

**Министерство высшего образования и науки Российской Федерации  
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина  
Институт государственного управления и предпринимательства  
Кафедра социологии и технологий государственного и муниципального управления  
Уральское отделение Российского общества социологов**

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В РОССИЙСКИХ РЕГИОНАХ:  
ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА**

**Сборник материалов  
Всероссийской научно-практической конференции  
Екатеринбург, 17 сентября 2018 г.**

**Екатеринбург  
2018**

УДК 378(470)(06)  
ББК 74.48(2Рос)я431  
В 93

Сборник подготовлен при поддержке гранта Российского научного фонда  
(проект № 16-18-10046) «Формирование нелинейной модели российского  
высшего образования в регионе в условиях экономической  
и социальной неопределенности»

**Ответственные редакторы:** д-р филос. наук, проф. Г.Е. Зборовский  
д-р социол. наук П.А. Амбарова

**Рецензенты:** д-р социол. наук, проф. Е.Н. Заборова,  
д-р социол. наук А.С. Ваторопин

*Статьи издаются в авторской редакции*

**В 93** Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века :  
сборник материалов Всероссийской научно-практической конфе-  
ренции (17 сентября 2018 г., УрФУ, Екатеринбург) [Электронный  
ресурс] / отв. ред. Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова. – Екатеринбург:  
Кабинетный ученый, 2018. – 378 с. (CD ROM)

ISBN 978-5-7584-0334-1

В сборнике представлены статьи, в которых отражены результаты иссле-  
дований высшего образования в российских регионах. В них поднимаются са-  
мые разные проблемы развития отечественной высшей школы – от широких  
теоретических интерпретаций высшего образования до его конкретных эмпи-  
рических исследований. Статьи раскрывают тематику Всероссийской научно-  
практической конференции «Высшее образование в российских регионах: вы-  
зовы XXI века» (17 сентября 2018 г., г. Екатеринбург, УрФУ).

ISBN 978-5-7584-0334-1

© Коллектив авторов, 2018

© Оригинал-макет.

Кабинетный ученый, 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                                                          | Стр. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <i>Предисловие</i>                                                                                                                                       | 8    |
| <i>Зборовский Г.Е.</i> Возможно ли сохранение высшего образования в регионах России?                                                                     | 9    |
| <i>Аликперов И.М.</i> Возможности нейминга образовательной организации                                                                                   | 19   |
| <i>Амбарова П.А.</i> Сага о форсайтах, или прогнозные сценарии развития научно-педагогического сообщества в российских вузах                             | 25   |
| <i>Антонова Н.Л.</i> Барьеры доступности высшего образования                                                                                             | 34   |
| <i>Арлашкина О.В.</i> Учебное занятие в вузе как фрейм: взгляд социолога                                                                                 | 39   |
| <i>Аронова Е.Ю.,<br/>Пирожкова О.Б.</i> Факторы возникновения доверия в образовательном взаимодействии студентов и педагога                              | 48   |
| <i>Банникова Л.Н.,<br/>Коровина Э.Б.</i> Не числом, а умением»: оценка новых форматов подготовки инженеров                                               | 52   |
| <i>Беляев А.В.</i> Бюрократизация регионального университета: причины и следствия                                                                        | 58   |
| <i>Беляева Л.А.,<br/>Беляева М.А.</i> Высшее образование России в условиях вызовов рыночной экономики и научно-технического прогресса                    | 63   |
| <i>Бенин В.Л.</i> Признаки дегуманизации отечественного высшего образования                                                                              | 68   |
| <i>Близнюк О.Н.,<br/>Ундозерова А.Н.</i> Электронный междисциплинарный учебно-методический комплекс как средство взаимодействия преподавателя и курсанта | 72   |
| <i>Боричевская Е.И.</i> Образ идеального преподавателя: представления студентов вуза                                                                     | 77   |
| <i>Ваторопин А.С.,<br/>Мурсалимов А.А.,<br/>Чевтаева Н.Г.</i> Модель участия вузов в формировании «обучающейся организации»                              | 82   |
| <i>Видревич М.Б.</i> Третья миссия университетов: какой мы ее видим?                                                                                     | 88   |

|                                                              |                                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Вишневский Ю.Р.,<br/>Нархов Д.Ю.,<br/>Вишневский С.Ю.</i> | Преподаватели и студенты: как быть вместе?<br>(по материалам мониторинга студентов<br>Среднего Урала)                                                | 96  |
| <i>Власова О.В.</i>                                          | Типология вузов северного региона:<br>социологический анализ                                                                                         | 104 |
| <i>Гаврилина Т.О.,<br/>Цховребова Л.Р.,<br/>Шуклина Е.А.</i> | Виртуальная академическая мобильность<br>как инструмент развития сетевого<br>взаимодействия вузов в регионе                                          | 110 |
| <i>Гончарова Н.В.,<br/>Зайцева Е.В.,<br/>Сокол Н.Ю.</i>      | Кадровый потенциал университета<br>как результат его кадровой стратегии                                                                              | 115 |
| <i>Грошев И.Л.,<br/>Грошева И.А.</i>                         | Системные проблемы образовательной среды                                                                                                             | 120 |
| <i>Грошева Л.И.</i>                                          | Специфика профессионального ориентирования<br>в системе высшего образования в организациях<br>закрытого типа                                         | 125 |
| <i>Дзуцев Х.В.,<br/>Дибирова А.П.</i>                        | Система высшего образования Республики<br>Северная Осетия-Алания как фактор развития<br>высокотехнологичного производства:<br>социологический анализ | 130 |
| <i>Довейко А.Б.,<br/>Стеценко А.И.</i>                       | Социологические аспекты мониторинга качества<br>образования в Воронежском государственном<br>университете                                            | 136 |
| <i>Дроздова Ю.А.</i>                                         | Потенциал образовательной миграции<br>в российских регионах                                                                                          | 141 |
| <i>Дулина Н.В.,<br/>Икингрин Е.Н.</i>                        | Доверие и справедливость в системе<br>высшего образования                                                                                            | 148 |
| <i>Дуран Т.В.,<br/>Костина Н.Б.</i>                          | Высшее образование в России: соотношение<br>государственного вмешательства и вузовского<br>самоуправления                                            | 154 |
| <i>Жукова Е.Д.</i>                                           | К вопросу исследования образования<br>как фактора социокультурного воспроизводства                                                                   | 160 |
| <i>Заборова Е.Н.</i>                                         | Вузы и города                                                                                                                                        | 165 |
| <i>Запарий В.В.,<br/>Зайцева Е.В.</i>                        | Развитие университета в контексте модернизации<br>высшего образования и его миссии                                                                   | 170 |
| <i>Засыпкин В.П.</i>                                         | Региональные университеты в контексте<br>проблемы доверия                                                                                            | 176 |

|                                              |                                                                                                                                                                                                                         |     |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Зонова М.В.</i>                           | Эволюция миссии университетов.<br>Концепция «третьей миссии»                                                                                                                                                            | 181 |
| <i>Иванова Н.И.</i>                          | Взаимоотношение студента и преподавателя<br>как один из факторов качества обучения в вузе                                                                                                                               | 185 |
| <i>Ильин А.А.</i>                            | Анализ активности студенческих научных<br>обществ в социальном пространстве вуза                                                                                                                                        | 190 |
| <i>Каргаполова Е.В.,<br/>Иванникова А.В.</i> | Высшее образование как ресурс<br>социоэкономической модернизации региона                                                                                                                                                | 194 |
| <i>Каташинских В.С.</i>                      | Проблема критериев доверия к вузам<br>разных типов                                                                                                                                                                      | 200 |
| <i>Киреева Н.А.,<br/>Кузнецова С.И.</i>      | Корпоративный университет как пример<br>консенсуса интересов образовательной<br>и промышленной организаций                                                                                                              | 205 |
| <i>Киселева А.М.</i>                         | Университет как объект образовательной<br>инфраструктуры в практике кластерного<br>развития региона                                                                                                                     | 210 |
| <i>Клименко Т.К.</i>                         | Региональный Центр непрерывного педагогического<br>образования Забайкальского государственного<br>университета как инновационная модель<br>обеспечения траектории профессионального<br>самоопределения и роста педагога | 215 |
| <i>Климова Н.В.</i>                          | Трансформации и деформации современного<br>университетского управления как источник<br>образовательных симулякров в вузах                                                                                               | 223 |
| <i>Коваленко А.Л.</i>                        | Человеческий капитал будущих государственных<br>и муниципальных служащих в оценках студентов                                                                                                                            | 230 |
| <i>Кузнецов И.С.</i>                         | Доверие как способ выбора образовательной<br>траектории в условиях неопределенности                                                                                                                                     | 236 |
| <i>Кульпин С.В.</i>                          | Нелинейная модель развития высшего образования<br>в макрорегионе: экономический аспект                                                                                                                                  | 241 |
| <i>Курыло О.В.</i>                           | К проблеме формирования социально-<br>личностных компетенций студентов                                                                                                                                                  | 246 |
| <i>Лесина Л.А.</i>                           | Преподаватели и студенты: грани взаимодействия<br>в образовательном пространстве университета                                                                                                                           | 251 |
| <i>Ли Яньхуэй</i>                            | Развитие высшего образования в Китае                                                                                                                                                                                    | 256 |
| <i>Логина Л.А.</i>                           | Пути реализации развивающего социокультурного<br>потенциала образовательного процесса                                                                                                                                   | 263 |

|                                                            |                                                                                                                 |     |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Маркова Т.Л.</i>                                        | Проблемы социального взаимодействия в современной образовательной среде вуза                                    | 268 |
| <i>Мищенко А.С.</i>                                        | Инновационный потенциал российских университетов: функции, механизмы, эффективность развития                    | 273 |
| <i>Насонова Н.А.,<br/>Заварзин А.А.,<br/>Ильичева К.А.</i> | Роль преподавателя высшей школы в формировании духовно-нравственных качеств будущего специалиста                | 278 |
| <i>Некрасов С.Н.</i>                                       | Образование в РФ как социальный гибрид - «рогатый заяц»                                                         | 282 |
| <i>Нидергаус Е.О.</i>                                      | Трансформация системы высшего образования: вызов профессиональной общности                                      | 287 |
| <i>Певная М.В.</i>                                         | Студенческое волонтерство в продвижении инновационной деятельности университетов макрорегиона                   | 292 |
| <i>Петрова И.Э.,<br/>Кирьяйнен Е.П.</i>                    | Влияние активного участия в студенческом самоуправлении на профессиональное самоопределение выпускников вуза    | 297 |
| <i>Прохода В.А.</i>                                        | Межличностное доверие и наличие высшего образования у жителей европейских стран                                 | 302 |
| <i>Резник С.Д.,<br/>Сазыкина О.А.</i>                      | Разработка и опыт практического использования научного и методического обеспечения университетского менеджмента | 306 |
| <i>Резник С.Д.,<br/>Черниковская М.В.</i>                  | Приоритеты деятельности студентов российских университетов и их готовность к современным вызовам                | 312 |
| <i>Саралиева З. Х.-М.,<br/>Рябоконь М.В.</i>               | Абитуриенты классического университета и их родители: социально-демографический портрет                         | 318 |
| <i>Сачков И.Н.,<br/>Ефремова У.П.</i>                      | Влияние высшего образования на формирование парадигм                                                            | 324 |
| <i>Стегний В.Н.,<br/>Курбатова Л.Н.</i>                    | Формализация исследования удовлетворенности качеством высшего образования как социологическая проблема          | 328 |
| <i>Тарасов А.А.</i>                                        | Технологии конвергенции университетов и рынков в пространстве городов и регионов                                | 334 |
| <i>Ундозерова А.Н.</i>                                     | Структурно-содержательная модель формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей       | 340 |

|                       |                                                                                                                |     |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Ушева Т.Ф.</i>     | Рефлексивное обучение в системе высшего образования Иркутской области                                          | 345 |
| <i>Цой Л.Н.</i>       | Конфликтология в вузе: обучение рефлексии в образовательном процессе                                           | 350 |
| <i>Черников В.Г.</i>  | Антропологическая социальная философия как основа философского образования в вузе                              | 353 |
| <i>Черницов А.Е.</i>  | Экономическая самостоятельность студентов регионального вуза: методология оценки, опыт, проблемы и перспективы | 358 |
| <i>Шаброва Н.В.</i>   | Доверие родительского сообщества к школе и высшему образованию                                                 | 361 |
| <i>Шестакова Н.Н.</i> | Молодежь категории NEET: территориальный аспект                                                                | 367 |
| <i>Шуклина Е.А.</i>   | Проблемы межинституционального взаимодействия производства и высшего образования в оценках экспертов           | 373 |

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике статей почти 100 авторов из многих городов страны, призвавших свои тексты для обсуждения на Всероссийской научно-практической конференции «Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века», поднимаются самые разные проблемы развития отечественной высшей школы. Их спектр весьма обширен – от широких теоретических аспектов современных интерпретаций высшего образования до его отдельных конкретных эмпирических исследований в отдельных регионах и даже вузах страны.

Сборник открывается дискуссионной статьей «Возможно ли сохранение высшего образования в регионах России?», в которой рассматриваются различные сценарии изменений в отечественной высшей школе и перехода к ее нелинейной модели в условиях социальной и экономической неопределенности развития регионов и макрорегионов (федеральных округов).

Представленные в сборнике статьи можно сгруппировать под углом зрения ряда тематических рубрик. 1. Анализ и оценки современного состояния высшего образования в регионах России и прогноз его развития. 2. Модели развития вузов и их типологии. 3. Проблема доступности высшего образования. 4. Доверие к высшей школе как один из основных факторов ее существования. 5. Бюрократизация в вузах как барьер на пути их развития. 6. Социальные общности преподавателей и студентов, их взаимодействие. 7. Вузы, регионы и города. 8. Изменения миссий университетов. 9. Противоречия и конфликты в высшем образовании. 10. Вузы и власть, управление и самоуправление.

Общий вывод, который следует из опубликованных статей, состоит в том, что российское высшее образование может и должно идти вперед прежде всего за счет развития вузов, находящихся в регионах страны.

## **ВОЗМОЖНО ЛИ СОХРАНЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ РОССИИ?<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье обсуждается вопрос о судьбах российского высшего образования в регионах страны. Рассматриваются два основных сценария: один – гибельный для вузов средних, больших и крупных городов российской провинции, другой – вселяющий надежды на их сохранение в случае создания необходимых условий для их выживания.

*Ключевые слова:* высшее образование, регионы России, средние, большие и крупные города.

Сокращение значительной части российских вузов и вузовских филиалов в последние 5–6 лет происходит в основном не в столицах и мегаполисах, а в средних, больших и крупных городах, находящихся в регионах страны. Из 200 вузов и нескольких сотен филиалов, прекративших свое существование с 2013 по 2017 г., 4/5 приходится на регионы. В Уральском федеральном округе (включающем 6 регионов) за этот период число самостоятельных вузов было сокращено на четверть – с 71 до 53. Некогда самостоятельные государственные вузы Нижнего Тагила, Тобольска, Ишима превратились в филиалы вузов Екатеринбурга и Тюмени. Архитектурно-строительный вуз в Тюмени стал частью опорного Тюменского индустриального университета. Закрылось подавляющее большинство негосударственных вузов как на Урале, так и в России в целом, что, по существу, означало ликвидацию системы негосударственного высшего образования во всей стране. В регионах осталось совсем небольшое количество таких вузов. Так, в Екатеринбурге, где еще 10 лет назад их было около 20, сегодня работает только два.

Процесс оптимизации и реструктуризации высшего образования, выразившийся в слиянии вузов и утрате многими из них статуса самостоятельных образовательных организаций, ликвидации филиальной вузовской сети, имел

---

<sup>1</sup> Статья выполнена при поддержке РНФ, проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

под собой определенные объективные основания. Среди них следует отметить демографические процессы, которые привели к сокращению численности школьников, выпускников школ и, как следствие, контингента студентов. Кроме того, Министерство образования и науки РФ потребовало от вузов выполнения серьезных аккредитационных показателей, соответствие которым давало право учебным заведениям на дальнейшее существование и продолжение их деятельности. Возросли требования к результатам ЕГЭ, повысились минимальные проходные баллы для абитуриентов, необходимые для зачисления в вузы. Значительно сократилось бюджетное финансирование высшей школы. Выросли объемы учебной нагрузки в расчете на одного преподавателя, и соответственно сократилось количество ставок ППС. Эти и иные опции стали для Минобрнауки РФ одним из инструментов реформирования высшего образования.

Динамика объединений, ликвидаций, сокращений, присоединений вузов, имевших место в 2010-е гг., и планы развития высшего образования, намеченные к реализации на ближайшие несколько лет, не оставляют сомнения в том, что количество вузов продолжит снижаться с такой же или, возможно, даже большей скоростью. Вряд ли появление новой структуры – Министерства науки и высшей школы РФ – внесет какие-либо существенные изменения в эти процессы. Становится ясно, что в условиях затяжного экономического кризиса не исчезнет одна из главных причин оптимизации высшей школы – снижение ее бюджетного финансирования.

В связи со сложившейся ситуацией возникает ряд вопросов, выходящих за пределы сферы высшего образования. Эти вопросы по большому счету превращаются в проблемы социально-экономического и социокультурного развития городов, регионов и даже страны в целом. Если не брать в расчет филиалы, то очевидно, что самостоятельные государственные вузы существуют в основном в больших (100–250 тыс. жителей), крупных (250–500 тыс. чел.), сверхкрупных городах, городах-миллионерах, мегаполисах. Редко встречаются вузы в средних городах (до 100 тыс. жителей). Из 170 городов страны с населением свыше 100 тыс. чел. самостоятельные вузы имеются лишь в 110. При этом су-

существует порядка 65 городов, в каждом из которых находится всего один-два, редко – три вуза. В совокупности в этих городах находится 105 вузов. На остальные 45 городов приходится 470 вузов.

Многие из образовательных организаций, расположенных в «маловузовских» городах, являются сравнительно небольшими. Именно перед ними встает реальная угроза закрытия либо превращения в филиал более крупного вуза. Проблема заключается в том, что эта угроза порождает значительные риски для существования города. Ибо как только такое происходит, молодежь тут же начинает массово уезжать из города. Яркое тому доказательство – кейс Нижнего Тагила. Когда несколько лет назад единственный самостоятельный вуз в нем превратился в филиал, из города стали уезжать выпускники школ для поступления в университеты других городов. По данным городской статистики, после 2013 г. ежегодно Н. Тагил покидает 75–80 % выпускников школ. С одной стороны, эта тенденция совпадает с общероссийской, выражающейся в образовательной миграции лучшей части учащейся молодежи в вузы столичных городов и мегаполисов. С другой стороны, в названном уральском городе она имеет особые основания и масштабы. Не случайно бывший мэр Н. Тагила С. Носов отток 4/5 выпускников назвал катастрофической ситуацией, вызванной вузовским кризисом в городе [2]. Миграция молодежи без перспективы ее возвращения приводит к тому, что и город, и регион (Свердловская область) теряют позитивные тренды развития в будущем.

Процессы «сворачивания» высшего образования в регионах страны, усиливающиеся (и уже отчасти сбывающиеся) вслед за этим риски негативных социально-экономических и социокультурных деструкций обуславливают необходимость глубоких научных исследований этой ситуации и разработки на их основе сценариев возможного развития высшей школы. Представим ниже некоторые из них.

*Сценарий 1.* Его «провайдерами» выступают те исследователи и руководители высшей школы, которые убеждены в необходимости ее развития быстрыми, опережающими темпами, превосходящими реальные возможности мно-

гих вузов. Целью развития российских вузов провозглашается вхождение в мировую университетскую элиту. Национальный проект «Образование», Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг., проект «5-100» направлены на реализацию именно этой цели. Однако сегодня совершенно очевидной стала невозможность достичь этой цели не только к 2020, но и к 2030 г.

Дело не только в том, что наши вузы, даже из числа ведущих, не способны достичь мировых стандартов. Многие из них серьезно продвигаются в мировом образовательном пространстве и добиваются хороших результатов. Просто университеты других стран делают это лучше и быстрее. Между тем, гонка за мировыми лидерами и конкурентами требует огромных финансовых вливаний, а возможностей для этого у госбюджета и самих вузов явно недостаточно. Проблема заключается еще и в том, что научно-педагогические коллективы и студенчество большинства российских вузов к этой конкурентной борьбе ни субъективно, ни объективно не готовы. В вузах регионов отсутствуют для этого необходимые условия: нет притока талантливой молодежи, низка заработная плата, высоки объемы педагогической нагрузки, мало времени для серьезной научно-исследовательской работы и др.

