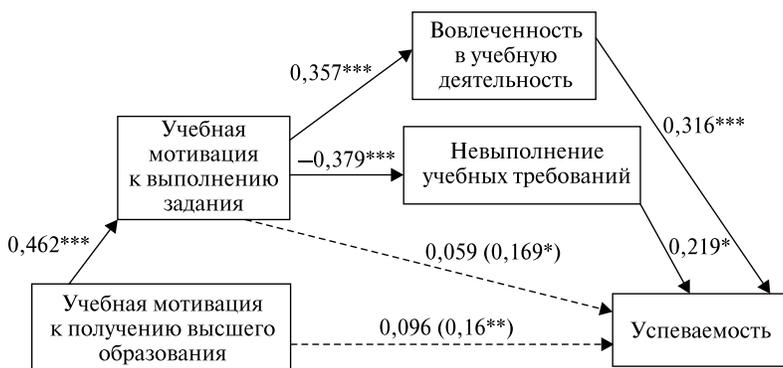


Рис. 1. Результат медиационного анализа связи между учебной мотивацией, учебной активностью и успеваемостью — 1

- Примечания. 1. Уровень значимости: * 0,05; ** 0,01; *** 0,001.
2. В скобках указаны значения коэффициента при простой линейной регрессии.
3. Прерывистой линией обозначена опосредованная связь.

³ В медиационный анализ был включен индекс учебной мотивации, построенный по методике, предложенной в работах [Vallerand, Bissonnette, 1992; Ryan, Connell, 1989]. Более высокие значения индекса свидетельствуют о наличии у студента внутренней мотивации, более низкие значения отражают выраженность таких типов внешней мотивации, как экстерналистическая и интроецированная, а также амотивации.

⁴ В медиационный анализ были включены индекс вовлеченности в учебную деятельность и индекс невыполнения требований учебного процесса. При формировании индексов веса не использовались.

Результат анализа для онлайн-курса

Результат медиационного анализа⁵ для онлайн-формата представлен на рис. 2. Как показало исследование, учебная мотивация⁶ при контролировании уровня вовлеченности (так же, как и в рамках традиционного формата обучения) перестает прямо влиять на успеваемость⁷. Уровень вовлеченности, выраженный через выполнение заданий (квизов)⁸, выступает в качестве медиатора, посредника между учебной вовлеченностью и успеваемостью. Кроме того, как показано на рис. 2, учебная мотивация оказывает положительное влияние на выполнение квивза первой недели курса и отрицательное на выполнение последующих квивзов. Также выполнение последующих заданий увеличивает шанс на получение более высокого балла (см. подробное описание модели исследования в работе [Semenova, 2016]).

Как показало исследование, уровень вовлеченности опосредует влияние учебной мотивации на успеваемость в рамках как традиционного курса, так и MOOK. Однако учебная мотивация оказывает разное по своей направленности влияние на учебную вовлеченность в зависимости от формата обучения. Так, если в рамках традиционного курса внутренняя мотивация играет позитивную роль и положительно связана с вовлеченностью в учебную деятельность, то в рамках онлайн-курса она имеет противоположный эффект: наличие внутренней мотивации отрицательно влияет на участие в квивзах начиная со второй недели курса (при этом выполнение квивзов начиная со второй недели значительно увеличивает шанс на получение более высокого балла по результатам прохождения MOOK). В дальнейших исследованиях формата MOOK стоит уделить особое внимание изучению причин отрицательного влияния внутренней мотивации на уровень вовлеченности, чтобы увеличить эффективность данного формата передачи знаний.

⁵ В модель также были включены такие контрольные переменные, как социально-демографические характеристики, уровень образования, статус, наличие опыта онлайн-обучения, наличие опыта обучения по курсу схожей тематики, наличие опыта работы, связанной с тематикой курса, покупка сертификата.

⁶ В медиационный анализ был включен индекс учебной мотивации, построенный по методике, на основе которой был сформирован индекс учебной мотивации для традиционного формата обучения.

⁷ Во избежание проблемы, связанной с тем, что переменная «успеваемость» не имеет нормального распределения, мы исключили из анализа участников, которые получили 0 баллов по результатам участия, и преобразовали нашу зависимую переменную в порядковую с тремя уровнями (1-й уровень — до 20 баллов, 2-й уровень — от 20 до 80 баллов, 3-й уровень — свыше 80 баллов).

⁸ В качестве показателя уровня вовлеченности была выбрана номинальная переменная, отражающая факт участия в половине квивзов.