В связи с этим в высшей школе идет активный поиск внутренних ресурсов для повышения конкурентоспособности вузов. Часто он сводится к изъятию ресурсов у одних (слабых) вузов и передаче их другим (сильным). В итоге, как полагают «идеологи» рассматриваемого сценария, ведущие университеты укрепляют свой потенциал, а слабых становится меньше. Именно такой сценарий сегодня реализуется в сфере российского высшего образования. Однако обратная его сторона – риски невозвратной миграции молодежи, последующих за этим нищеты и вымирания регионов и провинциальных городов – в этом сценарии отсутствуют. Его разработчики не считают необходимым обращать внимание на столь незначительные детали проекта реформ, в которых как раз и «скрыт дьявол».

Такой сценарий вполне соответствует идеологии правящей в стране элиты – жить сегодняшним днем, имитируя заботу о будущем страны, причем не ближайшем, а отдаленном. Не случайно все разрабатываемые стратегические планы, в том числе и развития высшего образования, каждый раз, по мере приближения окончания срока их реализации, переносят достижение планируемых результатов на более отдаленные в темпоральном плане точки. Так, еще несколько лет назад стало понятно, что запланированные на 2020 г. результаты развития высшей школы являются нереалистичными. Поэтому уже в 2016–2017 гг. началась активная разработка прогнозов и стратегии развития высшего образования на 2035 и 2050 гг. Не покидает ощущение того, что их составители руководствуются принципом Ходжи Насреддина, который обещал шаху научить за 10 лет осла считать, а друзьям говорил, что через 10 лет или шах умрет, или ишак сдохнет.

Первый сценарий, о котором сейчас идет речь, базируется на идее сокращения неэффективных вузов без учета тех экономических, социальных и политических последствий, к которым такая ситуация может привести. Для этого сценария образцом являются западные модели развития университетского образования, которые вряд ли могут быть использованы в России<sup>1</sup>. Навязывание российскому высшему образованию предлагаемых моделей приведет к закрытию большинства вузов и сворачиванию вузовской сети в значительной части регионов страны. За этим стоят уже описанные выше социально-экономические последствия, связанные с кризисом городов, из которых уезжают представители молодого поколения и которые лишаются, таким образом, не только перспектив, но и элементарных возможностей выживания.

Важно отметить, что разработка такого сценария предполагает одновременно поиск тактических вариантов, способов и средств ликвидации вузов. Один из них – широкое внедрение в учебный процесс дистанционного образования, современных технологий онлайн обучения, экономичных и заменяющих

---

<sup>1</sup> См. подробнее полемику с такой позицией в нашей статье: Зборовский Г.Е., Амбарова П.А., Шуклина Е.А. Существует ли система высшего образования в России? // Социс. 2017. № 11. С. 83–84.

«живое» взаимодействие преподавателей и студентов. Такой вариант онлайн образования был озвучен Я.И. Кузьминовым. Он предлагает замену лекторов региональных вузов, которые не могут обеспечить высокое качество преподавания из-за того, что читают по несколько совершенно разных дисциплин и не ведут связанных с ними научных исследований, онлайн-курсами высококвалифицированных преподавателей и научных сотрудников ведущих столичных университетов [3]. Если это предложение будет принято, то несложный арифметический расчет покажет необходимость значительного сокращения ставок ППС в подавляющем большинстве вузов страны. Закономерность такого сокращения уже сейчас очевидна, потому что при существующих нормах учебной нагрузки подавляющему числу преподавателей действительно приходится читать по 5–6 учебных курсов и сокращать до минимума научную активность.

Подводя итог рассмотрению первого сценария развития высшего образования в России, мы делаем вывод о том, что в случае его полной реализации будет нанесен непоправимый урон значительной части городов и регионов страны. Вполне уместна в этом случае аналогия с исчезновением деревень как социального феномена, которое произошло в результате ликвидации в них школ, медицинских учреждений, домов культуры. Но сельскому населению, прежде всего сельской молодежи, было куда уходить. Неся духовные утраты, теряя культурные традиции и корни сельской жизни, связи с малой родиной, молодежь уезжала в недалеко или далеко расположенные города. А вот что произойдет с современными городами в результате разрушения в них высшего образования и оттока из них молодежи, можно только предполагать. Вряд ли эти сценарии будут оптимистичными. Речь идет не только и не столько о молодежи. Она не пропадет и найдет достойное применение своим силам и способностям. Речь – о судьбе целой страны и ее регионов. Они держатся именно на тех средних, больших и даже крупных городах, которые могут столкнуться с массовым феноменом обнищания и исчезновения вследствие ликвидации в них вузов и отсутствия молодого поколения.

В рамках нашего исследования стоит задача показать не только алармистские сценарии, но и предложить позитивную картину выживания городов в условиях угрожающей им, абсолютно реальной, опасности. По сути, это должен быть сценарий выживания высшего образования в регионах. Его реализация будет способствовать спасению городов в них. Перед нами стоит научная задача – создать сценарий для противостояния процессам и действиям, которые наносят удар за ударом по провинциальным вузам.

*Сценарий 2.* Мы исходим из понимания необходимости сохранения высшего образования в городах, регионах и макрорегионах (федеральных округах) страны. Мы также понимаем, что сохранять вузы нужно «не из жалости» и не любой ценой. Мы отчетливо видим критическое состояние высшего образования в регионах, однако не разделяем предельно циничное отношение ряда исследователей и руководителей высшего образования к этой ситуации, основанное на поговорке: спасение утопающих есть дело рук самих утопающих. Никто из сторонников первого сценария даже не ставит вопрос о помощи слабым вузам. По их мнению, если вуз может выполнить все аккредитационные показатели – пусть остается, если нет – его нужно ликвидировать как самостоятельную образовательную организацию.

В этой связи не до конца понятно решение правительства о создании опорных вузов в регионах. Для каких вузов они будут опорой, если нуждающиеся в ней вузы уничтожаются? Решение о расширении списка опорных университетов (с 33 до 51), принятое в феврале 2018 г., по-видимому, преследует цель все же усилить высшее образование в регионах, но путем сокращения общего количества вузов в них и укрупнения и централизации его в виде опорных вузов.

Нельзя не видеть в этих решениях противоречия в позиции государства. С одной стороны, оно должно быть заинтересовано в укреплении регионов (сильное государство – это, прежде всего, хорошо развивающиеся регионы). С другой стороны, в стране делается очень много антирегионального, начиная с системы налогообложения, в результате которой львиная доля налогов из регионов поступает в центр. К антирегиональному направлению государственной

политики относится и ограничение возможностей для развития высшего образования в регионах.

Конечно, на уровне деклараций официальная политика в сфере высшего образования пронизана заботой о высшей школе в российской провинции. Некоторые шаги власти вполне можно интерпретировать как ее проявление. Например, включение в список «5-100» ряда вузов из регионов, создание и увеличение числа опорных вузов и др. Но есть и другая реальность, которая высвечивает теневые стороны политики оптимизации и реструктуризации высшего образования.

Возникает вопрос: как сохранить высшее образование в регионах и городах, «не поступаясь принципами», стремясь к наращиванию потенциала высшей школы и, в то же время, не подрывая ее корни во многих городах и регионах?

Прежде всего, на наш взгляд, следует отказаться от навязчивой идеи видеть все источники и причины бедственного положения высшего образования в стране в нестатусных, нестоличных вузах, находящихся в регионах, особенно в тех их городах, где сегодня имеется по 1–3 вуза. Да, качество образования и науки в них оставляет желать лучшего, но ведь и в статусных вузах оно далеко не всегда отвечает высоким (а порой и не очень высоким) требованиям. В связи с этим необходимо понимание со стороны руководства высшим образованием страны, что в сложившихся социально-экономических условиях закрытие или превращение в филиал многих «неэффективных» вузов кардинально кризисную ситуацию в высшем образовании страны не меняет.

Наш позитивный сценарий базируется на понимании постепенного решения проблемы качества и количества вузов в регионах России. В основе стратегии их сохранения и развития должна стать реальная консолидация вузов на уровне региона, сопровождающаяся созданием системы высшего образования в макрорегионе. Сегодня вузы в макрорегионах и регионах дистанцированы друг от друга, связи и взаимодействия между ними имеют явно ограниченный характер. Сетевые образовательные программы пока находятся в зародышевом состоянии, совместные научные проекты – тем более. Помощь нестатусным ву-

зам со стороны ведущих университетов оказывается крайне редко или вообще отсутствует. Одной из первопричин этой ситуации, на наш взгляд, является излишняя централизация управления российским высшим образованием. Доминирование линейной модели высшего образования, характеризующейся вертикалью управления им из Москвы, сводит на нет возможности позитивной трансформации высшей школы коллективными усилиями в регионах [4].

Предлагаемый нами сценарий предполагает переход от линейной к нелинейной модели высшего образования. Он означает замену вертикальных образовательных, научных, управленческих отношений в вузах и высшем образовании в целом на горизонтальные. Особенностью нашего сценария является положение о необходимости «выращивания» нелинейной модели высшего образования сначала в масштабах отдельного макрорегиона, а затем, при условии его успешности, постепенного переноса и на другие регионы и макрорегионы страны [1].

Базовой площадкой проведения такого социального эксперимента мы предлагаем избрать Уральский федеральный округ, который по своим основным параметрам готов к нему. Суть этого эксперимента – создание системы высшего образования в этом макрорегионе, позволяющей объединить усилия вузов для эффективного решения как их собственных проблем, так и проблем экономического, социального, культурного развития регионов и макрорегиона в целом с широким привлечением усилий региональной власти, бизнеса, иных стейкхолдеров. Формирование такой системы позволит вузам УрФО в полной мере реализовать их «третью миссию» по развитию округа.

Осуществление такого эксперимента требует серьезных изменений в системе нормативно-правового регулирования высшего образования. Они должны быть направлены на обеспечение делегирования ряда полномочий из центра на уровень макрорегиона и регионов, возможностей финансовой поддержки вузов со стороны регионов, легитимизирующих создание оптимальных управленческих структур высшим образованием в макрорегионе. Безусловно, такой социальный эксперимент охватил бы не только высшее образование, но и другие

сферы жизни региональных сообществ. Являясь по своей сути уникальным экспериментом в области высшего образования за всю историю России в XX–XXI вв., он мог бы придать новый импульс развитию высшей школы не только в регионах и макрорегионе, но и в целом в стране.

#### Библиографический список

1. Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.С. Каташинских [и др.]. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. – 400 с.
2. В Нижнем Тагиле бьют тревогу: две трети выпускников школ уезжают из города [Электронный ресурс]. – URL: <https://newdaynews.ru/ekb/592958.html> (дата обращения: 01.03.2018).
3. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.) [Электронный ресурс]. – URL: [file:///H:/РНФ\\_2017/2018%20год/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](file:///H:/РНФ_2017/2018%20год/Doklad_obrazovanie_Web.pdf) (дата обращения 14.06.2018).
4. Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.С. Каташинских [и др.]. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. – 336 с.

**G.E. Zborovsky**

Ural Federal University

Yekaterinburg

#### IS IT POSSIBLE TO SAVE HIGHER EDUCATION IN THE REGIONS OF RUSSIA?

*Abstract.* The article discusses the fate of Russian higher education in the regions of the country. Two main scenarios are considered: one is fatal for universities in the medium, big and large cities of the Russian province, the other one gives hope for their preservation in the case of creating the necessary conditions for their survival.

*Keywords:* higher education, Russian regions, medium, big and large cities.

## **ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙМИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Образовательным учреждениям приходится все больше учитывать рыночные законы и использовать маркетинговые инструменты в управлении в связи с растущей рыночной конкуренцией и изменением нормативно-правовых основ деятельности. Цель – обоснование возможности и необходимости разработки торговых марок (нейминга) образовательных организаций на основе анализа опыта зарубежных и отечественных организаций.

*Ключевые слова:* маркетинг, нейминг, брендинг, образовательная организация.

Работа в рыночных условиях способствовала накоплению опыта в разработке маркетинговых инструментов для оказания образовательных услуг в сфере образования. Тем не менее, один из важных элементов комплекса маркетинга в сфере образования пока используется очень слабо – торговая марка продукта (организации). Принятый в конце 2012 г. Закон «Об образовании в РФ», новые институциональные условия, рыночная среда способствуют переходу образовательных учреждений к работе в новых условиях, в которых требуется соблюдать рыночные законы [8].

В последнее десятилетие в научной литературе особое внимание уделяется брендингу образовательных организаций: исследованию особенностей и статистическому анализу бренда образовательной организации [3], его особенностям в образовательной сфере [1], необходимости формирования и поддержания бренда образовательных учреждений высшего профессионального образования [6], современным бренд-технологиям в сфере высшего профессионального образования [7], особенностям позиционирования организации на рынке образовательных услуг с помощью ее бренда, влиянию брендинга образовательной организации на ее имидж [5], ребрендингу образовательных организаций [2]. В то же время процессу наименования образовательных организаций (неймингу) уделяется недостаточное внимание.

Реализация Закона «Об образовании в РФ» и складывающаяся социально-экономическая ситуация в стране неминуемо приведут к использованию термина «торговая марка» в образовательной сфере для увеличения капитализации образовательных организаций и повышения их конкурентоспособности на рынке. В новых институциональных условиях основные функции торговой марки (информационно-напоминающую, престижную, барьерную, экономическую) необходимо использовать и в деятельности образовательных организаций [4, с. 52].

В данном Законе (ст. 23 п. 5.6) в качестве обязательных требований в наименовании образовательной организации должны быть указаны ее организационно-правовая форма и тип образовательной организации. В наименовании образовательной организации могут использоваться наименования, указывающие на особенности осуществляемой образовательной деятельности, а также дополнительно осуществляемые функции, связанные с предоставлением образования (содержание, лечение, реабилитация, коррекция, психолого-педагогическая поддержка, интернат, научно-исследовательская, технологическая деятельность и иные функции) [8]. К сожалению, здесь практически исключен маркетинговый подход, в том числе понятия «торговая марка» и «бренд образовательной организации», что приходит в противоречие с заложенным рыночным подходом в законе, без чего сегодня трудно реализовывать образовательные услуги на конкурентном рынке.

На сегодняшний день можно выявить следующие подходы к названию (торговой марке) образовательных учреждений среднего и высшего уровня. Обычно это сложное название, включающее несколько вариантов нейминга:

- географическая часть (екатеринбургский, уральский, серовский);
- организационно-правовая форма учреждения (федеральный, областной, муниципальный, ИП, ООО);
- отраслевой подход (педагогический, сельскохозяйственный, гуманитарный, экономический, физико-математический и пр.);

- уровень образования (дошкольное, общее, среднее профессиональное, высшее);
- тип образовательного учреждения (дошкольное, общеобразовательное, профессиональная организация высшего образования, а также организации дополнительного образования);
- вид образовательной организации (для средних – школа, лицей, гимназия; для профессиональных – профессиональный лицей, техникум, колледж; для высших – институт, академия, университет);
- нумерация (для общеобразовательных, профессиональных, дошкольных учреждений).

И только единицы учебных заведений (кроме дошкольных) используют другие подходы к неймингу. В результате анализа названия двухсот ведущих университетов России было выявлено использование в основном географического и отраслевого подходов, а присвоение персональных имен связано либо с политическим подходом, либо с увековечением памяти выдающихся ученых.

Если обратиться к опыту нейминга в американских образовательных организациях, то можно обнаружить следующие подходы. В американских школах названия отражают уровень образования (колледж), организационно-правовой статус (частная, муниципальная), географическое местоположение (в редких случаях, по имени основателя). В первой тридцатке по версии Times Higher Education: the World University Rankings 2016–2017 гг. [9] отражены общемировые подходы к неймингу университетов: лучшие и самые известные университеты мира стали брендами, и этот бренд отражает либо географическое расположение университета (Сорбонна, Оксфорд, Принстон, Беркли, Стэнфорд, Калифорния, Мичиган, Сингапур, Торонто и т.д.), либо статус (Империял, федеральный), либо название связано с именами меценатов и благотворителей, которые помогали становлению университетов (Э. Йель, Дж. Харвард, Дж. Хопкинс).

С целью изучения отношения руководителей к реформированию правового статуса образовательных учреждений, усилению конкуренции в образова-

тельной сфере и необходимости разработки торговых марок автором был проведен опрос данной категории респондентов. В октябре-ноябре 2017 г. в рамках семинара по маркетинговой деятельности в образовательной сфере было опрошено 67 человек – директора и их заместители в образовательных организациях (школах, гимназиях, дошкольных учреждениях) городов Екатеринбурга, Богдановича, Ревды, из них 59 человек – женщины, мужчины – 8 человек, возраст руководителей от 34 до 58 лет.

На вопрос о необходимости использования новых подходов к наименованию образовательных организаций большинство из них ответило «да» (83 %). Объективными причинами ренейминга были названы: новые рыночные возможности оказания образовательных услуг – 88 %; усиление конкуренции на данном рынке – 76 %; необходимость соответствия целевой аудитории – 53 %; важность отстройки от конкурентов и четкого позиционирования на рынке – 39 %.

Среди тех, кто не хочет перемен в названии образовательных учреждений, – в основном руководители старше 50 лет, женщины, больше работников общеобразовательных организаций, чем дошкольных. Их устраивают нынешние названия, так как они привычны, уже узнаваемы, понятны.

На вопрос, какие подходы в разработке торговой марки будут наиболее эффективными в названиях образовательных учреждений, ответы распределились следующим образом: придуманные названия – 67 %; имена собственные, в том числе в честь выдающихся деятелей образования – 61 %; мифологические образы – 52 %; числа – 47 %; географические названия – 38 %; иностранные слова – 27 %.

Разработка торговой марки образовательной организации включает следующие этапы (тезисно):

1. Разработка (уточнение) стратегии развития образовательной организации и плана маркетинга.
2. Проведение анализа конкурентной среды, что позволяет выявить сильные и слабые стороны организации и возможные пути ее развития.

3. Определение потенциальной целевой аудитории, что поможет точнее определить эмоциональные и рациональные ожидания потребителей от ценностей образовательных продуктов.

4. Разработка концепции и вариантов торговой марки образовательного учреждения.

5. Вербализация и визуализация торговой марки с целью ее дальнейшего продвижения на целевой рынок.

6. Тестирование разработанной торговой марки.

7. Регистрация торговой марки в Роспатенте.

8. Разработка программы продвижения торговой марки с помощью различных маркетинговых технологий и ее реализация.

9. Оценка эффективности выхода марки на рынок.

Использование принципов нейминга и брендинга в деятельности образовательных организаций – новый, и тем не менее необходимый шаг в новых рыночных и правовых условиях. Активное и профессиональное использование этих принципов частными образовательными организациями свидетельствует об актуальности использования нейминга и торговой марки как эффективного инструмента продвижения организации и ее продуктов, важности эмоциональной привязки аудитории к деятельности организации с помощью этого элемента комплекса маркетинга.

#### **Библиографический список**

1. Беккер Е.Г. Особенности бренда вуза // Вестник финансового университета. – 2012. – № 2 (68). – С. 121–133.
2. Епархин О.М., Платов О.К., Трофимов Е.Ф., Зотова Е.А. Сущность, цели и задачи ребрендинга образовательных организаций // Известия Тульского государственного университета. – 2014. – № 3 (1). – С. 301–306.
3. Капустина Л.М., Жадько Е.А., Изакова Н.Б. Исследование особенностей и статистический анализ бренда образовательной организации // Управленец. – 2016. – № 1 (59). – С. 2–12.

4. Капустина Л.М., Хмелькова Н.В. Ко-брендинг в системе маркетинговых альянсов компаний. – Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2010. – 209 с.
5. Колесников А.С., Пономаренко Ю.С., Резник Г.А. Оценка имиджа вуза субъектами рынка образовательных услуг // Russian Journal of Management. – 2015. – Т. 3. – № 2. – С. 173–182.
6. Нечаева Е.С., Туркина В.А. Брендинг в системе высшего образования // Известия Тульского государственного университета. – 2014. – № 3 (1). – С. 141–149.
7. Пьянзина М.Е. Современные бренд-технологии в сфере высшего профессионального образования // Инновации в образовании. ИнВестРегион. – 2013. – № 4-1. – С. 32–36.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. -URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 21.06.2018).
9. Times Higher Education: The World University Rankings 2016–2017. – Available at: [www.unirating.ru/news.asp?Int=7&id=608](http://www.unirating.ru/news.asp?Int=7&id=608) (accessed 21.09.2016).

**I.M. Alikperov**

Yekaterinburg Academy of Contemporary Arts

Yekaterinburg

#### POSSIBILITIES OF NAMING OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

*Abstract.* Educational institutions have to take more and more market laws into account and use marketing tools in management in connection with growing market competition and changing regulatory and legal bases of activity. The purpose is to substantiate the possibility and necessity of developing trademarks (naming) of educational organizations on the basis of an analysis of the experience of foreign and domestic organizations.

*Keywords:* marketing, naming, branding, educational organization.

## **САГА О ФОРСАЙТАХ, ИЛИ ПРОГНОЗНЫЕ СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье представлены прогнозные сценарии развития научно-педагогического сообщества, составленные на основе изучения трех прогнозов (форсайтов) развития российской высшей школы последние 8 лет. Автор показывает, что прогнозы являются интеллектуальным продуктом, продвигаемым на рынке «идеологий» высшего образования определенными социальными акторами. В описании прогнозных сценариев возможные трансформации выводятся из ключевых проблем и вызовов современного российского образования.

*Ключевые слова:* научно-педагогическое сообщество, высшее образование, университеты, прогнозные сценарии

Ответ на вопрос: какой будет профессиональная и личностная конфигурация вузовских преподавателей в будущем – определяется содержанием прогнозных сценариев развития высшего образования в России. Общие стратегические ориентиры этого процесса понятны и принимаются большинством представителей академического сообщества. Среди них – усиление конкурентоспособности российских вузов в мировом образовательном пространстве, повышение качества образования и научной деятельности, преодоление межинституциональных разрывов между высшим образованием и экономикой, интеграция с другими уровнями образовательной системы (школой, СПО, ДПО). Ориентируясь на эти общие цели, различные группы исследователей и практиков разрабатывают разные стратегии и тактики их достижения и, соответственно, проектируют разные сценарии развития как в целом высшего образования, так и его отдельных элементов, в том числе образовательных общностей.

Сегодня в обществе сложился своеобразный «рынок» идеологий высшего образования. У каждой идеологии свои создатели и покупатели, цена, ценность, методы «продвижения». Рынок образовательных идеологий так же, как и обыч-

---

<sup>1</sup> Статья выполнена при поддержке РНФ, проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

ный, характеризуется конкурентной ситуацией, диспозициями монополистов и «мелких» игроков. В общем, все как на рынке реальных товаров и услуг. Идеологический рынок высшего образования – не предмет нашего исследования, но упоминание о нем важно с точки зрения прогнозирования того, какая идеология будет выбрана главным ее «покупателем» – государством, и какая стратегия, тактика, прогнозный сценарий реализуются в ближайшие годы.

Цель нашей статьи – обобщить содержание представленных в исследовательском пространстве различных сценариев развития высшего образования и показать, какие сценарии развития научно-педагогического сообщества в них скрыты. Практическая значимость такой работы нам видится в подготовке сознания нашего академического сообщества к будущему образовательных общностей в российских вузах. Процессы, стремительно развернувшиеся в российском высшем образовании в последние годы, очень жестко (и даже жестоко) ударили по вузовским образовательным общностям. Большинство преподавателей и научных сотрудников вузов оказались не готовы принять этот удар и выстоять без особых личных и профессиональных потерь. Данная статья по сути – продолжение разговора о будущем образовательных общностей, основные идеи которого были изложены в одной из наших статей 2016 г. [3].

#### *Сценарий 1. Кадровое «ядро перемен».*

При разработке сценария авторы доклада «Двенадцать решений для нового образования» из Высшей школы экономики [1] выделили в качестве одной из основных причин, тормозящих реформирование российской высшей школы, несостоятельность научно-педагогических кадров. По их мнению, простым увеличением финансирования высшей школы этой проблемы не решить, поскольку «в отличие от корпуса школьных учителей, присвоить преподавателям вузов новые роли – двигателей технологического, социального и культурного развития общества – не удастся простым повышением квалификации» [1, с. 19].

В основе первого прогнозного сценария лежат следующие проблемы, характеризующие состояние научно-педагогического корпуса в российских вузах:

1. Недостаточная вовлеченность в научные исследования и разработки преподавателей региональных вузов, отсутствие связи между их образовательной деятельностью и наукой. Эта ситуация имеет критически масштабы у той части преподавателей, которые читают в магистратуре и на старших курсах. Многие из них не проводят собственных исследований и не участвуют в практической деятельности в силу их загруженности учебной работой: они одновременно читают по 4–5 курсов совершенно разного содержания и не ведут по этим направлениям научных исследований [1, с. 58].

2. Отсутствие эффективной системы подготовки кадров высшей квалификации, способных работать в сфере научных прорывов и технологических инноваций. По мнению авторов доклада, «...подавляющее большинство аспирантов не может сосредоточиться на научной работе, поскольку вынуждены зарабатывать на жизнь в других местах (не менее 70 % аспирантов). Это превращает аспирантуру в профанацию» [1, с. 22].

3. Неготовность и нежелание преподавателей работать в условиях цифровой революции, которая подрывает методическую основу высшей школы. Она делает бессмысленным использование многих форм обучения (традиционных стереотипных лекций) и вузовских регламентов (традиционных контрольных, рефератов и т.д.). Роль преподавателя как монополиста знания исчезает. Восстребованной становится роль тьюторов, особенно в формате онлайн-образования.

Сценарий развития научно-педагогического сообщества в соответствии с выделенным проблемам включает в себя следующие его трансформации:

1. В университетах – центрах инноваций в регионах и отраслях – будет сформировано новое кадровое «ядро перемен», состоящее из двух частей. В первую войдут молодые преподаватели из среды способной молодежи, аспирантов, прошедшие «школу» ведущих (столичных) вузов страны и обеспечивающие поддержку их онлайн-курсов. Они будут приобретать новые компетенции и учиться новым ролям, включаясь в научные проекты и «виртуальные кафедры» ведущих университетов. Вторую часть «ядра» образуют исследовате-

ли – члены научных групп, также «выращенных» головными вузами для научных лабораторий и проектов в рамках конкурса грантов по модели «1+3» (один ведущих вуз и три региональных университета).

2. Параллельно с сокращением числа вузов продолжится сокращение общей численности научно-педагогического сообщества. Это произойдет за счет его среднего и старшего поколений, которые будут квалифицированы как неконкурентоспособные и инерционные. В качестве авангарда выступят руководители, преподаватели и научные сотрудники ведущих (столичных) университетов и научные кадры, привлеченные с глобального рынка. Кадровую убыль компенсируют расширение международного рекрутинга (до 10 тыс. зарубежных исследователей) и он-лайн курсы, которые заменят по меньшей мере треть образовательных программ). Основным источником рекрутинга на позиции преподавателей и научных сотрудников региональных университетов станут выпускники аспирантуры и постдоки ведущих научных центров.

3. Сформируется новый набор профессиональных ролей научно-педагогического сообщества, дифференцированных по типам университетов. В ведущих вузах будут работать «идеологии» образования, разработчики он-лайн курсов, лекторы, ведущие ученые. В региональных вузах – тьюторы он-лайн курсов (ведущие семинары и принимающие экзамены), научные группы – «филиалы» головных столичных вузов.

Результатом названных трансформаций научно-педагогического сообщества должна стать их конкурентоспособность в глобальном образовательном пространстве и способность «понимать» передовую международную науку и практику развития инноваций.

*Сценарий 2. «То, что сгнило, должно умереть».*

Второй сценарий развития научно-педагогического сообщества строится на основе форсайт-проекта «Образование – 2030», разработанного группой Метавер (АСИ) совместно с Российским управленческим сообществом, Российской венчурной компанией и Высшей школой экономики [5]. В основе форсайта – идея построения постклассического образования, базирующегося на куль-

туре баркемпов<sup>1</sup>. Это образование, по мнению авторов, есть «мозаика с единой логикой из тысяч технологий, разбросанных в обществе». Формат баркемпов интенсивно погружает человека в сконструированную реальность, «он в ней живет, образовывается, и это гораздо эффективнее, чем лекции, семинары и все остальное» [4].

Проблемное обоснование второго прогнозного сценария отчасти совпадает с тем, что было обозначено в первом сценарии, но еще больше заостряет их:

1. Проблема современного вуза – «культурный разрыв» между цифровым поколением студентов и менее продвинутыми («аналоговыми») преподавателями. Цифровое поколение компетентнее своих преподавателей. «Аналоговым» преподавателям нет места в новой образовательной реальности, сконструированной стейкхолдерами «от бизнеса», новым университетским менеджментом («ректорами-бизнесменами»), новыми целевыми аудиториями.

2. В каждом вузе есть навязанные образовательным стандартом предметы – философия, история, экономика и др. По мнению форсайторов, обычно их преподают хуже всего. Но самое главное – они совершенно не нужны выпускнику и работодателю. Компетенции заказывает стейкхолдер-работодатель, а не государство (посредством ФГОС). Большинство преподавателей не способны формировать эти компетенции. Академизм vs предпринимательство.

3. Преподаватели больше не нужны как «держатели дипломов», т.к. вузы перестанут выполнять функцию «сертификации» специалистов. Вместо выпускных квалификационных работ и госэкзаменов студент встречается с работодателем на investor day, когда представляет свой проект инвестору – работодателю, государству, представителям других университетов. То есть тем, кто может взять его на работу или инвестировать в него.

Прогнозные сценарии, предлагаемые форсайтеры, включают крайне радикальные трансформации научно-педагогического сообщества, основанные на принципе: «То, что сгнило, должно умереть»:

---

<sup>1</sup> Баркемпы – организационные формы, основанные на эмоциях и доверии.

1. Из образования уйдет государство и академическое сообщества. На все руководящие должности в вузе будут назначены бизнесмены или «айтишники», поскольку вуз превратится в компанию, «где студенты сразу зарабатывают технические компетенции и зарабатывают деньги». В вузах останется только 5–10 % преподавателей, которые сумеют «зажигать сердца своими лекциями». «Ботаники» подадут в отставку. Остальные станут «электронными тьюторами».

2. Преподаватели перестанут учить, им предписывается роль «социализаторов», т.е. тех, кто учит «выпивать с арабским принцем, будущим президентом США и военным французским летчиком». «Качественные» преподаватели перейдут в альтернативное образование и смежную деятельность. Кроме того, в научно-педагогическое сообщество придут «профессора-непедагоги» из корпораций, способные реализовать практико-ориентированное обучение в виде создания бизнесов или карьеры.

3. Научно-педагогическое сообщество разделится на две группы, обслуживающие два типа высшего образования – дешевое «компьютерное» («университет для миллионов») и дорогое «человеческое» («лицом к лицу»).

### *Сценарий 3. «Конверсия высшей школы»*

Этот сценарный прогноз развития научно-педагогического сообщества основан на базовом сценарии «конверсии» высшей школы, ставшем результатом исследования Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета [2].

Ключевыми вызовами будущего, определяющими трансформацию академического сообщества, станут:

1. «Когнитивный вызов» – насыщение деятельности (трудовой, досуговой) знаниями, массовое включение людей в познавательную активность. При этом прогнозируется исчезновение деления людей на профессиональных исследователей и потребителей знания, характерного для индустриального общества. Предполагается, что генерация и передача знаний будут происходить в социальных сетях, по своей структуре и функциям напоминающих коллек-

тивный мегамозг. Он может стать альтернативой научно-педагогическому сообществу университетов.

2. Изменение миссии университетов – переход от функций по обслуживанию потребностей других социальных субъектов к роли «площадки развития», т.е. роли активного субъекта, производящего и продвигающего интеллектуальную продукцию, опережающую текущие потребности, формирующего новые потребности, виды социальной активности, рынки. Эта активность должна базироваться на активности научно-педагогического сообщества.

3. Необходимость формирования университетских консорциумов, интегрирующих различные ресурсы и возможности, в том числе преподавательские и научные кадры, их интеллектуальный капитал. Формирование национальных и международных исследовательских сетей как системы распределенных гибких научных, инженерных и т.д. коллективов для исследований и разработок.

Какие трансформации научно-педагогического сообщества заложены в рамках представленного прогноза?

1. Основываясь на идее «конверсии» высшего образования, выражающейся в переориентации высшей школы, изменение ее целевых рамок, миссии и функций, накопленный кадровый потенциал не может быть разрушен. Должна произойти его «конверсия» – переключение на выполнение других задач. По мнению авторов данного форсайта, конверсия должна произойти за счет «пересборки» лучших ресурсов высшей школы, в том числе кадров, за счет запуска особых площадок пересборки – университетских консорциумов, виртуальных университетов, технологических платформ, научно-образовательно-производственных кластеров, исследовательских сетей. Так, создание университетских консорциумов позволит мобилизовать самую сильную часть коллективов высшей школы, составляющую примерно одну пятую часть кадров, научных и педагогических школ.

2. Включение представителей научно-педагогических школ и кадров в сетевое взаимодействие, которое позволит максимально использовать их потен-

циал «поверх» административных границ вузов, расширить рамки академической свободы.

3. Произойдет дифференциация научно-педагогического сообщества в зависимости от типа вуза. Одна часть будет работать в «социальных» вузах, предназначенных для социализации молодежи, еще не готовой к трудовой деятельности, и общекультурной подготовки молодых людей, которые будут потом работать в сервисной городской экономике. Вторая часть будет работать в сильных университетах, действующих в индустриальной целевой рамке, то есть готовящие кадры для секторов индустрии. Третья часть будет работать в сильных университетах, действующих в когнитивной целевой рамке, т.е. создающих «ядро» экономики знаний и когнитивного общества, формирующие исследовательские, предпринимательские, проектные, управленческие компетенции.

В заключении отметим: ни в одном из представленных прогнозов развития высшего образования в России судьба научно-педагогических кадров не выделена отдельной строкой. Однако то, что можно прочесть во «первых строках письма» и между строк, дало нам возможность очертить три варианта прогнозных сценариев будущего научно-педагогического сообщества российских вузов. Представленные формулировки перспектив достаточно ясные и, наверно, не требуют дополнительных комментариев в заключении статьи. Однако один очевидный вывод все же напрашивается: чем дальше от реальной университетской жизни и ее рядовых работников разработчики прогноза, тем меньше их волнует судьба конкретных людей, несмотря ни на какие трудности по-прежнему верных своей профессии, университетам и науке; чем ближе к этим людям авторы прогнозов, тем более «человечными» становятся формулировки предлагаемых трансформаций, тем больше в них звучит забота о сохранении и бережном отношении к столь дефицитному в России человеческому капиталу.

#### **Библиографический список**

1. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.) [Электронный ресурс]. –

- URL: file:///H:/РНФ\_2017/2018%20год/Doklad\_obrazovanie\_Web.pdf (дата обращения 14.06.2018).
2. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Форсайт высшей школы России – 2030: базовый сценарий – «конверсия» высшей школы // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 3 (85). – С. 6–21.
  3. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Временная перспектива образовательных общностей // Социс. – 2016. – № 10. – С. 3–13.
  4. Образование будущего: Google ломает шпиль МГУ. Интервью с Д. Песковым редактора журнала Executive.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.executive.ru/education/proeducation/1406143-obrazovanie-buduschego-google-lomaet-shpil-mgu> (дата обращения 10.06.2018).
  5. Форсайт «Образование – 2030» [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.archive.org/web/20150220090028/http://metaver.net/2011/edu2030/> (дата обращения 10.06.2018).

**P.A. Ambarova**

Ural Federal University

Yekaterinburg, Russia

THE FORSYTE SAGA, OR FORECAST SCENARIOS OF SCIENTIFIC  
AND PEDAGOGICAL COMMUNITY DEVELOPMENT  
IN RUSSIAN UNIVERSITIES

*Abstract.* The article presents the forecast scenarios of the scientific and pedagogical community development, based on the study of three forecasts (foresights) of the development of the Russian higher education for the last 8 years. The author shows that forecasts are an intellectual product promoted in the market of «ideologies» of higher education by certain social actors. In the description of the forecast scenarios the possible transformations are derived from the key problems and challenges of modern Russian education.

*Keywords:* scientific and pedagogical community, higher education, universities, forecast scenarios.

## **БАРЬЕРЫ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены барьеры доступа к высшему образованию. На материалах социологического исследования выделены финансовые и территориальные барьеры. Качество школьного образования является барьером успешной сдачи единого государственного экзамена. Преодоление барьеров связано как с собственными действиями выпускников, так и с особой ролью государства, направленной на выравнивание шансов поступления в российский вуз.

*Ключевые слова:* высшее образование, доступность, барьеры доступности.

Высшее образование является одним из ключевых каналов социальной мобильности. Вместе с тем, в современных условиях, как отмечает Г.Е. Зборовский, «усиливается "образовательное" неравенство между центром и регионами, между городами и сельской местностью, между различными видами образовательных учреждений, между государственным и негосударственным образованием» [3, с. 102]. Исследования С.А. Шишкина и коллег [2] свидетельствуют о том, что престижное образование, сосредоточенное в Москве и Санкт-Петербурге, доступно практически только для людей из семей с высоким уровнем дохода. В то же время среди лиц с массовым высшим образованием примерно одинаково представлены все доходные группы. Престижные, сильные с точки зрения преподавания школы также находятся в крупных городах. Выпускники таких школ и вузов имеют больше шансов занять высокостатусные позиции в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Для оценки доступности высшего образования мы обратились к студентам первого курса вузов г. Екатеринбурга. Социологическое исследование было проведено в 2014-2015 гг., всего опрошено 300 первокурсников: 49 % – юноши, 51 % – девушки. 70 % опрошенных – выпускники общеобразовательных школ, 30 % – выпускники гимназий и лицеев. 60 % студентов учатся на бюджетной форме обучения, 40 % оплачивают получение высшего образования. 23 % первокурсников приехали из малых городов и сел в город Екатеринбург для полу-

чения высшего образования. Мы также провели интервью с преподавателями Уральского федерального университета (n=5), читающих лекции и ведущих семинарские (практические) занятия со студентами первого курса, обучающимися по программам социо-гуманитарной направленности. Все информанты – женщины, имеющие преподавательский стаж работы более 10 лет.

Опрос респондентов показал, что высшее образование для современного студента играет инструментальную роль: 55 % опрошенных считают, что его получение даст возможность найти престижную высокооплачиваемую работу. Прагматичность студентов проявляется и в ответах на вопрос о роли единого государственного экзамена при поступлении в вуз. Так, 89 % студентов полагают, что сдача такого экзамена позволяет, во-первых, подать документы в несколько вузов и на несколько специальностей и не требует специальной подготовки и сдачи экзаменов в конкретные вузы; во-вторых, освобождает летний период для реализации иных, не связанных с обучением, интересов и потребностей.

Подготовку к единому государственному экзамену студенты первого курса осуществляли по-разному. 47 % опрошенных занимались индивидуально с репетиторами, 42 % – посещали специализированные курсы, 11 % – готовились к экзамену самостоятельно. Следует подчеркнуть, что наиболее финансово затратным инструментом подготовки к единому государственному экзамену являются занятия с репетиторами. Именно эта группа была больше всего ориентирована на бюджетную форму обучения.

Вопрос финансового капитала семьи, как показали результаты опроса и студентов, и преподавателей, – один из самых острых и актуальных. Большинство первокурсников (80 %) считают, что финансовое благополучие семьи увеличивает шансы на поступление в университет, поскольку становится источником дополнительных занятий с репетитором и дает возможность получения высшего образования на платной основе. 43 % студентов полагают, что именно детям из высокодоходных семей проще поступить в вуз. Опрошенные нами преподаватели полностью разделяют оценки студентов: *«...материальное положение семьи позволяет школьнику, во-первых, заниматься с репетитором*

*или посещать специализированные курсы; во-вторых, не переживать о дефиците денежных средств для получения платного образования...»* (женщина, стаж работы 18 лет).

Кому же, по мнению опрошенных, сложнее поступить в вуз? Основной группой, которая испытывает наибольшие затруднения, является группа «детей из области» (45 %). Барьер в получении высшего образования для них связан с невысоким качеством школьного образования, меньшей доступностью дополнительных занятий на курсах и с репетиторами, необходимостью, помимо расходов, связанных с обучением, нести и финансовую нагрузку в бытовой сфере: аренда жилья, оплата питания, транспорта и т.д. Преподаватели также определили данную группу как наиболее уязвимую в получении доступа к высшему образованию: *«...дети из сел – самая слабая группа, школьное образование не дает им возможности сдать единый государственный экзамен на высокий проходной для вуза балл...»* (женщины, стаж работы 21 год).