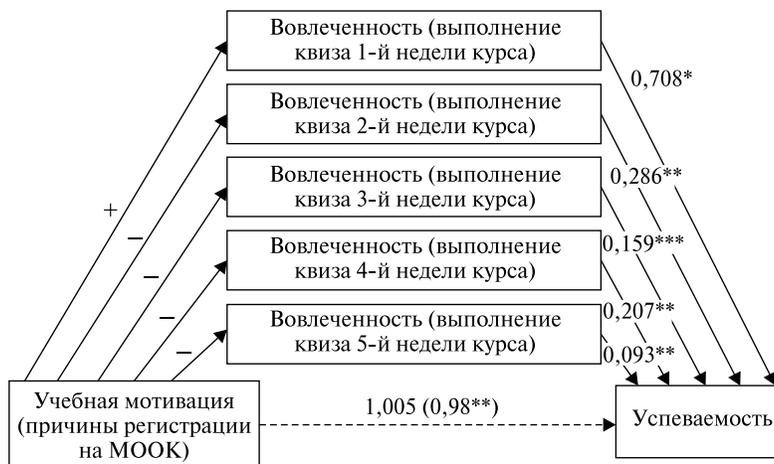


Рис. 2. Результат медиационного анализа связи между учебной мотивацией, учебной вовлеченностью и успеваемостью

- Примечания. 1. Уровень значимости: * 0,05; ** 0,001.
2. В скобках указаны значения коэффициента при порядковой регрессии.
3. Прерывистой линией обозначена опосредованная связь.
4. «+» означает наличие значимой положительной связи между переменными, «-» — значимой отрицательной.
5. Результат связи между вовлеченностью и успеваемостью выражен в Ехр для базовой категории «невыполнение квизов» (по отношению к выполнению квизов).

Источники

Гордеева Т.О., Сычев О.А. Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // Психология обучения. 2012. № 1. С. 33–48.

Малошюк Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Эффект самоотбора при формировании онлайн-панели: опыт первого года лонгитюдного исследования студентов НИУ ВШЭ // Онлайн-исследования в России: тенденции и перспективы / под общ. ред. А.В. Шашкина, И.Ф. Девятко, С.Г. Давыдова. М.: ООО «Онлайн маркет интеллидженс», 2016. С. 237–266.

Семенова Т.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 25–37.

Duckworth A.L., Seligman M.E.P. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // *Psychological sci.* 2005. Vol. 16. No. 12. P. 939–944.

Komaraju M., Karau S.J., Schmeck R.R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement // *Learning a. individual differences.* 2009. Vol. 19. No. 1. P. 47–52.

Lepper M.R., Corpus J.H., Iyengar S.S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates // *J. of educational psychology.* 2005. Vol. 97. No. 2. P. 184–196.

Pintrich P.R., De Groot E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance // *Ibid.* 1990. Vol. 82. No. 1. P. 33–40.

Rovai A.P. In search of higher persistence rates in distance education online programs // *The Internet a. higher education.* 2003. Vol. 6. No. 1. P. 1–16.

Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // *J. of personality a. social psychology.* 1989. Vol. 57. No. 5. P. 749–761.

Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary educational psychology.* 2000. Vol. 25. No. 1. P. 54–67.

Schneider E., Kizilcec R.F. “Why did you enroll in this course?”: Developing a standardized survey question for reasons to enroll // *Proc. of the first ACM conf. on learning @ scale conf. ACM,* 2014. March. P. 147–148.

Semenova T. Participation in massive open online courses: The effect of learner motivation and engagement on achievement: WP BRP 37/EDU/2016 / NRU Higher School of Economics. 16 p. (Ser. “Education / EDU”).

Vallerand R.J., Bissonnette R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study // *J. of personality.* 1992. Vol. 60. No. 3. P. 599–620.

Участниками проекта стали европейские вузы — Университет прикладных наук Ювяскюля (Финляндия), Университет Жироны (Испания), Университетский колледж «Артезис-Плантейн», Антверпен (Бельгия), Университет прикладных наук Каринтии (Австрия), компания по региональному развитию Jukes (Финляндия) — и российские вузы — Академия труда и социальных отношений (Москва), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), Воронежский государственный университет, Нижневартровский государственный университет, а также Агентство стратегических инициатив в сфере образования «Болонский клуб».

Общая программа исследований включала проведение онлайн-опросов преподавателей, студентов и работодателей российских вузов (2014 г.), описание реальных практик их взаимодействия с работодателями (2014 г.), проведение бенчмаркинг-визитов и изучение лучших практик взаимодействия с работодателями университетов Финляндии, Австрии, Испании и Бельгии (2014 и 2015 гг.), разработку эталонных моделей, стратегий и дорожных карт развития взаимодействия для российских вузов (2015 г.), апробацию разработанных моделей и подготовку более общих рекомендаций (2016 г.).

На первом этапе проекта исследовательские задачи включали проведение онлайн-опросов, в которых приняли участие 270 студентов и 137 преподавателей из четырех вузов — участников проекта, а также 131 представитель работодателей. Результаты опросов, хотя и отражали некоторые специфичные особенности университетов и реализуемых ими направлений подготовки, в целом позволили выявить общие для российских вузов проблемы: значительная часть преподавателей (58%) не взаимодействуют с работодателями при реализации своих учебных дисциплин; основными партнерами по взаимодействию выступают государственные предприятия (46%); пятая часть студентов оценивают уровень взаимодействия с работодателями вузов, в которых они обучаются, и пользу от этого взаимодействия для развития их профессиональной компетенции как неудовлетворительные; 69% преподавателей, 67% студентов и 72% работодателей рассматривают организацию практик на предприятиях ведущей (а многие единственной) формой взаимодействия вузов и работодателей.

С учетом специфики РГПУ им. А.И. Герцена как педагогического вуза, имеющего богатый опыт и отлаженные процедуры взаимодействия с работодателями из сферы образования, нами было принято решение провести более углубленное исследование непрофильных для университета направлений подготовки (менеджмент, юриспруденция, экономика, предпринимательство и др.), для которых вовлечение биз-

нес-партнеров в образовательную деятельность выступает достаточно острой проблемой.

Главными результатами опроса стали положения, которые легли в основу модельных представлений об эффективных направлениях взаимодействия с работодателями и которые проверялись в процессе дальнейших исследований (в частности, в ходе бенчмаркинговых визитов).

1. Так, работодателями были отмечены:

- недостаточно прозрачно организованные процедуры взаимодействия с вузами (57% работодателей): отсутствие необходимых нормативных документов, громоздкая система отчетности, сложность обеспечения требований безопасности и др.;

- отсутствие эффективной системы сопровождения и контроля деятельности студентов в процессе прохождения практики на базе работодателей (42% работодателей);

- самым значимым фактором мотивации для работодателя при принятии решения о взаимодействии выступает позиционирование своих товаров и услуг в студенческой среде (64%); вторым по значимости — возможность временного получения дешевой или вовсе бесплатной рабочей силы в виде студентов-практикантов (29%); третьим — возможность получения от вуза благодарностей и сертификатов, подтверждающих реализацию совместных мероприятий и проектов, улучшающих имиджевые характеристики предприятия (14%);

- самой значимой для организаций оказалась проблема дефицита времени у сотрудников компаний, необходимого для организации взаимодействия с вузом (71% работодателей).

2. Студенты (на данном этапе в опросе участвовали только студенты педагогических специальностей) обратили внимание на такие проблемы, как:

- необходимость самостоятельного поиска баз практики (28%);

- незаинтересованность работодателей в приеме студентов на практику и отсутствие ее качественного сопровождения со стороны предприятия (82%);

- необходимость компенсировать из собственных средств некоторые расходы, связанные с проведением практики (57%).

3. Преподаватели указали:

- высокую загруженность (особенно в контексте сокращения преподавательских ставок); дефицит времени на обеспечение дисциплин и образовательных программ базами практики и на поиск организаций, готовых участвовать в проведении отдельных видов занятий для студентов и в других формах кооперации (100%);

- отсутствие в вузе системного взаимодействия с работодателями, организация этой работы в рамках отдельных кафедр и инициативными преподавателями (45%);
- необходимость дополнительного материального стимулирования преподавателей, которые привлекают работодателей к учебному процессу (82%);
- низкая мотивация работодателей к активному взаимодействию с вузами.

Второй этап исследований был связан с поиском аналогов данных проблем в европейских университетах, проведением сопоставительного анализа реализуемых ими моделей и стратегий взаимодействия, а также с обобщением лучших практик и возможных вариантов их использования в российских вузах.

Для этого в рамках проекта TEMPUS ЕЗМ были организованы двухнедельные стажировки для преподавателей и студентов. Объектами бенчмаркинг-визитов стали: Университет прикладных наук Каринтии (Австрия), Университет прикладных наук Ювяскюля (Финляндия), Университетский колледж «Артезис-Плантейн», Антверпен (Бельгия), Университет Жироны (Испания).

По результатам бенчмаркинг-визитов каждый российский вуз — участник проекта разработал собственные программы изменений (дорожные карты) и приступил к их пилотной апробации, сопровождаемой исследованиями хода реализации изменений и достигаемых в них эффектов. В частности, РГПУ им. А.И. Герцена с января 2016 г. начал апробацию ряда стратегически важных для университета механизмов взаимодействия с работодателями. Элементами пилотной модели для проведения исследований стали такие формы взаимодействия, как:

- приглашение молодых успешных профессионалов индустрии — будущей сферы работы студентов для проведения занятий (цикла занятий) и формирования навыков проектирования карьеры (см., например, начало проекта во II семестре 2015/2016 учебного года: <http://management.herzen.spb.ru/index.php/news/>);
- организация выездных занятий студентов (в том числе предлагаемых на выбор студента) как эффективных способов повышения мотивации студентов к профессиональным и академическим достижениям, расширения возможностей для ориентации в мире профессий и ознакомления со сферой будущей профессиональной деятельности (см., например, старт проекта во II семестре 2015/2016 учебного года: https://vk.com/club106097131?w=wall-106097131_45);
- work-based learning (обучение на базе работодателей — от одного часа до цикла тематических занятий), организованное в 16 сервисных

и производственных компаниях Санкт-Петербурга и Ленинградской области (см., например, начало проекта во II семестре 2015/2016 учебного года: <http://management.herzen.spb.ru/index.php/nashi-partnery>).