В ходе исследования мы попросили студентов определить те стратегии получения высшего образования, которые были разработаны ими еще в школе. 39 % опрошенных в случае неудачи при поступлении на бюджет планировали поступить на платную форму обучения. При этом 12 % респондентов реализовали эту стратегию. 29 % студентов собирались получать образование в колледжах, и уже после получения диплома о среднем профессиональном образовании предпринять вновь попытку поступления в университет. 27 % студентов хотели пойти работать с целью получения финансовых средств для повторного поступления в вуз уже на платной основе через год. 5 % студентов отметили, что отказались бы от идеи получения высшего образования. Для большей части опрошенных студентов получение высшего образования является одним из важных этапов в жизненных планах, и стратегия его реализации связана в основном с преодолением финансовых барьеров.

Таким образом, результаты исследования позволяют прийти к следующим выводам. Современная система высшей школы рассматривается студентами как канал восходящей мобильности, позволяющий занять более высокие

статусные позиции. Занятия с репетиторами повышают шансы выпускника школы успешно сдать единый государственный экзамен и, соответственно, поступить в вуз. Барьерами доступа к высшему образованию выступают слабый финансовый капитал семьи и удаленность проживания семьи школьника от крупных населенных пунктов.

Преодоление этих барьеров, по оценкам первокурсников, возможно, во-первых, при включении в образовательный путь уровня среднего профессионального образования; во-вторых, в случае самостоятельного заработка с целью последующего поступления на платную форму обучения. Важно отметить, что студенты предлагают те варианты решения вопроса доступа к высшему образованию, которые полностью зависят от них. В этих вариантах ключевая роль и ответственность отводится самому выпускнику школы.

Возможны и иные пути преодоления барьеров. Это те направления, в которых задействовано государство. Так, например, Е.В. Богомолов полагает, что по аналогии с «Агентством по ипотечному жилищному кредитованию», необходимо увеличить образовательное кредитование через создание специального агентства [1, с. 102]. Я.М. Рощина считает, что «в отношении способной молодежи из бедных семей и семей низкообразованных родителей необходима специальная адресная программа, не совпадающая с общей политикой по отношению ко всей массе абитуриентов и студентов» [4, с. 79]. В целом, думается, что активность государства будет способствовать выравниванию шансов поступления в российский вуз.

#### **Библиографический список**

1. Богомолов Е.В. Финансовая доступность высшего образования: Россия VS США // Вестник финансового университета. – 2015. – № 1. – С. 97–102.
2. Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С.В. Шишкин. – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. – 500 с.
3. Зборовский Г.Е. Модернизация образования сквозь призму социальной политики // Журнал исследований социальной политики. – 2010. – Т. 8. – № 1. – С. 87–104.

4. Рощина Я.М. Доступность высшего образования: по способностям или по доходам? // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 1. – С. 69–79.

**N.L. Antonova**

Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia

#### BARRIERS OF ACCESSIBILITY OF HIGHER EDUCATION

*Abstract.* The article considers barriers of access to higher education. Financial and territorial barriers are identified by the materials of the sociological research. The quality of school education is a barrier to the successful passing of a unified state examination. Overcoming of barriers is connected both with own actions of graduates, and with a special role of the state directed on alignment of chances to access the Russian high school.

*Keywords:* higher education, accessibility, access barriers.

## **УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ В ВУЗЕ КАК ФРЕЙМ: ВЗГЛЯД СОЦИОЛОГА**

*Аннотация.* Учебное занятие в вузе как фрейм может быть рассмотрено не только с позиций педагогического подхода, который является преобладающим, но и как социальное явление с особыми характеристиками. Для этого автор применяет теорию фреймов И. Гофмана. Использование фрейм-анализа позволяет определить основные элементы и характеристики учебного занятия как особой социальной ситуации: организационные, социально-психологические, структурно-содержательные, временные и пространственные. На рассмотрение выносятся понятие первичного фрейма учебного занятия, особенности и проблемы его переключения в целях перехода к инновационным формам обучения, а также условия и необходимость такого перехода.

*Ключевые слова:* высшее учебное заведение, учебное занятие, фрейм, анализ фреймов, переключение, формы обучения, инновации.

Российский вуз как часть образовательной системы сегодня находится в состоянии постоянного реформирования. Вызовы нового времени включают все больше требований к современным университетам. Это и переход на новые образовательные технологии, и необходимость быть эффективными, инновационными и высокорейтинговыми образовательными организациями в рамках отведенных бюджетов, и конкуренция за студента, и необходимость сохранения традиций и репутации, и вступление на глобальный рынок высшего образования и сопутствующая этому потребность в англоязычных программах обучения. Стоит признать, что и системный ответ на эти и другие вызовы крайне затруднен различными стартовыми условиями вузов, централизацией образовательных стандартов, нарастающим количеством отчетности и проверок контролирующих инстанций.

Системное преобразование университетов обычно связывают с общей организацией учебного процесса и управлением «сверху-вниз». Это традиционная точка зрения университетского менеджмента. Университет – организация, как правило, громоздкая и бюрократическая. Но, если представить на секунду, что все регламенты отменены и дан ход полной методической свободе преподава-

теля, насколько это позволит инновационным образом изменить саму единицу учебного процесса, именуемую учебным занятием?

Для того, чтобы ответить на поставленный вопрос с социологической точки зрения, необходимо проанализировать учебное занятие как действие «здесь-и-сейчас», проходящее прежде всего по законам повседневного мира, который А. Шюц называл первичным по отношению к остальным. На наш взгляд, весьма продуктивно будет представить учебное занятие в вузе как фрейм, применив к нему анализ особого типа, предложенный родоначальником теории фреймов в социологии И. Гофманом.

Обзор научной литературы, проведенный автором, показывает, что рассмотрение учебного занятия как фрейма (в том числе, в вузе) является темой не новой и довольно распространенной, но, как правило, проводится в рамках педагогических наук, а при рассмотрении занятия как фрейма используется подход М. Минского [7]. В рамках данного подхода фрейм рассматривается как педагогическая технология [6], как способ организации учебного материала и учебного времени (концепт и сценарий), некая универсальная схема обучения [5], как упорядоченная совокупность элементов, обладающая большой емкостью и способная к систематизации и интеграции знаний [4]. Во всех этих и других похожих исследованиях доминирует определение «фрейма» как некой полой структуры, которую можно наполнить любым контентом в целях повышения эффективности обучения. Особое внимание акцентируется на способности фрейма к «уплотнению» информации.

В целом, фрейм является междисциплинарным понятием, однако В. Вахштайн выделяет в теории фреймов две основные линии развития: кибернетико-лингвистическую и социолого-психологическую [2, с. 42–43]. Первое направление стало основой для применения фрейма в педагогике. Мы предлагаем использовать социологическую интерпретацию фрейма по И. Гофману: фреймы суть «определения ситуации, (создаваемые) 1) в соответствии с принципами социальной организации событий и 2) в зависимости от субъективной вовлеченности (involvement) в них» [3, с. 71].

Развивая концептуализацию учебного занятия в вузе как фрейма, отметим его важные для нас характеристики, заключенные в определении. В создании фрейма участвуют социальная реальность (социальная организация) и акторы (участники социальной ситуации). По определению В. Вахштайна – фон и фигура, между которыми формируется метакоммуникативное явление – фрейм, заключающий ситуацию в «скобки» (термин Гофмана), фрейм как текст и контекст одновременно [2, с. 55–63]. Как замечает Г.С. Батыгин, физический мир и общество, по Гофману, суть внешние ограничители индивидуальных представлений [1, с. 27]. Фрейм также определяется вовлеченностью в него субъекта социальных отношений. Таким образом, учебное занятие как фрейм формируется правилами института образования и конкретной образовательной организации и зависит от вовлеченности в него основных его участников: преподавателя и студентов.

И. Гофман также отмечает существование некой первичной системы фреймов, которая «позволяет локализовать, воспринимать, определять практически бесконечное количество единичных событий и присваивать им наименования», для чего используется процедура переключения (транспонирования), трансформирующая первичную систему фреймов [3, с. 81]. Исходя из этого, мы предполагаем существование первичного фрейма учебного занятия как типичной ситуации, постоянно воспроизводящейся в повседневной университетской жизни. Учебные занятия как фреймы, с одной стороны, построены на жестком каркасе социальных требований, с другой, воспроизводятся с определенными вариациями из-за способности к переключению. Подлинный фрейм учебного занятия задается его целью и теми действиями, которые должен выполнить преподаватель. Возникновение организационной патологии (подмена цели средствами, акцент на процедуры воспроизведения, жесткий контроль) влечет ограничение методической свободы преподавателя и нарушает процедуру вовлеченности.

Стоит также заметить, что структуру первичного фрейма учебных занятий охраняет сама упорядоченность социальной жизни. По меткому выражению И. Гофмана, «мы сами активно участвуем в упорядочении нашей жизни,

но, однажды установив порядок, мы часто продолжаем его механически поддерживать, как будто он существовал вечно» [3, с. 61]. Эта цитата крайне важна. Путь к инновационному университету по модели «сверху вниз» может быть затруднен именно этим свойством социальной жизни, когда, несмотря на требования к применению интерактивных методов обучения и т.п., преподаватели как участники образовательного процесса, закрывая дверь аудитории за собой, заключают в привычные «скобки» ход учебного занятия.

Теперь остановимся на анализе структуры первичного фрейма учебного занятия. К ее основным элементам можно отнести следующие:

1) организационные (институт образования, вуз и его структурные подразделения, участники учебного занятия: преподаватель, студенты, наблюдатели);

2) социально-психологические (элементы формирования вовлеченности, которые определяются порядком взаимодействия участников учебного занятия (роли, статусы, ресурсы), их мотивов и социальных установок, прочих значимых качеств личности);

3) временные (учебные занятия в вузе проводятся по графику и по расписанию, имеют установленную регламентированную длительность, подразумевают наличие/отсутствие перерывов);

4) структурно-содержательные (учебное занятие в вузе всегда имеет определенный контент и проводится по плану, однако соблюдение требований рабочей программы и ФГОС очень сильно варьирует от более-менее точного соблюдения до полного пренебрежения, что определяется, в первую очередь, преподавателем);

5) пространственно-вещественные («скобки» фрейма зафиксированы пространством и оснащением учебной аудитории в ее классическом представлении: стол преподавателя, кафедра, доска, мел, столы для студентов, технические и наглядные средства обучения).

В соответствии с гофмановской интерпретацией фрейма в социальной жизни происходит постоянное «фреймирование» реальности, основанное на «ключях» (keys) и «переключениях» (keyings) фреймов, в результате чего

воспринимаемое событие соотносится с его идеальным смысловым образцом (первичным фреймом). В самом деле, любое занятие в университете, несмотря на переключения, в целом, соответствует первичному фрейму. Но в результате переключения (транспонирования) каждый раз возникают различные трансформации. Вследствие этого, учебное занятие как первичный фрейм имеет особые формы переключения (транспонирования) первого порядка, определенным образом отработанные в ситуациях и представляющие собой отдельные виды учебной деятельности: лекция, семинар, лабораторное занятие, практическое занятие и др. Дальнейшее транспонирование идет от формы переключения первого порядка, например, лекция может стать «обратной», деловая игра проходит в рамках практического занятия, семинар трансформируется в дискуссию и т.п.

Гофман называет пять основных ключей, используемых в обществе для переключения фреймов: выдумка (make-believe), состязание (contest), церемониал (ceremonial), техническая переналадка (technical redoing) и пересадка (regrounding) [3, с. 109]. Мы полагаем, что в отношении фрейма учебного занятия используются все эти ключи, причем в двух противоположных направлениях. С одной стороны, учебная ситуация – это фрейм фрейма вида профессиональной деятельности. С другой стороны, фрейм профессиональной деятельности, будучи внесенным, в свою очередь, в «скобки» фрейма учебного занятия, трансформируется настолько, насколько это позволяет сама профессия и возможности участников фрейма. Как указывает И. Гофман, «инструктор и обучаемый скорее всего будут сознательно сосредоточиваться на таких моментах, которые ускользают от внимания подготовленных исполнителей... Поскольку качество реального исполнения зависит от того, насколько исполнителю удастся совладать с непредвиденными обстоятельствами, тренировка может приблизиться к «реальным» условиям, но не воспроизвести их» [3, с. 125–126]. Таким образом, реверсивность переключения фрейма, отмеченная И. Гофманом, является важным его свойством, которое обеспечивает методическую широту ключей и переключения фрейма учебного занятия.

Жесткая структура первичного фрейма учебного занятия может служить значительным препятствием для переключения. К проблемам пространственных элементов можно отнести традиционную расстановку мебели (по рядам), недостаток или отсутствие современных средств обучения. Такое учебное пространство не мобильно и мало приспособлено к организации форм групповой работы в вузе, наиболее значимых для профессиональной деятельности. Временные ограничения тоже могут вызывать затруднения к переключению, сюда относятся проблемы с расписанием занятий, жесткая его привязка к формам «лекция – семинар» и к аудиторному фонду, регламентация времени в целом, которая не учитывает потенциал переключения.

Важным фактором для эффективности учебного занятия как фрейма является вовлеченность его участников. Однако, «интенсивность участия допускает широкую вариацию: от нескрываемой скуки до полного погружения», особенно «когда смысл рутинного общественного события задается извне» [3, с. 179]. Часто преподаватель ведет учебное занятие, подразумевая тишину и полное подчинение студентов структуре первичного фрейма. В таком случае студенты могут использовать соответствующее фрейму ритуальное поведение при полном отсутствии вовлеченности. С учетом этого вместо традиционных форм учебного занятия (лекция, семинар) стоит выбрать так называемые интерактивные формы обучения. Говоря языком анализа фреймов, использовать ключи, которые формируют учебную ситуацию при условии активного поведения всех участников фрейма: игры, тренинги, стажировку.

Важное влияние на эффективное транспонирование фрейма учебного занятия оказывает поведение и диспозиции преподавателя и его коммуникативная компетентность. Большинство преподавателей, задавая вопрос, уже знают ответ, и не готовы к вариациям, признавая их не более чем ошибкой. При обучении профессии нужно учитывать, что принятие профессионального решения подразумевает множество альтернатив. Для этого преподавателю важно задавать вопрос и студентам, и одновременно себе, стимулируя поиск решения, а не процесс воспроизведения. Однако, в таком случае нарушаются ролевые

предписания первичного фрейма: преподаватель знает все о своем предмете, поэтому учит; если он не знает, то у него нет права учить. Структура первичного фрейма, таким образом, предохраняет преподавателя от ошибки утраты авторитета. Но в таком случае мы имеем возврат к первичной структуре и отсутствие инноваций. Кроме того, если существует такое ролевое предписание в учебном фрейме, что студент должен слушать преподавателя и отвечать на поставленные вопросы, придерживаясь фактов и определений, а не собственного мнения, стоит ли удивляться, что студенты, когда преподаватель предлагает высказать это мнение, в основном, безмолвствуют? И возможно ли простое переключение фрейма – переход к интерактивной деловой игре, мозговому штурму и т.д. – преодолеть ролевое предписание первичного фрейма?

Еще один фактор вовлеченности – это то, что происходит за рамками фрейма. И. Гофман пишет, что «при любом взаимодействии индивиды способны поддерживать второстепенные каналы деятельности и помимо того придерживаются основной сюжетной линии», что является фундаментальным навыком интеракционной компетентности [3, с. 229]. Наиболее острой в этом отношении сегодня является проблема смартфонов, когда учащиеся предпочитают смартфон участию в учебных занятиях. В таком случае основным фреймом на занятии становится общение с гаджетом, а учебный фрейм становится фоном. Рассмотрим этот момент.

С одной стороны, если учебное занятие не затрагивает мотивов участия, то оно игнорируется в любом случае, при этом основным фреймом может стать разговор с соседом, чтение книги, любое другое занятие, которым участник учебного фрейма может заменить не мотивирующий его учебный фрейм. Возникает проблема псевдоучастия. Студенты, в отличие от учащихся детского возраста, лучше удерживают произвольность внимания, но и тут их способности ограничены. Перемещение в другой фрейм, или, как говорит И. Гофман, смена «трека» происходит зачастую невольно, и это может случиться как у работника на скучном совещании, так и у студента на неинтересном учебном занятии. Соответственно, основной проблемой здесь является сама возможность

ухода актора на смежный фрейм, а не наличие у него каких-либо отвлекающих предметов или деятельности.

С другой стороны, если учесть положения акторно-сетевой теории, смартфон может являться не просто предметом, переключающим внимание, но и выступать как актор-конкурент преподавателя [9, р. 63–85]. Как следствие, возникли определенные приемы обучения с использованием смартфонов учащихся, например метод BYOD («bring your own device», метод использования личных гаджетов в обучении и работе, англ.). Используя BYOD, университеты разрабатывают регламентирующие принципы, чтобы определить баланс безопасности и ответственность участников образовательного процесса [8].

В целом, сохранение внимания студентов на основной сюжетной линии учебного фрейма возможно при условии, если учебный контент и его подача (performance) интереснее, чем контент смартфона, а метод интеракции не позволяет скрыто использовать смартфон.

Таким образом, инновационные подходы к учебному занятию требуют трансформации его первичного фрейма, что возможно при обоюдном согласии всех участников учебного процесса. Если социальная структура процесса обучения будет оставаться консервативной в очень большой степени, то могут возникнуть два следствия:

1) трансформация не произойдет, инновационное учебное занятие останется вторичным переключением первичного фрейма, что переведет его в ряд исключительных и несистемных, и переналадка каждый раз будет крайне сложна;

2) осуществляющий отход от первичного фрейма преподаватель может выступать в роли «возмутителя спокойствия», выскочки, фрика.

И. Гофман неоднократно отмечает этические проблемы, которые может повлечь переключение фрейма, и учебное занятие как фрейм не является исключением. Поэтому процесс его трансформации должен стать общим делом вуза, а не отдельных новаторов.

### Библиографический список

1. Батыгин Г.С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана // Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. – М.: Институт социологии РАН, 2003. – С. 7–57.
2. Вахштайн В.С. Социология повседневности и теория фреймов. – СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. – 334 с.
3. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. – М.: Институт социологии РАН, 2003. – 752 с.
4. Лернер П.С. Начало фреймового представления интеграции содержания учебных дисциплин в системе непрерывного образования [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.bim-bad.ru/docs/pslerner\\_frame\\_curricula.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/pslerner_frame_curricula.pdf) (дата обращения 30.01.2017).
5. Малязина М.А., Котова С.А. Включение фреймового обучения в практику преподавания педагогических дисциплин в высшей школе // Pedagogical Journal. – 2017. – Vol. 7. – Is. 2A. – P. 188–198.
6. Медведенко Н.В. Фрейм как базовое понятие педагогических технологий // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – С. 102–107.
7. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. – 152 с.
8. Bring Your Own Device Policy. University of Strathclyde, Glasgow. – URL: <https://www.strath.ac.uk/media/ps/its/its-software/BYOD.pdf> (30.01.2017).
9. Latour Bruno. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. – Oxford University Press, 2005. – 301 p.

**O.V. Arlashkina**

Novosibirsk State University of Economy and Management  
Novosibirsk, Russia

### AN ACADEMIC SESSION AT THE UNIVERSITY AS A FRAME FROM THE POINT OF VIEW OF A SOCIOLOGIST

*Abstract.* The academic session in the university as a frame can be considered not only from the standpoint of the pedagogical approach, which is predominant, but also as a social phenomenon with special characteristics. For this, the author applies the theory of frames of E. Hoffmann. The use of frame-analysis allows to define the main elements and characteristics of a training session as a special social situation: organizational, socio-psychological, structural-content, temporal and spatial. The concept of the primary frame of the academic session, the peculiarities and problems of its keying for the purpose of transition to innovative forms of training, as well as the conditions and necessity for such a transition are introduced for consideration.

*Keywords:* university, academic (training) session, frame, frame analysis, keying, forms of training, innovations.

## **ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДОВЕРИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ**

*Аннотация.* В публикации представлены результаты изучения факторов возникновения доверия в образовательных отношениях студентов и преподавателей, отражены различные психологические аспекты, способствующие построению доверительного взаимодействия.

*Ключевые слова:* доверие в образовательном взаимодействии, психологические факторы возникновения доверия.

Доверие по праву можно считать ключевым моментом образовательного взаимодействия, качество которого способствует повышению эффективности педагогической деятельности и достижению образовательных целей.