Уже первые результаты реализации данных направлений позволили зафиксировать изменившееся отношение преподавателей и студентов факультетов — участников пилотного проекта к важности взаимодействия вуза и работодателей и его эффективности. Так, результаты повторного опроса показали, что по некоторым проблемам взаимодействия ситуация изменилась кардинально:

- проблему самостоятельного поиска баз практики отметили только 2% студентов (28% в начале проекта);
- незаинтересованность работодателей в приеме студентов на практику и отсутствие ее качественного сопровождения со стороны предприятия отметили 0% студентов (!) (82% в начале проекта);
- необходимость компенсировать из собственных средств некоторые расходы, связанные с проведением практики, отметили 15% студентов (57% в начале проекта).

Представляется, что дальнейшая реализация проекта TEMPUS ЕЗМ и совершенствование взаимодействия работодателей и университета способны принести пользу всем стейкхолдерам данного процесса:

- руководству университета — улучшение репутации вуза в области *building of the future* их студентов;
- студентам — они обладают более высоким уровнем развития профессиональных компетенций, профориентированы, более уверены в своих силах в области будущей профессии (видят перспективы профессиональной самореализации);
- родителям — они понимают, что выбрали правильный вуз, где администрация и преподавательский состав заинтересованы в построении будущего их ребенка;
- работодателям — они получают на практику студента и на работу выпускника, которые имеют представление о профессиональной деятельности в организации и опыт работы в ней и которые не начинают с первого же дня смотреть в сторону других, «более интересных» мест работы.

Источники

Взаимодействие вузов и работодателей в экономике знаний / Агапова Е.Н., Апевалова З.В., Трапицын С.Ю. и др. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2015.

A new direction of practice-oriented education in higher educational institution / Paskang N.N., Yemelyanova A.S., Savin O.I., Lyakh V.I., Aprevalova Z.V., Galkina E.A., Koltakova E.V. // Образование: традиции и инновации: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Прага, 8 октября 2015 г. World Press s.r.o., 2015. С. 368–371.

Blankstein A.M. Failure is not an option: Six principles for making student success the ONLY option. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010. 288 p.

Page K. Total quality management in education. 3rd ed. L.: Kogan Page, 2002. 176 p.

Popham W.J. Educational assessment: What school leaders need to understand. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010.

Shattock M. Managing successful universities. Open Univ. Press, England: Maidenhead, 2003. 216 p.

Хлебович Д.И.

Байкальский государственный
университет, доцент,
e-mail: dashakhl@rambler.ru

КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

В динамичных условиях вузы должны находить решения, которые позволят им сохранить себя как организацию, оставаться конкурентоспособными и выполнять миссию. Университет сталкивается с новой ситуацией, когда его руководство начинает мыслить и действовать в категориях эффективности, хотя адекватные механизмы и формы управления таким «современным» университетом еще не разработаны и не осмыслены [Павлюткин, 2004, 2011]. В центре изменений, преобразующих ландшафт высшего образования, оказываются профессионалы, занятые в академической сфере, их деятельность становится объектом воздействия проводимых реформ [Абрамов, 2011], профессорско-преподавательский состав рассматривается как критически важный, стратегический ресурс [Strike, Taylor, 2009].

Несмотря на многочисленные публикации, посвященные проблемам высшего образования и анализу внутриуниверситетского устройства, пока недостаточно изучены тренды изменений в реализуемой вузами кадровой политике, факторы, приводящие к дифференциации такой политики (особенно в региональных университетах), а также представления о новой сущности, содержании кадровой политики, критериях ее успешности. Одновременно требования к росту эффективности, сопровождающиеся сокращением ресурсов для поддержки ППС, могут иметь неизвестное влияние на традиционные модели поведения академического персонала.

Что же должно стать характерной чертой кадровой политики в условиях, когда университет начинает «мыслить и действовать в категориях эффективности»: административное усиление «стандартизации», «унификации», регламентация профессиональных требований к работнику или максимальное предоставление ему возможностей для раскрытия своего таланта и обеспечения общего успеха, развитие инициативы и творческое применение способностей? В исследовательском сообществе обсуждается вопрос об определении основных вариантов

построения кадровых систем. Считается, что традиционные политики и программы, при сохранении известных задач администрирования кадров, могут дополняться новыми программами, связанными с реализацией инновационных функций управления персоналом.