Доверительные отношения обеспечивают формирование творческого, психологически гармоничного климата в учебной группе, оказывают в целом положительное влияние на образовательный процесс. Анализ проблемы формирования доверительных отношений во взаимодействии педагога и студента показывает, что существуют различные подходы к пониманию сущности категории «доверие». С позиции аксиологии Л.В. Жаров, В.П. Кохановский и В.П. Яковлев относят категорию «доверие» к базовым ценностям, близким к таким ценностям, как «безопасность» и «свобода» [2]. Л.И. Божович, М.И. Лисина и В.С. Мухина определяют доверие как чувственное проявление, то есть как высшую форму эмоционального отношения человека к предметам и явлениям окружающей действительности, в которой отражены потребностно-мотивационные характеристики сознания личности [1].

Наиболее глубоко категория доверия изучена в исследованиях Т.П. Скрипкиной [3]. Исследователь рассматривает доверие как системный внутренний психологический механизм, самостоятельный вид психологической установки по отношению к миру и к себе, проявляемого в соотношении меры

доверия к себе и меры доверия к миру. Доверие выступает как своего рода средство психической гармонизации образовательных отношений. Можно говорить, что в образовательном взаимодействии доверие возникает на ценностно-смысловом уровне образовательных отношений и характеризуется положительным эмоциональным принятием личностных, поведенческих качеств другой личности.

С целью определения основных психолого-педагогических факторов, влияющих на возникновение доверия между педагогом и студентом, авторами было проведено изучение студентов Кубанского государственного университета с использованием методики для изучения доверия и недоверия личности другим людям (А.Б. Купрейченко), адаптированной под изучение факторов возникновения доверия в образовательном взаимодействии. В исследовании приняло участие 40 студентов первого курса факультета среднего профессионального образования в возрасте от 17 до 19 лет.

Результаты проведенного опроса позволили выделить следующие психолого-педагогические факторы, влияющие на возникновение доверия (недоверия) в образовательном взаимодействии студентов с преподавателем. Для большинства респондентов (76 %) фактором возникновения доверия к преподавателю выступает его профессиональные качества. Как наиболее значимые были выделены: организованность преподавателя, умение точно и правильно ставить вопросы, личностная увлеченность преподаваемой дисциплиной. В целом, высокий профессионализм, личностная заинтересованность в эффективном образовательном взаимодействии являются мощным источником возникновения доверия со стороны студентов.

В результате изучения выявлены значительные различия в возникновении доверия у девушек и юношей. Так, практически все девушки (91 %) в качестве основного фактора, вызывающего доверие к педагогу, отметили эмоциональные свойства и характер профессионального поведения преподавателя. Наиболее значимыми являются для девушек: внимательность педагога к психологическому состоянию студента, улыбчивость. Большое значение для возникнове-

ния доверия у студенток также имеют коммуникативные характеристики образовательного взаимодействия, особенно понятное, эмоционально насыщенное, доступное изложение материала.

Напротив, юноши (76 %) основным фактором, вызывающим доверие, считают способности педагога продуктивно организовать педагогический процесс, уровень его профессионального авторитета. Интересно, что наименее важным фактором для формирования доверительных отношений считаются: самообладание преподавателя (47 %), помощь в неформальных ситуациях (35 %). Низкие ожидания респондентов по этим критериям могут свидетельствовать о том, что в образовательном взаимодействии со студентами преобладают формальные характеристики.

Возникновению доверительных отношений способствуют как профессиональные, так и личностные качества преподавателя. Психологические особенности студентов также влияют на возникновение доверительных межличностных отношений.

Анализ факторов, вызывающих недоверие к педагогу, показал, что оскорбления со стороны педагога являются самой негативной характеристикой. Ее отметили 82 % опрошенных. Юноши (76 %) и девушки (95 %) в качестве фактора недоверия к педагогу рассматривают грубость и непостоянство требований педагога, а также конфликтность (91 %) и агрессивность (82 %), формальное отношение к студентам (57 %). Наименее значимыми в отношении факторов недоверия являются болтливость (18 %), опоздания на занятия (38 %), излишняя эмоциональность (30 %).

Таким образом, доверие в образовательном взаимодействии определено множеством психолого-педагогических свойств респондентов, отражающих гендерные, смысловые особенности участников образовательного взаимодействия.

#### **Библиографический список**

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.

2. Кохановский В.П., Жаров Л.В., Яковлев В.П. Философия. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. –190 с.
3. Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 264 с.

***E.Yu. Aronova***

Kuban State University

***O.B. Pirozhkova***

Institute of development of education of Krasnodar Krai

Krasnodar, Russia

#### FACTORS OF EMERGENCE OF TRUST IN EDUCATIONAL INTERACTION OF STUDENTS AND THE TEACHER

*Abstract.* In the publication results of studying of factors of emergence of trust in the educational relations of students and the teacher are presented, also various psychological aspects of trust to teacher are reflected.

*Keywords:* trust in educational interaction, psychological factors of emergence of trust.

## **НЕ ЧИСЛОМ, А УМЕНЬЕМ: ОЦЕНКА НОВЫХ ФОРМАТОВ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье обобщен региональный опыт подготовки инженерных специалистов по практико-ориентированным программам. Преимущества подготовки инженерных специалистов, «заточенных» под потребности конкретных работодателей, для выпускников этих программ видны в более высокой уверенности в будущем трудоустройстве, их отличают более взвешенные оценки уровня своей готовности к профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* инновационные методы, профессиональная подготовка, инженерное образование.

Растущее осознание важности технологических инноваций для конкурентоспособности экономики и национальной безопасности требуют новых приоритетов для инженерной деятельности. Исследование проблем несоответствия структуры спроса и предложения на российском рынке труда, дефицита инженерных квалификаций остаётся одной из тем, активно обсуждаемых социологами, экономистами и политиками [3].

Административные методы, такие как изменение структуры подготовки специалистов, увеличение цифр приема на естественнонаучные и инженерные направления подготовки, не сгладили остроту проблемы дефицита инженерных квалификаций. В настоящее время контрольные цифры приема по направлениям и специальностям подготовки в области инженерно-технических наук стабилизировались на уровне 45–46 % от общего числа выделяемых бюджетных мест. Вместе с тем, работодатели по-прежнему испытывают нехватку компетентных инженерных кадров. Причины дефицита инженерных квалификаций состоят не в количестве выпускников технических направлений подготовки, а в дефиците компетенций у молодых специалистов, несоответствии требований стейкхолдеров к молодым инженерам реальным результатам обучения.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке РФФИ, грант № 18-011-00907.

Стандартная формулировка несоответствия структуры спроса и предложения на российском рынке труда выглядит как утверждение о дефиците инженеров и переизбытке экономистов и юристов на российском рынке труда. Одна из основных причин такого дефицита – сохраняющийся разрыв в требованиях стейкхолдеров и реальных результатов обучения российских инженеров [2; 5].

Профессиональные сообщества инженеров и академическая среда активно ищут ответы на вопросы о том, чему и как учить инженеров, переосмысливают содержание инженерного образования, стремятся не просто успеть за стремительно меняющейся техникой и технологиями, но самое главное – предвосхитить запросы будущей индустрии на инженерные компетенции [4]. Активно обсуждается в профессиональном инженерном сообществе необходимость формирования системы практико-ориентированного образования, профессионального взаимодействия представителей образования и практической инженерии [1; 7].

В регионах накоплен определенный опыт работы в новых форматах подготовки технических специалистов. Разработаны и внедряются новые образовательные стандарты подготовки инженеров в Уральском федеральном университете. Особенностью этих стандартов является разработка инженерных программ по видам деятельности – в отличие от общепринятой стандартизации по направлениям и специальностям [6].

Подготовка технических специалистов нового типа возможна только с использованием новых методологических подходов в образовании, одним из которых является выраженная практико-ориентированность образовательного процесса, как единственный способ обеспечить требуемое современной экономикой качество образования. Российская нормативная база позволяет реализовать практико-ориентированность обучения через введение квалификации «прикладной бакалавр».

В 2012 г. на базе Высшей инженерной школы и Уральской горно-металлургической компании была разработана практико-ориентированная программа производственно-технологического бакалавриата (ПТБ) по направлению

подготовки 02.18.03 «Металлургия». Программа разрабатывалась на основе профессиональных стандартов УГМК. В программе усилена практическая составляющая. Увеличена продолжительность производственной практики, лабораторные работы проводятся в новом современном лабораторном корпусе. Приоритет активных методов обучения, включение в программу междисциплинарных проектов обеспечивает формирование у выпускников, наряду с профессиональными компетенциями, осознанного умения работать в команде и необходимых лидерских качеств. Совместный проект УГМК и УрФУ по подготовке производственно-технологического бакалавриата по направлению «Металлургия» рекомендован для принятия положительного решения о его поддержке со стороны АНО «Агентство стратегических инициатив» по продвижению новых проектов.

На основе государственно-частного партнерства в 2013 г. в Верхней Пышме создан корпоративный Технический университет УГМК (ТУ УГМК). Это уникальный проект, возникший на стыке образования и производства. Ежегодно здесь обучаются порядка 12 тыс. человек – это инженеры и руководители всех уровней, рабочие, а также студенты из городов присутствия компании. Он же стал первым вузом России, созданным на базе университетской кафедры и промышленного предприятия.

Весной 2017 г. Высшей инженерной школой УрФУ осуществлен второй выпуск экспериментальных групп бакалавров и магистров инженерных специальностей, подготовленных в соответствии с образовательными стандартами, разработанными УрФУ на основе новых подходов к организации подготовки инженеров<sup>1</sup>.

Исследовательская группа провела пилотажный опрос, опрошено 28 человек экспериментальной группы. Это бакалавры, обучавшиеся по практико-ориентированной (дуальной) программе: из них 17 человек окончили обучение в 2016 г., остальные в 2017 г. Пилотажное исследование проводилось для оценки удовлетворенности выпускников практико-ориентированного бака-

---

<sup>1</sup> На сегодняшний день подготовка инженеров по практико-ориентированной программе реализуется полностью на базе Технического университета УГМК (НЧОУ ВО «ТУ УГМК»), поскольку в 2016 г. этот вуз получил государственную аккредитацию по восьми программам высшего образования.

лавриата качеством подготовки по новой образовательной программе, выявления профессиональных планов и ожиданий молодых инженеров. Полученные результаты не могут претендовать на убедительность по объему выборки (экспериментальная группа в составе 28 выпускников), но позволяют подвести предварительные итоги и уточнить дальнейшую программу анализа эффективности новых моделей и практик профессиональной подготовки инженеров.

Для сравнения полученных результатов в этот же период по той же методике был проведен пилотажный опрос выпускников бакалавриата (32 чел.), обучающихся по направлению «Металлургия» по традиционной программе бакалавриата.

Предваряя общий вывод, заметим, что полученные по итогам пилотажного опроса оценки не вполне соответствовали ожидаемым. Так, на просьбу оценить уровень влияния программы обучения на формирование компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности, выпускники производственно-технологического бакалавриата дали достаточно сдержанные оценки. Обучение помогло, но лишь в некоторой или даже в незначительной степени. В то же время выпускники традиционной программы подготовки очень доброжелательно оценили эффективность своей образовательной программы.

Выпускникам было предложено также оценить конкретные направления организации обучения по экспериментальной (ПТБ) и традиционным (ТБ) программам бакалавриата (см. табл.). Более высокий уровень удовлетворенности выпускников производственно-технологического бакалавриата ключевыми аспектами организации практико-ориентированного обучения был вполне ожидаемым и позволил иначе оценить сдержанность их общих оценок. Скорее, это более трезвые, «взрослые» оценки будущих инженеров, неплохо представляющих реальное положение и требования современного производства.

Преимущества подготовки технических специалистов, «заточенных» под потребности конкретных работодателей, для выпускников этих программ видны в более высокой уверенности в будущем трудоустройстве, их отличают более взвешенные оценки уровня своей готовности к профессиональной деятельности.

сти. Выпускники высоко оценили организацию производственных практик, понимают связь полученных знаний и будущей работы, активно участвовали в групповых проектах, интересовались дополнительными образовательными возможностями. Вместе с тем, все выпускники были едины во мнении о том, что профессия инженера как никакая другая требует постоянного обучения и при этом не гарантирует адекватного вознаграждения и комфортных условий труда.

*Таблица*

**Сравнительная характеристика организации  
профессиональной подготовки, % положительных оценок**

| Перечень утверждений                                                                                                   | ПТБ       | ТБ        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| Качество преподавания профильных дисциплин                                                                             | 89        | 90        |
| Техническая база, оснащенность лабораторий и аудиторий                                                                 | 67        | 71        |
| Организация производственных практик                                                                                   | <b>74</b> | <b>39</b> |
| Привлечение специалистов академической и отраслевой науки, производства для консультирования и совместного руководства | <b>52</b> | <b>29</b> |
| Организация учебного процесса (расписание занятий, сессий)                                                             | 67        | 64        |
| Методы обучения и контроля знаний                                                                                      | 70        | 71        |
| Связь получаемых знаний с реальной работой по профессии                                                                | <b>67</b> | <b>55</b> |
| Работа тьютора (куратора) группы                                                                                       | <b>49</b> | <b>26</b> |

Результаты проведенного пилотажа нуждаются в уточнении, проверке. Были обобщены мнения и оценки одной стороны взаимодействия, оценки выпускников. Для взвешенных выводов нужны и оценки другой стороны, работодателей. Поскольку более половины экспериментальной группы после получения диплома бакалавра поступили в магистратуру, опрос работодателей был отсрочен.

**Библиографический список**

1. Банникова Л.Н., Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р. Реализация новых моделей подготовки инженеров-исследователей: социологический анализ // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 88–96.
2. Бондаренко Н.В. Характер взаимодействия российских компаний и системы высшего образования глазами работодателей: итоги опроса 2013 г. // Вопросы образования. – 2014. – № 1. – С. 162–175.

3. Воспроизводство инженерных кадров: вызовы нового времени. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 364 с.
4. Кроули Э.Ф. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO. – М.: Изд. дом «Высшая школа экономики», 2015. – 504 с.
5. Мягков А.Ю. Студенты технического вуза: профессиональные компетенции и ожидания на рынке труда // Социологические исследования. – 2016. – № 6. – С. 102–109.
6. Ребрин О.И., Шолина И.И. Новые модели инженерного образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 102. – С. 61–71.
7. Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста [Электронный ресурс]. – URL: <http://archive.asi.ru/staffing/standard/> (дата обращения 05.05.2018).

**L.N. Bannikova**

**E.B. Korovina**

Ural Federal University

Ekaterinburg, Russia

#### NOT QUANTITY, BUT SKILL: ASSESSMENT NEW FORMS OF TRAINING OF ENGINEERS<sup>1</sup>

*Abstract.* The article summarizes the regional experience of training engineering specialists in practice-oriented programs. The advantages of training engineering specialists, «sharpened» for the needs of specific employers, for graduates of these programs are seen in higher confidence in future employment, they are distinguished by more measured assessments of their level of readiness for professional work.

*Keywords:* innovative methods, vocational training, engineering education.

---

<sup>1</sup> The article has been prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project no. 18-011-00907.

## **БЮРОКРАТИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ**

*Аннотация.* Цель статьи – поиск путей преодоления последствий бюрократизации регионального вуза. Рассматривается проблема восстановления университетских традиций, повышения внимания к студентам. В качестве средства преодоления недостатков предлагается развитие доверия преподавателей к университетскому менеджменту.

*Ключевые слова:* формализация, унификация, традиции, этика, доверие.

Бюрократизация регионального университета – одна из главных причин снижения не только его научно-образовательного, культурного потенциала, но и экономической эффективности, так как преодоление бюрократических барьеров сопряжено с затратой сил, времени, не имеющих ничего общего с получением положительных для образовательного процесса результатов. Выполнение избыточных бюрократических требований – это фактически не подкрепленные благами материальные затраты. Увеличение документооборота, шаблонизация продуктов учебно-методической работы, многократная интенсификация функциональной нагрузки, формализация оценки труда ведут к отвлечению профессорско-преподавательского состава вуза от основной его деятельности, препятствуют развитию творческих возможностей преподавателей, студентов.

Откуда берутся бюрократы в университетах? В 1990-е гг. прошлого века в высшую школу пришли люди, ранее никогда не связывавшие свою карьеру с системой образования, научной деятельностью, привнося в университетскую среду практику администрирования, линейно-функциональную стратегию управления, чуждые модели поведения. Немалую часть новоявленных вузов возглавили люди, чьи представления о высшем образовании не выходили за рамки опыта обучения в университетах марксизма-ленинизма или Высшей комсомольской школы.

Вузовская бюрократия, таким образом, – это симбиоз бюрократии и интеллигенции, нередко заимствующей от обоих слоев далеко не лучшие качества.

Непродуктивное расходование человеческих ресурсов – источник отрицательных психологических последствий, снижения качества образовательного процесса. В итоге формируются условия для неизбежной в таких случаях стагнации педагогических отношений, ведущей в итоге к снижению экономической эффективности вуза [2]. По этим причинам очень велика вероятность превращения университета в место, где студенты мешают сотрудникам работать с документами. Такое положение обостряет проблему ответственности университета перед обществом, соответствия заявленной миссии.

Нарастает тенденция формализации и унификации университетской среды, профессиональных отношений. Творческий характер деятельности подменяется внешними, не отражающими содержания показателями результативности. Следствием установки на стандартизацию и регламентацию становится повышение роли отчётной документации, увеличение ее объема. В итоге вместо технологизации образовательного процесса мы получаем его формализацию. Для современных менеджеров значительные трудности представляют процедуры, требующие креативных решений. В настоящее время они, к сожалению, недостаточно способны к умному распоряжению творческим потенциалом персонала, к прогнозированию будущего, к соизмерению собственных целей с интересами сотрудников, к предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов. Еще менее они способны к расчету имеющихся ресурсов, к выбору альтернативных вариантов поведения, к пониманию мотивов поведения окружающих. Современный вуз, особенно региональный, отмечают исследователи, ориентируется в основном на воспроизводство стандартно мыслящих людей, отформатированных по бюрократическому образцу [1].

Вводятся формальные методики для оценки труда ученого. По-прежнему распространена иллюзия, что оценку научной работы можно заменить цифрами – количеством статей, патентов и т.д. В науке такой упрощенный подход не работает. Формальные цифры не отражают потенциал научной разработки. Международное сообщество давно осознало, что главный критерий оценки качества научных исследований – это мнение экспертов. Увлечение количествен-

ными оценками неизбежно приводит к подменам смыслов, к имитации деятельности. Получение образования подменяется получением диплома. Вместо создания условий для трудоемкой и сложной исследовательской работы используется административный нажим для повышения публикационной активности. В сознании управленцев складывается представление, что публикационная активность существует отдельно от планомерной, хорошо организованной научно-исследовательской работы, требующей соответствующего интеллектуального потенциала, организационного, материально-технического, финансового обеспечения. Чтобы иметь весомые публикации, надо вкладываться в создание условий для организации исследований, конструкторских разработок.

Другим следствием бюрократизации высшей школы является утрата доверия в жизнедеятельности вуза. В итоге сотрудники университета разделяются на две группы: «они» (администрация) и «мы» (все остальные). Первые видят свою главную задачу в усилении контроля над вторыми. Яркий пример тому – сложная система организации работы для заключения эффективного контракта, учета соответствия результатов работы ППС установленным показателям для выплат стимулирующих надбавок. Не способствуют повышению доверия и отдельные положения принятых в региональных вузах кодексов профессиональной этики педагогических работников. Знакомство с содержанием документов случайно выбранных вузов позволило обратить внимание на одну общую особенность, характерную для региональных вузов. В содержании кодексов нигде не упоминается об обязанности администрации противостоять практике административного, морально-психологического преследования университетских работников (по оценкам специалистов, моббингу подвергаются 40–50 % сотрудников высшей школы). Более того, в некоторых документах мы найдем положения, направленные на уничтожение главной университетской традиции – традиции выражения университетскими работниками индивидуальности, независимости убеждений, взглядов, проявления гражданской позиции.

Например, в одном из кодексов этики и служебного поведения говорится, что работники университета не вправе осуществлять политическую, обще-

ственную или иную деятельность в рабочее время. Далее говорится, что работники университета, принимающие участие в политической и общественной деятельности, могут выступать в указанных сферах деятельности только от своего имени, а не в качестве представителей университета. При этом подчеркивается, что соблюдение работником положений Кодекса может учитываться при проведении аттестации работников на соответствие занимаемой должности. Данное положение противоречит реальной жизни: в университетах по инициативе администраций проводятся встречи с религиозными, политическими, общественными деятелями, журналистами, спортсменами. У сотрудников могут возникнуть вопросы, почему университетские площадки предоставляются кандидатам в депутаты для проведения политической агитации, а преподавателей принуждают участвовать (в рабочее время) в подобных акциях, почему в период предвыборных кампаний с университетских трибун нередко выступают политики, чиновники с далеко не безупречной репутацией?

Среди работников системы образования есть люди, являющиеся депутатами законодательных собраний, членами политических партий, Общероссийского народного фронта, различных общественных советов, общественных формирований при органах государственной власти и местного самоуправления. Абсурдно предъявлять к ним требование работать в данных организациях в нерабочее время. Трудно понять и логику требования заниматься этой работой от собственного имени, а не в качестве представителей университета. Остается только предполагать, что данное положение Кодекса будет применяться к тем сотрудникам, чья общественная деятельность является нежелательной для университетской администрации, к тем, кто выступают с критикой университетской бюрократии и местной власти (например, в СМИ).

Несмотря на искажение, а порой и утрату важных педагогических ценностей, в университетах продолжают работать сотрудники, которые стремятся сохранить сформированные многими поколениями преподавателей и студентов традиции, нормы профессиональной этики. Именно эти преподаватели пози-

тивно оценивают лишь то, что, по их мнению, обеспечивает успешную социализацию личности, ее культурное развитие.

#### Библиографический список

1. Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 30–37.
2. Ендовицкий Е.А., Бубнов Ю.А., Гайдар К.М. Увеличение документооборота как фактор снижения экономической эффективности вуза // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 17–23.

**A.V. Belyayev**

North-Caucasian Federal University  
Stavropol, Russia

#### BUREAUCRATIZATION OF REGIONAL UNIVERSITY: CAUSES AND CONSEQUENCES

*Abstract.* The purpose of the article is to seek ways of overcoming the consequences of bureaucratization of the regional University. The problem of reconstruction of University traditions, enhance attention to students. As a means of overcoming the shortcomings of the proposed development trust teachers to university management.

*Keywords:* formalization, standardization, tradition, ethics, trust.

*Л.А. Беляева*  
Уральский государственный педагогический университет  
Екатеринбург

*М.А. Беляева*  
Екатеринбургская академия современного искусства  
Екатеринбург

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ И НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрен процесс трансформации высшего образования России под влиянием рыночных ценностей и научно-технического прогресса, формирующего цифровую экономику. Доказывается, что коммерциализация науки и образования приводит к радикальному изменению роли преподавателя и студента в вузе, а формирующаяся цифровая экономика требует качественного преобразования стратегии, содержания и методики подготовки новых кадров для новой экономики.

*Ключевые слова:* коммерциализация образования, цифровая экономика, рынок труда, кадровая революция, революция в образовании.

Оценивая современную ситуацию в российском университетском образовании, можно сказать, что оно находится в постоянном процессе модернизации и оптимизации, вызванном рядом причин, одной из которых является рыночная экономика. Рыночная экономика в ее бесконечной погоне за прибылью, рынками сбыта и массированном давлении на потребителя делает мир неустойчивым, превращая его, по словам З. Баумана, в «текучую современность». Нескончаемая погоня за новым, быстрое устаревание всего и вся, в том числе знаний и технологий, отсутствие гарантий и обязательств – вот характерные черты современности.

Общеизвестно, что образование как социальный институт формирует социально-профессиональную структуру общества и работников, владеющих определенными знаниями, умениями, способностями, компетенциями. Основной вопрос: какое по характеру и содержанию образование следует давать сегодня с точки зрения востребованности на производстве и в обществе? Зависит ли возможность найти работу по специальности от качества образования или это связано с конъюнктурой рынка?

Сегодня на эти вопросы мы можем определенно ответить, что никакие знания, умения, владения, т.е. компетенции не являются гарантией постоянной занятости и профессиональной стабильности. Сегодня идея *профессиональной стабильности* меняется на прямо противоположную идею *профессиональной мобильности*. Профессиональная мобильность – характерная черта рыночной экономики, которую постоянно сотрясают финансовые кризисы и кризисы перепроизводства. Это вынуждает искать пути оптимизации издержек, что в первую очередь приводит к сокращению персонала. Все это влияет на изменение отношения молодежи к знаниям, предпочтение отдается знаниям, обладающим непосредственной практической полезностью.

Консьюмеристское общество, в конце концов, поглотило науку и образование, превратив их в коммерческие предприятия. *Коммерциализация образования и науки* привела к тому, что изменилась концепция знания. Отношение к знанию как к абсолютной ценности, инструменту овладения природой, несущему благо человечеству, сменилось новой ориентацией *финансовой эффективности конкретного знания в краткосрочной перспективе*. Знание становится товаром, а профессиональное университетское сообщество постигает азы коммерческой деятельности и коммерческого менеджмента.

Под влиянием рыночной экономики и порождаемой ею рыночной идеологии как системы ценностных ориентиров, выражающих рыночные интересы, учреждения образования довольно стремительно превращаются в *организации по производству и оказанию образовательных услуг*. Это в корне меняет характер образовательных отношений, особенно в сфере высшего профессионального образования, которые теперь выглядят принципиально иначе – *не взаимоотношения «преподаватель – студент»*, а отношения *«продавца и покупателя» образовательных услуг*. При этом задача продавца – держать руку на пульсе запросов покупателя, да еще и не забывать о конкуренции с другими образовательными организациями.

Превращение университетов в экономические корпорации радикально меняет не только характер учебной деятельности преподавателя, но и характер

его научно-исследовательской работы. Он теперь должен быть еще и *промоутером*, т.е. заниматься продвижением результатов своих исследований в виртуальном и реальном социальном пространствах с целью получения дивидендов в материальной или символической формах. Новое знание (информация) необходимо не ради истины, а ради нового продаваемого продукта, ради «игры в Хирша», ради индивидуального и корпоративного имиджа. Научная деятельность преподавателя сегодня основана на симбиозе менеджмента и маркетинга и нацелена на оптимизацию издержек, рационализацию процесса научного производства, сбыта и сопутствующего сервиса, как на уровне отдельного ученого, так и для университетской корпорации в целом [3, с. 29].

Таким образом, можно констатировать переход от старой традиции существования в науке, не обремененной гонкой за количеством грантов, публикаций, цитирований и наращиванием рейтингов, к новой парадигме, парадигме предприимчивости и продуктивной активности. Как в любой конкурентной среде, здесь требуется постоянное наращивание мощностей, что мы и наблюдаем: формы отчетности по НИР с каждым годом усложняются, также, как и критерии оценки качества образования в целом. И чтобы образовательное производство не снизило планку качества, осуществляется государственная стандартизация образования, в вузах созданы отделы менеджмента качества, задача которых – проверять соответствие качества образовательных услуг стандартам, которые также отражают состояние текучести общества.

Безусловно, качество образования – очень важная характеристика работы вуза, однако, тенденция стандартизации российского образования ведет к беспрецедентному росту надзорных функций и порождает небывалый рост формализма и бумаготворчества.

Что касается компетентностного подхода, он также служит стандартизации образовательных услуг и формализации образовательного процесса. В контексте компетентностного подхода у преподавателя все чаще возникает вопрос: как собрать содержание многочисленных компетенций в то, что называется человеком? И какой человек должен выходить из стен вуза? Конкурентоспособ-

ный? Но что это за человек, какими качествами он должен обладать и какими ценностями руководствоваться?

И главное, если считать, что образование исторически возникло из потребности в передаче накопленного социального опыта, культуры от поколения к поколению, то в этом отношении модернизацию российского образования можно рассматривать как форму генной инженерии, в ходе которой исподволь, незаметно *происходит замена культургена российской идентичности на гены инокультурного содержания* [2, с. 132].

Другой вызов современности – это научно-технический прогресс и грядущая цифровая экономика, которая приобретает глобальный характер. Развитие цифрового производства приведет к кардинальным изменениям на рынке труда, вытеснив человека из многих привычных сфер деятельности. Анализируя результаты панельной дискуссии «Производственный персонал в цифровую эпоху», прошедшей в рамках международной промышленной выставки в Екатеринбурге (июль 2017 г.), Н. Александров пишет: «Технический прогресс, инициируемый и реализуемый людьми, может лишить их работы» [1, с. 26]. Особая опасность состоит в том, что искусственный интеллект вытеснит человека не столько из областей рутинной тяжелой физической работы, сколько из интеллектуальных видов деятельности.

Цифровая революция несет в себе серьезные и невиданные вызовы высшему образованию, да и всей образовательной системе в целом, прежде всего потому, что потребует радикальных изменений в кадровой структуре общества и в системе требований рынка труда. Радикальные изменения коснутся в первую очередь содержания образования и форм обучения, в том числе с широким использованием цифровых технологий и индивидуально-творческих траекторий обучения. И к этому надо готовиться заблаговременно.

### Библиографический список

1. Александров Н. Человек в цифровую эпоху // Эксперт. – 2017. – № 29 (1038). – С. 26–27.
2. Беляева Л.А. Деконструкция отечественного образования: поиски смысла // Философия. Толерантность. Глобализация: Диалог культур Запада и Востока: матер. VII Всерос. филос. конгресса (Уфа, 6-10 октября 2015 г.): в 3 т. – Т. III. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. – 384 с.
3. Беляева Л.А., Беляева М.А. Современный университет: смена парадигм (на примере научно-исследовательской работы преподавателя) // Университет XXI века: старые парадигмы и современные вызовы: материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. Гуманитарного университета (7-8 апреля 2015 г.). – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2015. – 508 с.

**L.A. Belyaeva**

Ural State Pedagogical University  
Ekaterinburg

**M.A. Belyaeva**

Academia Modern Art  
Ekaterinburg

### HIGHER EDUCATION IN RUSSIA IN THE FACE OF CHALLENGES OF THE MARKET ECONOMY AND SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL PROGRESS

*Abstract.* This article is devoted to analyze the process of transformation of the higher education of Russia under the influence of market values and scientific and technological progress, forming the digital economy. It is proved that the commercialization of science and education leads to a radical change in the role of teacher and student in high school, and the emerging digital economy requires quality conversion strategy, content and methodology for the preparation of the new personnel for the new economy.

*Keywords:* commercialization of education, digital economy, labor market, staff revolution, a revolution in education.

## **ПРИЗНАКИ ДЕГУМАНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Рассматриваются тенденции дегуманизации современного российского социума и их влияние на образование. Сложившаяся ситуация делает реальной возможность потери одного из главных достижений отечественной педагогики – ее гуманистического характера.

*Ключевые слова:* гуманистическая педагогика, дегуманизация общества, образовательные технологии, бюрократизация образования.

В исследованиях Г.Е. Зборовского не раз подчеркивалось, что происходящие в России процессы реформирования, модернизации, оптимизации образования «не привели и не приводят к достижению поставленных целей. Не успев завершиться позитивным результатом, каждый из этих процессов тут же сменяется другим, что вызывает в обществе глубокое разочарование» [1, с. 20]. Конкретные следствия названной ситуации весьма разнообразны. Рассмотрим одно из них.

Для наблюдателя социальных изменений, происходящих в современном российском образовании, очевидна явная дихотомия его теории и практики в, казалось бы, давно решенном вопросе гуманизации. С одной стороны, вопрос сей не обделен вниманием исследователей. Только за последние годы ему был посвящен ряд солидных форумов. Спектр подходов обширен и разнообразен – кроме традиционных педагогических диссертаций, статей и монографий он пополнился жанром манифеста [4], и это, не считая смежной проблематики!

С другой стороны, пока педагоги-теоретики в своих изысканиях пытались всячески расширить перечень подходов к вопросам гуманизации, все явственнее стали проявляться тенденции принципиально иной ориентации, ставящие педагогов-практиков в положение известного героя романа И. Ильфа и Е. Петрова Шуры Балаганова после крылатой фразы Паниковского «Пилите, Шура, пилите...».

Возникшая в середине XX в. и с 1990-х гг. считающаяся официальной образовательной политикой в России, гуманистическая педагогика – это педагогика, в центре внимания которой стоит уникальная целостная личность учащегося, стремящегося к максимальной самореализации. Абсолютно значимыми для нее признаются социально ответственная личная свобода и умение индивида прогнозировать и контролировать собственную творческую жизнь.

Идеи эти не новы. Впервые они получают теоретическое обоснование еще в работах К.Н. Вентцеля, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта. В 1960-х гг. эти идеи развивали А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт. В их традиции энциклопедия «Britannica» определила гуманизм как доктрину, ставящую во главу угла человеческие интересы и человеческую значимость [7].

В контексте сказанного настораживает заявление Патриарха Московского и всея Руси Кирилла о том, что «сегодня мы говорим о глобальной ереси человекопоклонничества, нового идолопоклонства, исторгающего Бога из человеческой жизни. Ничего подобного в глобальном масштабе никогда не было. Именно на преодоление этой ереси современности, последствия которой могут иметь апокалиптические события, Церковь должна направлять силу своей защиты, своего слова, своей мысли» [5]. Нет надобности доказывать, что озвученная позиция Патриарха непримирима с идеями гуманистической педагогики. И хотя де-юре это всего лишь мнение лидера одной из общественных организаций, де-факто оно претендует на нечто большее, чем мнение «одного из...». Не случайно российские власти оставили это высказывание без комментариев, поскольку оно соответствует идеологии «духовных скреп».

Важным отличием гуманистической педагогики, кроме прочего, является то, что, формируя индивидуальность, она делает человека невосприимчивым к социальной мифологии. Ценность ее, отмечает Т. Иглтон, состоит не в привитии умения приспосабливаться к доминирующим идеям, а в овладении навыками им противостоять [2]. Функция социальной критики имплицитно присуща гуманистическому мировоззрению. Собственно, наличием социальной критики оно

и отличается от политической конъюнктуры и апологетики. Уже в силу этого гуманизм всегда несколько оппозиционен любой государственной идеологии.

Формулируя «закон инакомыслия», М.К. Мамардашвили подчеркивал, что всякая идеология стремится дойти в своем систематическом развитии до такой точки, где ее эффективность измеряется не тем, насколько верят в нее люди и как много таких людей, а тем, что она не дает думать [3, с. 93]. Этот обскурантизм «нежелания думать» сегодня демонстрируется многими примерами, ярчайший из которых – вынесенное в Архангельске скандальное судебное решение, касающееся публикации в соцсетях одной из самых знаковых с исторической точки зрения фотографий: склоненных фашистских знамен во время Парада Победы на Красной площади [6]. Публикатора оштрафовали за изображение свастики. Сделано это было в полном соответствии с буквой закона, хотя и вразрез с элементарным здравым смыслом.

Главная цель гуманистической педагогики – человек, творчески создающий себя сам, – явно противостоит целям государства, которое заинтересовано в тиражировании граждан, послушных его воле и не слишком задумывающихся над их сущностью. Сказанное характеризует тот (думается, весьма негативный) социальный фон, на котором мы пытаемся развивать наследие гуманистической педагогики.

### **Библиографический список**

1. Зборовский Г.Е. Научно-образовательное знание как знаниевая основа нелинейной модели высшего образования // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2016. – № 4. – С. 19–31.
2. Иглтон Т. Медленная смерть университета [Электронный ресурс]. – URL: [http://scepsis.net/library/print/id\\_3672.html](http://scepsis.net/library/print/id_3672.html) (дата обращения 09.11.2015).
3. Мамардашвили М. Закон инакомыслия // Здесь и сейчас. – 1992. – № 1. – С. 10–14.
4. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» [Электронный ресурс]. – URL: <https://vo.hse.ru/data/2015/11/11/1078548571/Манифест%20текст.pdf> (дата обращения 20.10.2015).

5. Патриарх о правах человека [Электронный ресурс]. – URL: <https://christ-civ.livejournal.com/550595.html> (дата обращения 12.06.1016).
6. Фото с Парада Победы оказалось запрещено законом [Электронный ресурс]. – URL: <https://vz.ru/society/2018/1/29/905695.html> (дата обращения 24.03.2018).
7. Britannica CD. Version 97. – Encyclopedia Britannica, Inc., 1997. [Электронный ресурс]. – URL: [www.britannica.com](http://www.britannica.com) (дата обращения 22.03.2018).

**V.L. Benin**

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla  
Ufa, Russia

#### SYMPTOMS OF THE DEGUMANIZATION OF THE DOMESTIC HIGHER EDUCATION

*Abstract.* The trends of the dehumanization of modern Russian society and their influence on education are considered. The current situation makes it possible to lose one of the main achievements of Russian pedagogy - its humanistic nature.

*Keywords:* humanistic pedagogy, dehumanization of society, educational technologies, bu-reaucratization of education.

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И КУРСАНТА**

*Аннотация.* В статье рассмотрено понятие информатизации образования как один из вызовов современного общества. Приведены результаты исследований по определению начального уровня информационной культуры курсантов. Описана модель электронного междисциплинарного учебно-методического комплекса. Предлагаются средства повышения эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса.

*Ключевые слова:* информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, организация процесса обучения, электронный междисциплинарный комплекс.

Одним из вызовов современного общества является глобальная информатизация, проникающая во все сферы деятельности: производство, торговлю, медицину, образование. Под информатизацией образования будем понимать целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования теорией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий [1, с. 8], которые представляют собой совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных заведомо ожидаемых результатов [1, с. 10], ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Для передачи различного рода информации между субъектами образовательного процесса на всех уровнях образования активно используются информационно-коммуникационные технологии. Современные выпускники школ показывают достаточно высокий уровень владения компьютерными и сетевыми технологиями, пакетами прикладных программ. Это подтверждают и результаты исследований, проведенных на кафедре автоматики и вычислительных

средств Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, по определению начального уровня информационной культуры курсантов первого курса, рассматриваемой нами как результат различных видов информационной деятельности человека и основа системы информационно-технологических компетенций.

В рамках данного исследования была разработана анкета с группой вопросов, относящихся к общим понятиям информатики и информационных технологий, сфере поиска, отбора информации в библиографических источниках и распространения информации в сети Интернет, структурирования, хранения и защиты данных, обработки и передачи информации [2, с. 28]. Результаты анкетирования показали, что в начале обучения большинство первокурсников показывает средний уровень сформированности информационной культуры, демонстрируя навыки по поиску, отбору и организации хранения информации, высокую активность в Интернет-пространстве, умение работать с прикладными программами на уровне уверенного пользователя.

По способам восприятия информации среди молодых людей доминируют визуалы, которым необходимо представлять всю новую информацию в читаемом виде, на рисунках и схемах. Возросло число дигиталов (дискретов) – людей с логическим типом мышления, лучше усваивающих информацию структурированную, формализованную в виде таблиц, формул, алгоритмов. Уменьшилось количество аудиалов, которые легче воспринимают информацию, полученную из устной речи. Кинестетики, воспринимающие тактильную информацию, среди опрошенных первокурсников встречаются редко. Для кинестетика процесс обучения проходит успешнее, если он может связывать теорию и практику, если научный термин или закон представлен в виде результата опыта.

Способы восприятия информации людьми во многом определяют ту форму обучения, которая будет максимально для них эффективной. Знание того, к какому психотипу относится обучающийся, дает возможность преподавателю быстро довести до него нужные сведения и помочь эффективно организовать процесс самообразования. Таким образом, основная задача преподавате-

ля в контексте сказанного сводится не к изложению готовых знаний, а к организации процесса обучения, способствующего формированию компетенций, предусмотренных Федеральными государственными стандартами.

В качестве средства формирования универсальных, общепрофессиональных компетенций и организации эффективного взаимодействия преподавателей и курсантов предлагается использование электронных междисциплинарных учебно-методических комплексов и проектного метода. Так, проект автоматизированной системы, разрабатываемый курсантами в рамках дисциплины «Моделирование и проектирование систем», относящейся к модулю «Техническая подготовка» и изучаемой на третьем курсе, может выступать в роли комплексного задания, выявляющего степень сформированности информационно-технологических компетенций, начальный уровень которых формируется на первом курсе при изучении дисциплины «Информатика» естественно-научного модуля и последующем освоении дисциплин «Программирование» и «Базы данных».

Электронный междисциплинарный комплекс, модель которого представлена на рисунке 1, состоит из трех взаимосвязанных модулей, содержащих средства формирования теоретических знаний, средства формирования умений и навыков и средства контроля уровня сформированности компетенций.