Исследование посвящено получению экспертного мнения о сильных и слабых сторонах кадровой политики региональных университетов и ключевых проблемах в сфере управления ППС для определения возможных вариантов реагирования и выбора эффективных инструментов для перспективных практик. В ходе экспертного опроса предстояло выяснить:

- 1) в чем состоит современное содержание кадровой политики с точки зрения лиц, принимающих решения;
- 2) какие практики характерны для кадровой политики региональных университетов, присутствует ли дифференциация практик, и если да, то чем она вызвана;
- 3) какие критерии эффективности для используемых инструментов кадровой политики могут быть предложены.

Вклад университетов в создание знания и развитие зависит от степени вовлеченности и результатов деятельности ППС, сталкивающегося сегодня с новыми задачами в преподавании, исследовании, предоставлении образовательных услуг в целом [Дорога к академическому совершенству..., 2012; Рамбли и др., 2010; Юдкевич, 2013; Meyer, Evans, 2005]. Требования к росту эффективности, сопровождающиеся сокращением ресурсов для поддержки ППС, могут иметь неизвестное влияние на традиционные модели поведения академического персонала.

Исследование опирается на использование адаптивной комплексной модели вуза как организации [Князев, Дрантусова, 2012] и положения нового менеджериализма [Дим, 2004]. Для описания разнообразия практик используется подход, выделяющий функциональные приоритеты стратегий кадровой работы [Армстронг, 2008]. Способы поведения рассматриваются через реализуемые практики.

Исследование является поисковым, задействованы кабинетные и полевые методы получения информации. Оно представляет собой продолжение работы, начатой в 2012 г., углубленно изучается ряд фактов и явлений, полученных автором в предыдущем исследовании (май 2013 г.). В раннем исследовании [Зиньковский, Хлебович, 2014], в частности, были сделаны выводы, что:

- 1) существуют отличия в кадровой политике вузов, статусы которых определены институционально (федеральные, национальные исследовательские университеты);

2) новые практики возникают как результат внешнего давления, а не как способ достижения осознанной и принятой цели развития вуза; решения могут быть охарактеризованы скорее как реактивные;

3) единого видения перспективных и эффективных направлений и инструментов кадровой политики нет;

4) часть вузов более или менее активно внедряет новации (хотя бы относительные) и выступает проводником изменений. Для них становится характерной организация кадровой политики по типу академического развития. Другая часть университетов продолжает использовать старые методы «так долго, как только можно...». И в том и в другом случае кадровая политика рассматривается как эффективная в коротком периоде.

В качестве метода сбора первичной информации используется индивидуальный заочный опрос экспертов — лиц, принимающих решения, связанные с кадровой политикой в региональных университетах. Формализованная анкета рассылается по электронной почте по предварительной договоренности с экспертом. Опрос проведен в мае 2016 г. Всего было получено 12 экспертных анкет из 10 региональных университетов.

По мнению опрошенных экспертов, кадровая политика может и должна стать эффективным инструментом развития региональных вузов. Определение кадровых стратегий, бесспорно, актуализируется в условиях новых взаимоотношений внутри системы высшего образования, обострения конкуренции на рынке образовательных услуг, давления со стороны внешней среды.

Оценка эффективности текущих стратегий в сфере кадровой работы наиболее часто сводится к тому, достигаются ли лучшие показатели работы вузов, что продиктовано ужесточением процессов мониторинга деятельности вузов, а также, в части случаев, статусами вузов. Фактически это демонстрация «глобальной причастности к тому, как университеты пытаются соответствовать “новой контролируемости/подотчетности”» [Welsh, Metcalf, 2004].

Наибольшее влияние на содержание кадровой политики оказывает рост требований к ППС (отмечено половиной экспертов), требование повышения эффективности университетов (отмечено чуть менее чем половиной экспертов), а также ужесточение требований мониторинга (отмечено почти двумя третями экспертов). Вероятно, последний вызов упоминается наиболее часто, так как эксперты из обследуемых вузов уже столкнулись с ситуацией мониторинга и необходимостью (по его результатам) достижения нормативов для ряда показателей. Треть опрошенных экспертов отметили, что усиливается дефицит квалифи-

цированного ППС, сложность найма ППС необходимой квалификации, а также специалистов-практиков для работы в программах бакалавриата и магистратуры.

Перечислим ключевые проблемы в сфере управления ППС, отмеченные экспертами.

1. Необходимость формирования системы показателей для оценки эффективности деятельности ППС.

2. Совершенствование системы стимулирования труда ППС.

3. Поиск новых способов повышения квалификации ППС.

4. Необходимость увеличения доли докторов наук в структуре ППС.

5. Сложность подбора персонала на управленческие позиции из числа ППС вуза.

6. Поиск новых способов сохранения и развития молодых специалистов.

7. Старение ППС.

8. Адаптация ППС в ситуации увеличения педагогической и методической нагрузки.

9. Нежелание ППС совершенствовать подходы к преподаванию.

10. Дефицит молодых специалистов, желающих работать в вузе.

11. Реорганизация кафедр.

12. Сокращение численности ППС.

Приведем приоритетные способы устранения проблем в рамках кадровой политики, которые в перспективе могут способствовать формированию конкурентных преимуществ вуза (перспективные решения).

1. Изучение лучших практик.

2. Развитие рейтингов преподавателей и кафедр.

3. Развитие, ротация, консультирование ППС.

4. Совершенствование деятельности аспирантуры и докторантуры.

5. Создание кадрового резерва, управление карьерой молодых ученых.

6. Развитие функций внутреннего маркетинга.

7. Создание целевых программ по работе с отдельными категориями ППС.

8. Совершенствование системы управления вузом.

9. Взаимосвязь стратегического развития вуза с кадровой политикой.

Приоритетными были обозначены следующие направления кадровой политики: развитие систем стимулирования и вознаграждения; стимулирование научной деятельности; стимулирование публикационной активности; мониторинг качества ППС, развитие программ привлечения и сохранения молодых специалистов, совершенствование форм и содержания программ профессионального развития. От-

меченные направления способствуют не столько развитию кадрового потенциала, сколько достижению показателей эффективности вуза, определенных извне.

Дискуссионный критерий эффективности для инструментов кадровой политики университета — это то, насколько их использование меняет паттерн поведения преподавателя в соответствии с условиями среды. К ориентирам для развития кадровой политики, содержащей такие инструменты, эксперты отнесли: создание кастомизированных программ профессионального развития ППС, усиление межкафедральных и междисциплинарных взаимодействий, осуществление аудита кадровой политики, использование целевого подхода при работе с различными категориями ППС.

Источники

Абрамов Р.Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социс. 2011. № 7. С. 37–47.

Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. СПб.: Питер, 2008. 832 с.

Дим Р. «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопр. образования. 2004. № 3. С. 44–56.

Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса. М.: Весь мир, 2012. 416 с.

Зиньковский К.В., Хлебович Д.И. Кадровая политика вузов в условиях институциональных изменений: дифференциация или унификация? // Унив. упр.: практика и анализ. 2014. № 4–5. С. 138–148.

Князев Е.А., Дрантусова Н.В. Дифференциация в высшем образовании // Там же. 2012. № 5. С. 43–52.

Павлюткин И.В. Конструирование университета как организации // Экон. социология. 2011. № 1. С. 104–123.

Павлюткин И.В. Управление университетом в условиях новой рыночной ситуации (к концепции «нового менеджериализма») // Вопр. образования. 2004. № 3. С. 57–65.

Рамбли Л.Э., Пачеко И.Ф., Альтбах Ф.Дж. Международное сопоставление оплаты труда преподавателей вузов // Экономика образования. 2010. № 1. С. 102–106.

Юдкевич М.М. Российская академическая профессия и построение университетов мирового класса [Электронный ресурс] // Отеч. зап.: сайт. 2013. № 4. URL: <http://www.strana-oz.ru/2013/4/rossiyskaya-akademicheskaya-professiya-i-postroenie-peredovyh-universitetov>.

Meyer L., Evans J. Supporting academic staff: Meeting new expectations in higher education without compromising traditional faculty values // Higher education policy. 2005. Vol. 18. No. 3. P. 243–255.

Strike T., Taylor J. The career perceptions of academic staff and human resource discourses in English higher education // Higher education quart. 2009. Vol. 63. No. 2. P. 177–195.

Welsh J., Metcalf J. Administrative support for institutional effectiveness activities: Responses to the “new accountability” // J. of higher education policy a. management. 2004. Vol. 25. No. 2. P. 183–193.

Шиян И.Б.

Государственная автономная
организация высшего образования
г. Москвы «Московский городской
педагогический университет»,
Институт системных проектов,
заместитель директора,
e-mail: igor.bogdanovich@gmail.com

ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ ПОЗИЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Развитие критического мышления, исследовательских компетентностей, творческой позиции студентов — приоритетная задача современного университетского образования. Целенаправленное формирование диалектического мышления в ходе обучения представляется нам одним из путей решения этой задачи.

Диалектическое мышление рассматривается в исследованиях как особая форма мышления, позволяющая продуктивно оперировать отношениями противоположностей и за счет этого предлагать творческие решения проблемно-противоречивых ситуаций [Basseches, 1975; Riegel, 1973; Structural dialectical approach..., 2013; Веракса, 1990, 2006; Шиян И., 1999, 2011; Bayanova, 2013].