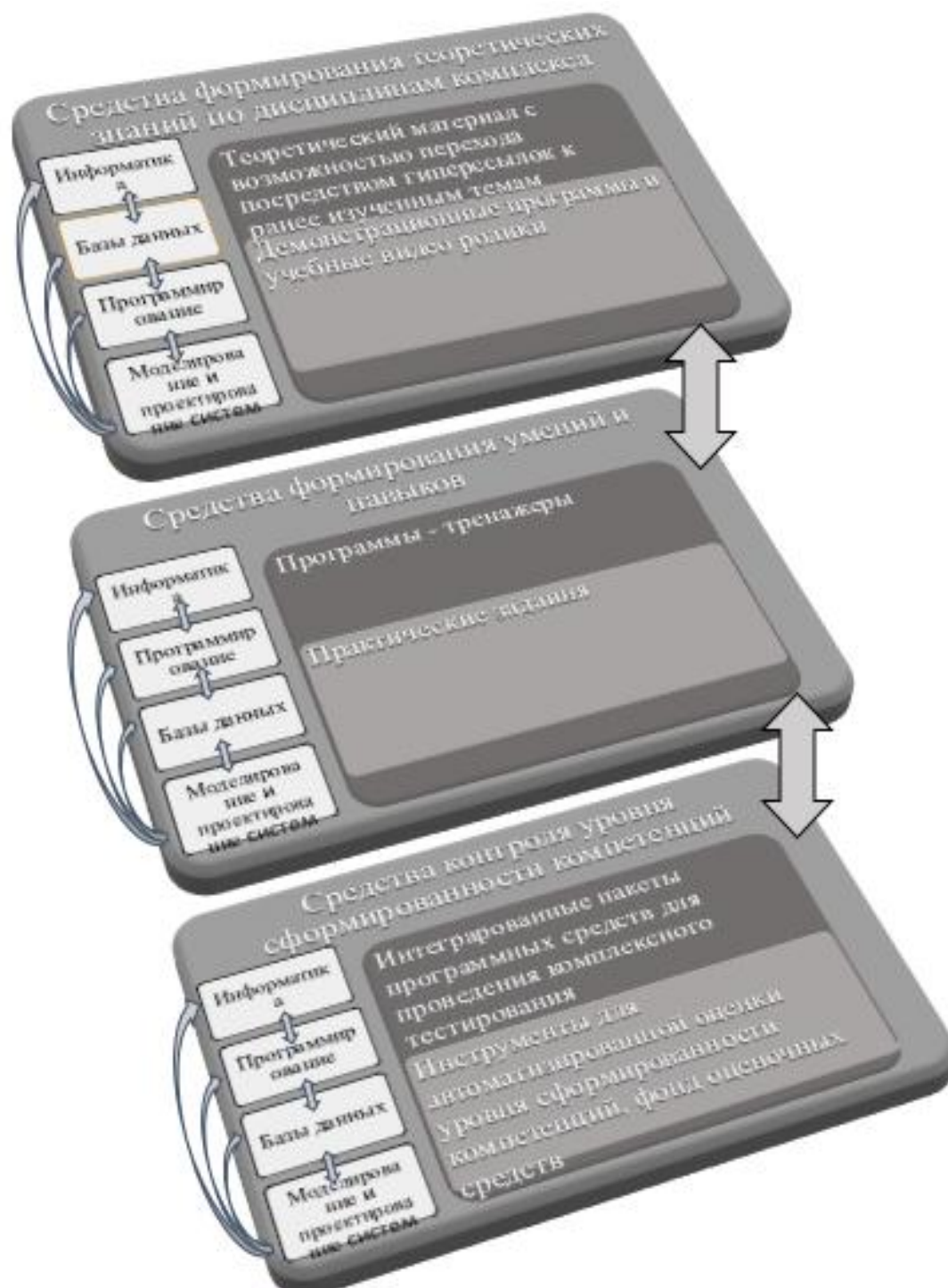


Рис. 1. Модель электронного учебно-методического междисциплинарного комплекса

Первый модуль включает в себя теоретический материал с возможностью перехода посредством гиперссылок к ранее изученным темам, в том числе и по связанным дисциплинам; демонстрационные программы. Второй модуль составляют компьютерные тренажеры для формирования умений и восстановления утраченных навыков, лабораторные практикумы, задания для практиче-

ских занятий и самостоятельной работы. Средства компьютерного тестирования, включающие вопросы и задания не только по текущему материалу, но и по ранее изученным дисциплинам, инструменты для автоматизированной оценки уровня сформированности компетенций, средства сохранения истории периодических проверок каждого обучающегося и выработки индивидуальных корректирующих воздействий составляют основу третьего модуля.

Таким образом, междисциплинарный комплекс позволяет преподавателю эффективно организовывать самостоятельную работу курсанта, объективно оценивать результаты усвоения учебного материала и своевременно корректировать индивидуальный план самостоятельной работы.

#### **Библиографический список**

1. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования [Электронный ресурс] / сост. И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 69 с.
2. Ундозерова А.Н. Информационная культура: анализ анкет курсантов инженерных специальностей // Вопросы совершенствования подготовки военных специалистов: матер. 2 науч.-метод. конф. (19–20 декабря 2016 г., Ярославль). – Ярославль: ЯВВУПВО, 2016. – С. 27–31.

**O.N. Bliznyuk**

**A.N. Undozerova**

Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense  
Yaroslavl

#### **ELECTRONIC INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX AS A MEANS OF INTERACTION OF TEACHER AND CADET**

*Abstract.* The article deals with the concept of informatization of education as one of the challenges of modern society. The results of research to determine the initial level of information culture of cadets are presented. The model of the electronic interdisciplinary educational and methodical complex is described. The means of increasing the effectiveness of interaction between subjects of the educational process are proposed.

*Keywords:* informatization of education, information and communication technologies, organization of the learning process, electronic interdisciplinary complex.

## **ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Аннотация.* Цель работы – выявить представления студентов о личностных и профессиональных качествах идеального педагога. Рассмотрена проблема влияния образа педагога на вовлеченность студентов в учебный процесс. Выявлено, что в представлении студентов идеальный преподаватель характеризуется профессионализмом, коммуникабельностью и активной жизненной позицией.

*Ключевые слова:* идеальный преподаватель, студенты, качество преподавания, учебный процесс, преподаватель.

Вузовское образование играет важную роль в жизни любого человека, поскольку оно дает те знания, навыки и возможности, которые необходимы для успешного профессионального будущего студента [2, с. 14]. Большое значение на пути овладения такими умениями и компетенциями играет качество преподавания в вузе, так как именно от преподавателей зависит отношение студентов к учебному процессу. Так, главная задача преподавателя – это формировать интерес студентов к будущей профессии на протяжении всех лет обучения в вузе. Однако, чтобы заинтересовать студентов в будущей профессиональной деятельности, преподавателю необходимо обладать определённым набором качеств. Именно наличие многообразных компетенций позволяет преподавателю вызвать интерес аудитории к учебному процессу, будущей профессии, а также создавать свой уникальный стиль обучения.

Преподаватели ВУЗов являются не просто педагогами, а наставниками, кураторами, координаторами, которые коммуницируют со студентами, помогают им осознать свое профессиональное самоопределение, сформировать четкие профессиональные планы, а также освоить будущую сферу деятельности и стать настоящими профессионалами в выбранной профессии [1, с. 40]. Следовательно, студенты нуждаются в преподавателях, которые имеют разнообразные личностные, профессиональные качества, индивидуально-личностные особенности и тем самым вовлекают их в образовательный процесс. Так, образ

преподавателя может рассматриваться как идеальные качества педагога с точки зрения восприятия студентов [3, с. 106]. В настоящей работе образ будет пониматься как совокупность представлений студентов об идеальном преподавателе, который положительно влияет на вовлеченность студентов в учебный процесс.

Проблема влияния образа педагога на вовлеченность студентов в учебный процесс затронута не только в работах отечественных, но и зарубежных исследователей. Анализ научной литературы показывает, что большинство отечественных авторов сравнительно часто описывают образ преподавателя, опираясь на результаты количественных исследований среди студентов гуманитарных факультетов, редко обращаясь к использованию качественных методов. Иностранные исследователи чаще всего для изучения образа идеального преподавателя обращаются к качественному контент-анализу эссе студентов. Так, например, в Румынии в 2011 г. методом качественного контент-анализа были изучены 77 сочинений студентов гуманитарных факультетов [6, р. 1018]. Авторами исследования было выявлено, что студенты ценят коммуникационные навыки педагога, знание психологии, справедливость, хорошее знание своего предмета, интеллектуальное развитие и уважительное отношение к студентам. В США в 2017 г. методом контент-анализа были проанализированы 600 работ (мини- сочинений) на тему образа идеального преподавателя [4, р. 43]. Студенты ожидают, что идеальный преподаватель будет умным, привлекательным, с чувством юмора, строгим, но справедливым. Кроме того, в 2014 г. было проведено исследование среди 13 студентов гуманитарного факультета университета Брунея-Даруссалама методом качественного контент-анализа (эссе) [5, р. 186]. Так, студентам важно видеть вежливого, веселого, дружелюбного, эрудированного и пунктуального преподавателя, который будет показывать интересные презентации, приводить примеры по теме занятий, а также задавать домашнюю работу в большом количестве.

Эмпирической базой для публикации послужили результаты инициативного социологического исследования на тему «Образ идеального преподавателя в сознании студентов Финансового университета», которое проводилось авто-

ром работы в 2018 г. Проведенное исследование позволяет рассмотреть, какими качествами должен обладать идеальный педагог для того, чтобы успешно коммуницировать со студентами и вовлечь их в учебный процесс. Были проведены 4 фокус-группы среди студентов-социологов младших курсов очной формы обучения Финансового университета (2 фокус-группы с 1 курсом и 2 фокус-группы со 2 курсом).

Исследование показало, что студенты ожидают увидеть профессионализм педагога, поскольку данное качество позволяет заинтересовать аудиторию в учебном процессе. Студенты отмечали такие качества преподавателя-профессионала, как соотнесение теории с практикой на семинарских занятиях, повышение своей квалификации путем мастер-классов и лекций, эрудированность в различных областях, а также хорошее знание своего предмета. Некоторые студенты отметили: *«Преподаватель не должен стоять на месте, он должен постоянно развиваться»*; *«...задача преподавателя не просто преподнести материал, а научить студентов критично мыслить и думать...»*).

По мнению студентов, преподавателю необходимо обладать ораторским искусством, приводить примеры из жизни, приветствовать чужую точку зрения, любить свою профессию, отвечать на вопросы, быть воспитанным, целеустремленным, креативно и грамотно подавать материал для того, чтобы вовлечь студентов в дискуссию на семинарских занятиях: *«Преподаватель должен выслушивать точку зрения студентов и узнавать для себя что-то новое»*; *«...способный ломать стереотипы и креативно, необычно подать материал...»*.

Первокурсники особенно отмечали, что преподаватель-профессионал должен объективно оценивать знания, видеть в студентах потенциал, желание учиться и развиваться, а также приводить примеры из зарубежного опыта, поскольку это привлекает студентов к теме занятия: *«Преподаватель должен опираться на зарубежный опыт, так как это показывает его профессионализм»*.

Студенты ожидают, что преподаватель будет коммуницировать с аудиторией. С позиции студентов педагог должен вести дискуссию со студентами, одинаково ко всем относиться, не выделять «любимчиков» и общаться как

с коллегами: «...мне нравится, когда преподаватели обращаются к студентам на Вы...»; «Преподаватель должен общаться не только как преподаватель, а так, чтобы к нему можно было подойти за советом». Именно данные качества влияют на эффективность учебного процесса. Первокурсники подчеркивали, что преподаватель не должен предвзято относиться к студентам другой национальности: «Педагог хуже относится к студентам другой национальности, а это показывает его непрофессионализм и неумение общаться со студентами».

Интересно, что студенты хотят видеть преподавателя, который занимает активную жизненную позицию. Под данным качеством студенты отмечают такие характеристики, которые свойственны идеальному педагогу: современность (знание новых трендов и культуры молодежи), активность, приветливость, открытость, жизнерадостность, отзывчивость, инициативность и чувство юмора («Преподаватель должен быть веселым, открытым и всегда в хорошем настроении»). С точки зрения студентов, уникальность данных качеств играет ключевую роль в вовлеченности в учебный процесс, в положительном отношении к педагогу и учебной дисциплине.

Таким образом, разнообразные качества педагога могут существенно повлиять на отношение студентов к будущей профессии и преподаваемому предмету. Так, в представлении студентов, оказываются такие качества как профессионализм (эрудированность, соотнесение теории с практикой), коммуникабельность, а также активная жизненная позиция (приветливость, отзывчивость, инициативность, жизнерадостность). Стоит отметить, что в данной работе затронуты лишь некоторые аспекты рассматриваемой темы.

#### **Библиографический список**

1. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования // Социологические исследования. – 2015. – № 11. – С. 37–48.
2. Лымарь А.Н. Профессиональная культура педагогов высшей школы: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 165 с.
3. Прохода В.А. Представления студентов и преподавателей ВУЗа об идеальном педагоге // Социальные явления. – 2015. – № 3. – С. 105–111.

4. Chang-Kredl S., Colannino D. Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 64. – P. 43–51.
5. Omar N.A., Matarsat S.R., Azmin N.H., Chung V., Nasir M.M., Sahari U-K.S., Shahrill M., Mundia L. The Ideal Psychology Teacher: Qualitative Analysis of Views from Brunei GCE A-Level Students and Trainee Psychology Teachers // Asian Social Science. – 2014. – № 12. – Vol. 10. – P. 184–194.
6. Rusua C., Şoitu L., Panaite O. The ideal teacher. Theoretical and investigative approach // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2012. – № 33. – P. 1017–1021.

***E.I. Borichevskaya***

Financial University under the Government of the Russian Federation  
Moscow, Russia

#### THE IMAGE OF THE IDEAL TEACHER: REPRESENTATIONS OF STUDENTS

*Abstract.* The aim of the work is to reveal the students' ideas about the personal and professional qualities of the ideal teacher. The problem of the influence of the teacher's image on the involvement of students in the educational process is considered. It is revealed that the teacher in the presentation of students is characterized by professionalism, sociability and active life position.

*Keywords:* ideal teacher, students, quality of teaching, educational process, teacher.

## **МОДЕЛЬ УЧАСТИЯ ВУЗОВ В ФОРМИРОВАНИИ «ОБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ»**

*Аннотация.* Исследуемый в работе феномен «полураспада компетенции» обуславливает объективную потребность в формировании концепции обучающейся организации. Предложена модель включенности высших учебных заведений в процесс непрерывного образования работников различных сфер профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, человеческие ресурсы, профессиональные группы, компетенции.

Ставшие классическими оценки П. Сорокина института образования как «социального лифта», с помощью которого индивиды могут занимать более высокие социальные позиции, сегодня приобретают новое актуальное звучание. В современном обществе экономика, опирающаяся на знания, становится доминирующей парадигмой инновационного развития. Ставка на знания как значимый ресурс организации оказала большое влияние на возникновение сетевой экономики, виртуальных и самообучающихся организаций. По оценке консалтингового агентства «Контакт», если вложения в недвижимость дают сегодня эффект порядка 12 %, оборудование и новые технологии – до 40 %, то вложения в людей дают прибыль 300 % годовых [1, с. 63].

Возрастание роли знания в процессах повышения конкурентоспособности организации обусловлено тем, что обучение персонала является важнейшим средством проведения организационных изменений, достижения стратегических целей организации, повышения ценности человеческих ресурсов организации.

Насколько современное российское высшее образование отвечает этим актуальным тенденциям?

Давно замечено, что знания, полученные работниками в высших учебных заведениях, стремительно устаревают, нарастает необходимость их существенного обновления. В литературе этот феномен получил название: «период полу-

распада компетентности». Это промежуток времени, за который половина приобретенных знаний устаревает [3, с. 8]. Создание системы непрерывного образования сотрудников (концепция «обучающейся организации») становится жизненно важной функцией современной организации [2].

В рамках проведенных авторами исследований стояла задача определить готовность работников различных сфер профессиональной деятельности к непрерывному образованию, запросы работников на получение дополнительного образования.

Эмпирической базой публикации послужили результаты социологического опроса, проведенного по заказу Администрации Губернатора Свердловской области «Поведенческие стратегии населения Свердловской области в условиях изменений на рынке труда» в мае–июне 2017 г. Исследование проводилось методом анкетного опроса. Участвовало 3 100 респондентов. По месту работы респонденты распределились следующим образом: 36,5 % – работники промышленных предприятий; 14,1 % – работники социальной сферы (образование, здравоохранение, центры занятости населения и пр.); каждый десятый опрошенный – работник системы государственного и муниципального управления; 25 % – работники бизнес-среды; 14,4 % – индивидуальные предприниматели. Характеристика социально-профессионального статуса респондентов позволяет представить спектр мнений различных социально-профессиональных групп экономически активного населения Свердловской области.

Сравнительный анализ ответов респондентов на вопрос: «Когда в последний раз Вы повышали свою квалификацию?» позволяет выявить активность различных профессиональных групп в формировании самообучающейся организации (табл. 1).

Таблица 1

**Активность профессиональных групп по повышению квалификации,  
% от числа опрошенных**

| <i>Когда в последний раз Вы повышали свою квалификацию?</i> | Работник промышленного предприятия | Работник социальной сферы | Государственный, муниципальный служащий | Индивидуальный предприниматель | Работник в бизнес-структуре |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| В течение этого года                                        | 21,9                               | 48,5                      | 11,1                                    | 23,3                           | 26,2                        |
| Два-три года назад                                          | 33,6                               | 27,3                      | 48,1                                    | 50                             | 56,5                        |
| Более 5 лет назад                                           | 16,4                               | 9,1                       | 14,8                                    | 3,4                            | 4,3                         |
| Ни разу                                                     | 16,8                               | 6,1                       | 7,5                                     | 10                             | 8,7                         |
| Нет ответа                                                  | 11,3                               | 9                         | 18,5                                    | 13,3                           | 4,3                         |

Наибольшую активность в повышении квалификации проявляют: работники бизнес-структур (84,4 % повысили свою квалификацию в течении трех лет); работники социальной сферы (75,8 %); индивидуальные предприниматели (73,3 %); только чуть более половины работников органов власти (59,2 %) и промышленных предприятий (55,1 %).

Концепция «самообучающейся организации» предполагает, что все сотрудники включены в процесс непрерывного образования, и инициатором этого процесса становится руководство компании. Ответы респондентов различных профессиональных групп на вопрос «Как вы считаете, кого в первую очередь нужно направлять на повышение квалификации и профессиональную переподготовку?» представлены в таблице 2. Осознание значимости обучения всех сотрудников организации наблюдается, прежде всего, среди работников промышленной сферы (60,5 % считают, что «учиться должен весь коллектив»); социальной сферы (51,5 %); государственных и муниципальных служащих (41 %).

Ориентация на обучение первых лиц более всего представлена в ответах респондентов бизнес-структур: более половины предпринимателей и работников бизнес структур убеждены в приоритетности получения профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящего состава компании.

Примечательно, что в среде работников органов власти и промышленных предприятий Свердловской области этот параметр в числе аутсайдеров.

Таблица 2

**Мнение представителей различных профессиональных групп  
о необходимости повышения квалификации различных категорий  
сотрудников организации, % от числа опрошенных**

| <i>Как Вы полагаете, кого в первую очередь нужно направлять на повышение квалификации и профессиональную переподготовку?</i> | Работник промышленного предприятия | Работник социальной сферы | Государственный, муниципальный служащий | Индивидуальный предприниматель | Работник в бизнес-структуре |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Руководителя организации                                                                                                     | 6,3                                | <b>18,2</b>               | 3,7                                     | 20                             | 0                           |
| Заместителей руководителя организации                                                                                        | 3,5                                | 6,1                       | 7,4                                     | <b>26,7</b>                    | <b>17,4</b>                 |
| Руководителей структурных подразделений                                                                                      | 6,3                                | 0                         | 11,1                                    | <b>33,3</b>                    | <b>34,8</b>                 |
| Ведущих специалистов                                                                                                         | 11,3                               | 9,1                       | 14,8                                    | 3,3                            | 13                          |
| Рядовых сотрудников                                                                                                          | 4,3                                | 6,1                       | 11                                      | 3,3                            | 13                          |
| Учиться должен весь коллектив                                                                                                | <b>60,5</b>                        | <b>51,5</b>               | <b>41</b>                               | 10                             | 17,4                        |
| Нет ответа                                                                                                                   | 7,8                                | 9                         | 11                                      | 3,4                            | 4,4                         |

Включенность высших учебных заведений в систему корпоративного обучения предприятий и организаций требует адаптации методов и форм обучения с учетом занятости и специфических потребностей работников.

Авторами предложена модель участия вузов в формировании концепции «самообучающейся организации», апробированная в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре при подготовке резерва управленческих кадров. Предлагается система, включающая в себя четыре модуля обучения: модуль дистанционного самообразования, модуль очного обучения, коммуникативный модуль, экспертный модуль.