В исследованиях О.А. Шиян [2008, 2013] была показана связь между уровнем развития диалектического мышления студентов и уровнем понимания ими научно-психологических текстов.

Нами была разработана система позиционного обучения студентов, одной из целей которой является активизация диалектического мышления студентов [Веракса, 1994; Модель позиционного обучения студентов..., 2012].

Полноценная работа с научным текстом предполагает одновременное решение задач в трех разных пространствах: нормативном, преобразующем и символическом.

Нормативное пространство

В тексте, предъявленном студентам, есть нормативное содержание: определенная система понятий, в нем можно выделить важнейшие тезисы (основные идеи автора), можно установить отношения между понятиями и положить их в схему. Конечно, эти понятия, тезисы, схемы отражают объективное (т.е. существующее до читателя)

содержание текста. Однако обнаружить их не так легко, и даже мнения профессионалов о важнейших понятиях в сложном научном тексте могут не совпасть: поэтому и работа с нормативной стороной текста всегда проходит в бурных обсуждениях того, в чем была мысль автора, какие именно понятия составляют «каркас» текста.

Пространство преобразования

Научное содержание — это всегда результат открытия, изменения ранее существовавших норм; любое открытие, новое слово — это ответ на слова, прозвучавшие ранее. Наука представляет собой совершенно уникальную сферу общественной жизни: без поиска нового знания, без опровержения старого науки не существует, можно сказать, что нормой в науке является изменение нормы, т.е. творчество. Важнейшая задача образования — помочь студентам овладеть средствами собственного научного поиска, т.е. научиться самим обнаруживать проблему. Во время позиционного семинара студентам предлагается особая позиция — «диалектика». Задача этой группы — отразить схематически процесс появления нового, момент преобразования нормы. Еще одна преобразующая позиция (т.е. позволяющая студентам творчески прочесть текст) — «вопрос». Вопросы ценны тем, что они часто оказываются первым шагом к выстраиванию самостоятельного возражения. Известно, что научный текст звучит очень авторитетно — особенно для начинающего читателя. Однако собственный шаг в науке совершает только тот, кто может задать умный вопрос — и тем самым обнаружить новый угол рассмотрения проблемы.

Символическое пространство

«Умный» читатель не только понимает содержание прочитанного текста, но и может соотнести его со своими собственными смыслами, выразить свое отношение. Выражение отношения, смыслов также требует особых культурных средств, и таким средством является символ — отражение в образной форме содержания идей, которые представляются самыми важными в тексте. На изменение смыслового пространства студентов направлены еще две позиции — «поэты» и «театр».

Нами совместно с И.И. Воробьевой было проведено исследование с целью оценки эффективности системы позиционного обучения как способа активизации диалектического обучения студентов.

Дизайн исследования

Исследование проводилось в течение одного учебного года в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. Студенты были разделены на две группы: экспериментальную (31 человек, две учебные группы) и контрольную (43 человека, две учебные группы). Поскольку исследование предполагало проведение особым образом организованных семинарских занятий, в контрольную и экспериментальную группы были включены ранее сформированные администрацией университета реальные учебные группы. Экспериментальная группа представлена студентами бакалавриата (11 человек), слушавшими курс в течение двух семестров, и студентами специалитета (20 человек), слушавшими курс в течение одного семестра. Контрольная группа состояла из двух групп специалитета (43 человека). Всем названным группам читался один и тот же курс общей психологии. Лекции и семинары вели те же преподаватели. В экспериментальной группе семинары велись в соответствии с технологией позиционного обучения; в контрольной — в традиционной форме. В каждой группе было проведено два этапа диагностики уровня развития диалектического мышления — в начале и конце курса. Для диагностики мы применяли традиционные методики оценки уровня сформированности диалектического мышления: «Что может быть одновременно...?», «Необычное дерево».

Методика «Что может быть одновременно...?» [Веракса, 2006] направлена на диагностику диалектического мыслительного действия опосредствования. Испытуемому предлагается пять вопросов:

«Что может быть одновременно

- 1) и черным, и белым;
- 2) и большим, и маленьким;
- 3) и легким, и тяжелым;
- 4) и живым, и неживым;
- 5) и тем же самым, и другим»,

на каждый из которых нужно дать три варианта ответа. Каждый ответ необходимо объяснить. Обычно выполнение задания занимает 30–40 минут.

0,5 балла начисляется за ответы, в которых показан процесс перехода от одной противоположности к другой (например, говорится, что растение было маленьким, растет и вырастает в большое дерево).

1 балл начисляется за диалектические ответы, в которых содержится:

- указание переходного момента от одной противоположности к другой. Это могут указывать слова «в тот самый миг», «именно тогда»,

«в тот самый момент», «именно в эту секунду» (например, ответ на задание «Что может быть одновременно и черным, и белым?» — «Бумага в тот момент, когда ее касаются чернила»);

- собственно диалектический объект (например, в задании «Что может быть одновременно и черным, и белым?» серое — это отдельный объект, объединяющий названные противоположности).

Методика «Необычное дерево» направлена на диагностику диалектического мыслительного действия «превращение». Испытуемому предлагается нарисовать необычное дерево и объяснить, почему оно необычное. 1 балл начисляется за ответы, содержащие структурные преобразования необычного дерева (например, перевернутое дерево — корнями вверх). Данные обеих методик суммировались у каждого испытуемого, затем подсчитывалось среднее групповое значение.

Результаты исследования и их обсуждение

Предположение о том, что в процессе позиционного обучения у студентов активизируется диалектическое мышление, подтвердилось. Результаты стартовой диагностики в экспериментальной и контрольной группах достоверно не различаются. По итогам повторной диагностики выявились значимые различия между контрольной и эксперименталь-

Таблица 1

Средние групповые значения, полученные в ходе стартовой и контрольной диагностики

Группа	Уровень развития диалектического мышления (среднее значение, стартовая диагностика)	Уровень развития диалектического мышления (среднее значение, контрольная диагностика)
Экспериментальная группа 1 (продолжительность курса — два семестра)	0,36	2,39
Экспериментальная группа 2 (продолжительность курса — один семестр)	0,65	1,13
Контрольная группа (продолжительность курса — один семестр)	0,50	0,60

ной группами (табл. 1). При этом важно, что данные, полученные на втором этапе диагностики контрольных групп, значительно отличаются от результатов этих же групп на первом этапе. Подобной закономерности в отношении контрольной группы выявлено не было. Увеличение доли диалектических ответов в экспериментальной группе произошло преимущественно за счет ответов, связанных с воплощением идеи развития и обнаружения переходных форм. Кроме того, мы обнаружили появление (в ходе контрольной диагностики) в ответах на вопросы методики «Что может быть одновременно?» научных понятий, фиксирующих диалектическую сущность психических процессов. Однако такие ответы оказались в равной мере распределены между представителями контрольной и экспериментальной групп. Данный феномен мы относим на счет диалектического характера самого содержания учебного предмета (содержание лекций и рекомендованной литературы). Очевидно, здесь имело место своего рода «узнавание» диалектической структуры в вопросах методики.

Таким образом, нами был сделан вывод, что система позиционно-го обучения может быть использована в качестве средства активизации диалектического мышления при обучении взрослых.

Источники

Веракса Н.Е. Диагностическая методика «Необычное дерево» // Современ. дошк. образование. Теория и практика. 2008. № 2. С. 60–63.

Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.

Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5–14.

Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // Там же. 1994. № 3. С. 122–129.

Модель позиционного обучения студентов. Теоретические основы и методические рекомендации / отв. ред. И.Б. Шиян. М.: МГПУ, 2012. 152 с.

Шиян И.Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 57–67.

Шиян И.Б. Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского // Вестн. Мос. гор. пед. ун-та. Сер. «Психология и педагогика». 2011. № 1. С. 34–43.

Шиян О.А. Развивающее образование в вузе: диалектическая структура учебного курса как условие развития студентов // Психол. наука и образование. 2008. № 2. С. 9–17.

Шиян О.А. Смена альтернативы как механизм понимания диалогических отношений в пространстве научных текстов // *Филология и культура. Philology a. culture.* 2013. № 3 (33). С. 333–338.

Basseches M. Dialectical thinking and adult development. Norwood, NJ: Ablex, 1975.

Bayanova L. Vygotsky's Hamlet: The dialectic method and personality psychology // *Psychology in Russia: State of the art.* 2013. Vol. 6. Iss. 1. P. 35–42.

Riegel K. Dialectic operations: The final period of cognitive development // *Human development.* 1973. Vol. 16. No. 5. P. 346–370.

Structural dialectical approach in psychology: Problems and research results / Veraksa N., Belolutsкая A., Vorobyeva I., Krashennnikov E., Rachkova E., Shiyan I., Shiyan O. // *Psychology in Russia: State of the art.* 2013. Vol. 6. No. 2. P. 65–77.

Научное издание

**Современный университет
между глобальными вызовами
и локальными задачами**

*VII Международная конференция
Российской ассоциации
исследователей высшего образования*

Зав. редакцией *Е.А. Бережнова*
Художественный редактор *А.М. Павлов*
Компьютерная верстка и графика: *Н.Е. Пузанова*
Корректор *О.А. Каменкова*

Подписано в печать 21.12.2016. Формат 60×88/16
Гарнитура NewtonС. Усл. печ. л. 14,43. Уч.-изд. л. 12,2
Тираж 300 экз. Изд. № 2094

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20
Тел.: (495) 772-95-90, доб. 15285