1. *Модуль дистанционного самообразования.* Цель – получение знаний, индивидуальный подход, развитие навыков самообразования. Дистанционная форма обучения позволяет осуществлять образовательный процесс без отрыва сотрудников от работы.

2. *Модуль очного обучения.* Цель – получение знаний, отработка навыков передачи знаний другим людям, работа над эффективностью публичной речи, развитие навыков проектного мышления. Наиболее приемлемыми формами обучения данного модуля являются тренинги, деловые игры. Для лиц, обладающих высоким и средним уровнем развития управленческих компетенций, создается система наставничества, коучинга, консультирования. Лицам с высоким уровнем развития компетенций рекомендуется выступить с публичной лекцией перед студентами вузов и/или коллегами, поучаствовать в конференциях с выступлениями, написать статью в СМИ и т.д.

3. *Коммуникативный модуль.* Цель – передача и обмен опытом, отработка личностных качеств влияния на людей, развитие эмоционального интеллекта. В рамках региона предлагается создать постоянно действующий дискуссионный клуб, заседания которого устанавливаются в плановом регулярном режиме (например, один раз в 3 месяца). Тематика заранее не обговаривается, каждый приходит с актуальной проблемой. Предполагается неформальное общение: это может быть выездное заседание клуба, либо иная неформальная обстановка.

4. *Экспертный модуль.* Цель – самооценка, взаимооценка, проверка эффективности мероприятий, работа над личной эффективностью. Предлагается: расширить систему психологического тестирования (индивидуального и группового), включив проективные методики, элементы психоанализа, психолингвистического программирования, психологических тренингов с целью работы над личной эффективностью; продолжить изучение развития управленческих компетенций методом Ассессмент центра. По итогам модуля производится анализ роста профессионального мастерства и выстраивание личных перспектив.

Предлагаемая модель позволяет, на наш взгляд, включиться высшим учебным заведениям в процесс создания «самообучающейся организации», использовать гибкие современные формы обучения.

#### **Библиографический список**

1. Жданова М. Формирование кадровой политики на основе процессного подхода // Муниципальная служба. – 2013. – № 3. – С. 63–68.
2. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
3. Магура М.И., Курбатова М.Б. Организация обучения персонала компании. – М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2003. – 264 с.

**A.S. Vatoropin**

**A.A. Mursalimov**

**N.G. Chevtayeva**

Ural Institute of management –

Branch of Russian academy of National Economy and Public Administration

#### **MODEL OF PARTICIPATION OF HIGH SCHOOLS IN THE FORMATION OF A «STUDYING ORGANIZATION»**

*Abstract.* The phenomenon of «half-decay of competence» investigated in the work causes an objective need for the formation of the concept of a studying organization. A model for the inclusion of higher education institutions in the process of continuous education of workers in various spheres of professional activity is proposed.

*Keywords:* continuous education, human resources, professional groups, competences.

### **ТРЕТЬЯ МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ: КАКОЙ МЫ ЕЕ ВИДИМ?**

*Аннотация.* Проанализированы глобальные вызовы реалий современного мира классическому университету. Показано, что в ответ на эти вызовы формируются университеты третьего поколения, характеризующиеся, наряду с традиционными миссиями, третьей, предпринимательской миссией. Выявлены особенности процесса формирования университетов третьего поколения в России.

*Ключевые слова:* высшее образование, «третья миссия», предпринимательский университет, профессиональные навыки.

Для большинства стран развитие образования является важнейшей составляющей государственной политики. В современных условиях университеты становятся одним из ключевых институтов развития любого общества, образование в широком смысле рассматривается как инвестирование в его развитие. На уровне государства и широкой общественности растет обеспокоенность адекватностью качества образования и обучения, экономической и социальной рентабельностью вложенных в образование средств.

Интенсивное возникновение, развитие и проникновение в XXI в. во все сферы человеческой деятельности новых технологий глобально меняет структуру и характер современного промышленного производства и экономики. Это приводит к появлению принципиально новых продуктов, сервисов, технологических решений и, как следствие, постоянному появлению новых специальностей и профессий. Стремительно меняющиеся реалии современного мира становятся глобальными вызовами новоевропейской системе высшего образования и ее ядру – классическому университету.

Вопрос о том, какое содержание образования будет соответствовать завтрашнему дню, становится актуальной темой и своеобразным «катализатором» в образовательных реформах многих государств. Результат – появление университетов нового поколения, существенное расширение их предназначения и миссии.

Начиная с 60-х гг. прошлого века одним из главных мерил деятельности университетов становится их общественная полезность, социальная востребованность. Университеты должны оперативно и результативно реагировать на запросы общества относительно производимых ими продуктов. При новых принципах общественного устройства университет должен взаимодействовать с обществом не иначе, как на условиях товарно-денежного обмена производимых им продуктов. Это взаимодействие весьма многообразно и составляет новую, так называемую третью миссию университета, являющуюся неотъемлемой стороной университетов третьего поколения.

Наиболее удачное определение университета третьего поколения дано в работе [4]: «Предпринимательский университет – это высшее учебное заведение, которое систематически прилагает усилия по преодолению ограничений в трех сферах – генерации знаний, преподавании и преобразовании знаний в практику – путем инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды и модификации взаимодействия с внешней средой». Основные направления деятельности такого университета – подготовка специалистов-инноваторов, производство и трансфер инновационных продуктов заинтересованным общественным субъектам на возмездной основе, коммерциализация образовательных продуктов, привлечение извне материально-финансовых ресурсов для развития университета, создание объектов инновационной инфраструктуры, формирование предпринимательской культуры сотрудников и студентов и др. Такая трансформация университетов вызывает изменения в их внутренней институциональной среде, в первую очередь в университетском менеджменте, который нацелен на максимальную коммерциализацию производимых образовательных продуктов, поиск источников обеспечения вуза финансовыми, материальными, кадровыми ресурсами, развитие предпринимательской миссии.

В России высшие учебные заведения традиционно решали только государственные и ведомственные задачи. Основными их функциями были профессиональное обучение и научно-исследовательская деятельность. Мировые тен-

денции развития человеческой деятельности российская высшая школа почувствовала лишь в начале XXI столетия. Проблема системы российского образования (в первую очередь, высшего) состоит в том, что подавляющее число выпускников средней школы не удовлетворяет требованиям высшей школы, а та – требованиям предпринимателей [2].

Несмотря на процесс постоянного реформирования в стране университетского образования, его эффективность, самостоятельность и соответствие требованиям постоянно меняющегося мира остаются под вопросом. Одним из направлений начавшейся в середине 2000-х гг. модернизации российского образования было *de facto* движение в сторону университетов третьего поколения, хотя понятия «университет 3.0» и «третья миссия университета» не получили оформления *de jure*. В первую очередь речь идет о развитии предпринимательской активности университетов, которая составляет сущность третьей миссии. Предпринимательской активностью отмечена деятельность национальных исследовательских и федеральных университетов. Элементы предпринимательства свойственны лучшим негосударственным вузам, для которых это вопрос выживания.

Для большинства российских университетов, оказавшихся в сложной финансовой и социальной ситуации, единственная возможность остаться на плаву и даже развиваться – это стать нужными сообществу (*community*), в котором они существуют. Международный опыт убедительно демонстрирует, насколько продуманное и активное взаимодействие вуза с местным сообществом может изменить жизнь университета и его восприятие в обществе.

Тесная связь с местным сообществом для российской высшей школы – не только инструмент для выживания, но и возможность приблизить образование к реалиям современной жизни, повысить качество обучения, усилить его практическую направленность. В связи с этим в последнее время активно развивается третья миссия университета, которая наряду с предпринимательской несёт значительную социальную составляющую [1; 6]. Именно стратегическому развитию и практическому воплощению третьей миссии вузов приписыва-

ется функция, обеспечивающая инновационное региональное развитие. При этом такая социальная активность может обеспечить непрерывное (продолженное) образование и трансфер технологий, выгодный не только студентам, но и местной власти и региональному бизнесу.

Социальная миссия университета предполагает активное участие высшей школы в жизни общества. Университеты создают запас доверия к себе, выступая в качестве компетентного некоммерческого партнера, чем привлекают абитуриентов, а также используют полученный практический опыт социального партнерства при организации научных исследований и в процессе обучения. Студенты, в свою очередь, имеют возможность применить академические знания и получить дополнительную квалификацию вне стен академического учреждения. Общественная активность готовит студента к будущей профессиональной деятельности, способствует развитию личности обучаемого, развивает его коммуникативные компетенции, формирует навыки ответственного поведения в обществе, воспитывает гражданина.

Роль университета в развитии местных сообществ и региональной среды состоит в решении следующих ключевых задач:

1. В качестве ведущего партнера крупнейших промышленных предприятий, организаций сферы услуг в образовательной и научной сферах осуществляет:

- подготовку и переподготовку кадров для ведущих предприятий региона;
- создание комплексной системы мер реагирования на потребности промышленных предприятий и организаций с целью повышения конкурентоспособности выпускников, своевременной корректировки образовательных программ;
- проведение научных исследований по заказу российских и иностранных предприятий;
- организацию информационного взаимодействия представителей бизнеса, молодежи и научного сообщества.

2. В качестве социально ответственного участника социально-экономического развития территории осуществляет:

- организацию и проведение образовательно-воспитательных мероприятий, направленных на формирование активной жизненной позиции, нравственное и патриотическое воспитание молодежи;
- участие в реализации социально значимых для региона и города мероприятий;
- взаимодействие с общественными организациями региона при реализации социально значимых проектов;
- расширение участия представителей университетов в деятельности профессиональных организаций, объединений и ассоциаций региона, представляющих интересы ключевых секторов экономики (машиностроение, металлургию, финансовую сферу, строительство, легкую и пищевую промышленность, сферу услуг и др.);
- реализацию образования в течение жизни, от школьников (с целью поддержания постоянного диалога с будущими абитуриентами и их родителями), до краткосрочных курсов, повышения квалификации и профессиональной переподготовки сотрудников предприятий и взрослого населения в соответствии с потребностями регионального развития.

3. В качестве партнера региональных органов государственной власти и органов местного самоуправления для оказания содействия в решении следующих вопросов осуществляет:

- мониторинг состояния дел в социальной и экологической сфере, подготовка аналитических обзоров и оценка рисков в части социально-экономического развития, его инновационного потенциала, экологической ситуации;
- мониторинг общественно-политического климата региона;
- подготовку и переподготовку кадров для органов государственной власти региона и органов местного самоуправления в части бизнес-планирования, проектного управления;

- участие в общественных советах при органах власти и управления различных уровней, разработке и экспертизе ключевых документов территориального и отраслевого социально-экономического развития;
- консультационную и методологическую помощь органам власти и управления по вопросам стратегического планирования территориального и отраслевого развития и др.

Переход России на инновационный путь развития невозможен без подготовки новых поколений специалистов, обладающих необходимыми качественно новыми профессиональными компетенциями, что, в свою очередь, требует опережающего развития системы высшего образования. Среди важнейших проблем, стоящих сегодня перед высшей школой, можно выделить проблему дефицита и квалификации научно-педагогических кадров, вызванную снижением их социальной защищенности, сложившимся «разрывом поколений», малочисленностью или отсутствием обслуживающего персонала кафедр и т.п. [3]. Кажущееся отсутствие дефицита педагогических кадров связано с большим количеством работающих пенсионеров. Всё это может в ближайшем будущем стать причиной «педагогического кризиса». Требования к современному педагогу, в том числе и к преподавателю высшей школы сформулированы в профессиональном стандарте [5].

В новых реалиях общественного устройства университет будет взаимодействовать с обществом не иначе, как на условиях товарно-денежного обмена производимых им продуктов. Такая трансформация университета требует формирования университетского менеджмента, нацеленного на максимальную коммерциализацию производимых образовательных продуктов, поиск источников обеспечения вуза финансовыми, материальными, кадровыми ресурсами, развитие предпринимательской миссии.

Для большинства российских университетов возможность остаться на плаву и даже развиваться – стать нужными сообществу, в котором они существуют, т.е. активно развивать социальную (третью) миссию. Именно стратегическое развитие и практическое воплощение третьей миссии университета

обеспечит его активное участие в инновационном развитии региона. При этом такая социальная активность приблизит образование к реалиям современной жизни, повысит его качество, усилит практическую направленность, обеспечит непрерывное (продолженное) образование и трансфер технологий, выгодный не только студентам, но и местной власти и региональному бизнесу.

Креативная экономика, новейшие технологии и современная организация труда требуют от работников качеств, далеко выходящих за рамки узкоспециальной подготовки. Главные критерии ценности специалиста сегодня – мультидисциплинарность и творческое мышление. Стратегической задачей обучения становится развитие надпрофессиональных компетенций. Это требует индивидуального и дифференцированного подхода к студенту с целью развития его уникальных качеств и способностей, используя для этого все доступные формы и технологии обучения и источники компетенций. Только такая идеология позволит университету укрепить преимущества на рынке услуг образования, привлечь частные инвестиции, ценных сотрудников и студентов.

#### **Библиографический список**

1. Балмасова Т.А. «Третья миссия» университета: новый вектор развития? // Высшее образование в России. – 2016. – № 8-9 (204). С. 48–55.
2. Золин И.Е. Образовательный комплекс и рынок труда: парадоксы взаимодействия // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2015. – № 10 (295). С. 28–39.
3. Козлов О.А., Проблемы подготовки преподавателей высшей школы в условиях перехода на двухуровневое высшее образование // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 8 (3). – С. 88–90.
4. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 49–62.
5. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 № 608н (зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 № 38993) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf> (дата обращения 21.06.2018).

6. Щелкунов М.Д. Университеты нового поколения // Вестник экономики, права и социологии. – 2017. – № 1. – С. 187–192.

**M. Vidrevich**

Ural State University of Economics  
Ekaterinburg

THIRD MISSION OF THE UNIVERSITY:  
HOW WE SEE IT?

*Abstract.* The global challenges of the realities of the modern world to the classical university are analyzed. It is shown that third-generation universities are being formed in response to these challenges, which are characterized by the third, entrepreneurial mission along with traditional missions. The peculiarities of the third generation universities formation in Russia are revealed.

*Keywords:* higher education, «third mission», entrepreneurial university, employability skills.

## **ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СТУДЕНТЫ: КАК БЫТЬ ВМЕСТЕ? (ПО МАТЕРИАЛАМ МОНИТОРИНГА СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО УРАЛА)**

*Аннотация.* На основе теории образовательных общностей в статье анализируются материалы многолетнего мониторинга социокультурного развития студенчества Среднего Урала (1995-2016 гг.) по проблемам взаимоотношений между основными образовательными общностями высшего образования – преподавателями и студентами. Рассматривается влияние на эти отношения структурных и содержательных изменений в системе высшего образования.

*Ключевые слова:* образовательные общности, структурные и содержательные изменения в системе высшего образования, взаимоотношения преподавателей и студентов.

В современных условиях все чаще в социологическом анализе образования (особенно – высшего), наряду с *институциональным*, реализуется *общностный* подход, когда в центре внимания исследователей оказывается взаимодействие образовательных общностей. В такой переориентации социологии образования особую роль сыграли работы известного отечественного социолога Г.Е. Зборовского: и на методологическом [6; 7], и на эмпирическом уровне [1; 5; 9]. Выделяя группу *образовательных общностей*, Г.Е. Зборовский их базовыми признаками называет *место* в образовательной системе (от дошкольного до высшего и послевузовского образования), *степень вовлеченности* в образовательный процесс (прямое – учащиеся, педагоги, косвенное – менеджеры, вспомогательный персонал и др.), *характер взаимодействия* с другими образовательными общностями [7, с. 280–282].

Выделенные им признаки позволяют идентифицировать *студенчество* как *самостоятельную образовательную общность*. Наш мониторинг (1995-2016 гг.) охватывал лишь студенчество (его социокультурное развитие) [18], но позволил выявить – по оценкам студентов – отношение к ним образовательной общности преподавателей. К сожалению, другая сторона взаимоотноше-

ния: отношение студентов к преподавателям – рассматривалась лишь частично, через их удовлетворенность качеством преподавания.

В самом общем плане ситуацию, казалось бы, можно считать позитивной. Действительно, устойчивым (в диапазоне 4:1 – 5:1) в течение всего мониторинга было соотношение респондентов (студентов 3 курса), удовлетворенных и не удовлетворенных избранным вузом. В 2012 и 2016 гг. эта оценка конкретизировалась: 80–81 % отметили удовлетворенность качеством преподавания, 75–79 % – отношением преподавателей к студентам (2–3 позиции в рейтинге удовлетворенности разными аспектами учебного процесса).

Но одновременно выявились и серьезные проблемы. Каждый третий (в 2016 г. даже чуть больше) отметил недостаточную связь получаемых знаний с жизнью, реальной работой по профессии. Еще бóльшей (три из пяти) была неудовлетворенность недостаточным привлечением к проведению занятий специалистов предприятий, бизнес-структур, органов власти. В сравнении традиционных и инновационных форм обучения респонденты отдали предпочтение именно первым, что отразило не только их недостаточную готовность к обучению по-новому, но и неготовность многих преподавателей обучать по-новому. Наконец, достаточно высокой (в оценках двух из каждых пяти респондентов) оказалась неудовлетворенность тем, как студенты привлекаются к НИР кафедр и – особенно – индивидуальной работой преподавателей со студентами.

Что же мешает взаимодействию этих основных образовательных общностей? Прежде всего, на наш взгляд, те организационно-структурные изменения, которые произошли в системе высшего образования России в последние годы.

Переход на двухуровневую (а с аспирантурой – даже трехуровневую) систему изменил структуру студенчества. Доля *студентов бакалавриата* за 2011/12 – 2015/16 гг. в общей численности студентов возросла с 22 до 74,1 %, доля *магистрантов* – с 2 до 6,9 %, а доля *студентов специалитета* сократилась – с 76 до 19 % [16, с. 41, *расчет наш. – авт.*]. Очевидно, какая-то часть преподавателей просто не могла столь быстро перестроиться, ведь нельзя работать с бакалаврами так же, как со специалистами. К тому же с изме-

нением учебных планов и ГОСов на преподавателей свалилась огромная масса бумажной работы, серьезно «съевшая» время индивидуальной работы со студентами. А значительные изменения в организации учебного процесса (модульный принцип, индивидуальные траектории, майноры и т.д.) негативно повлияли на *стабильность студенческих групп* – многолетнего основного института организации учебного процесса. Заметно снижается и организационная роль кафедр (в сравнении с растущей ролью направлений бакалаврской подготовки). Развитие магистратуры приводит и к все большему перемещению на работу с магистрами наиболее квалифицированной и опытной части преподавателей (с бакалаврами – особенно в крупных вузах, как УрФУ, – все чаще работает не ЛПС, а ПС).

Наконец, при небольшом сокращении численности ППС (за 2000–2015 гг. – на 4 %; до 2010 г. – рост на 22 %, затем устойчивое сокращение) и устойчивом соотношении числа студентов на 1 работника ППС (10:1) качественно изменился его состав. Четко проявились три основных тренда: феминизация (доля женщин за 2000-2015 гг. в составе ППС выросла с 49,1 до 57,1 %); рост числа высококвалифицированных специалистов (кандидатов наук – с 47,3 до 56,9 %, докторов наук – с 10,6 до 15%); «постарение» (доля преподавателей до 30 лет сократилась с 13,4 до 7,8 %, старше 60 лет – возросла с 20,4 до 28,3 %) [16, с. 56, *расчет наш. – авт.; учтены ППС без внешних совместителей*]. Особенно последний тренд усиливает возрастной разрыв (лаг) между студентами и преподавателями, усложняя и затрудняя (?) их взаимоотношения. К тому же при всей необходимости и обоснованности роста доли «серебряного студенчества» [см. 8] ожидать его в перспективе 10–20 лет (кроме заочного обучения и магистратуры) не приходится. Социология студенчества еще долго будет подотраслью социологии молодежи.

Важно учесть и то, как меняется мотивация на получение высшего образования. Наши наблюдения, что «интерес к профессии» на протяжении всего мониторинга оставался значимым, но перестал быть доминирующим, во многом совпадают с мнениями наших коллег «о реализации стратегии получения

ценного образовательного ресурса, стратегии расширения набора квалификаций и навыков» (группа Д.Л. Константиновского) [13, с. 20]; о превращении «институтов высшего образования» в основные «место-временные» позиции молодежи» с потерей «исключительной направленности на профессионализацию и последующую работу по специальности» [17, с. 4].

Но проявляющаяся все сильнее «депрофессионализация» мотивации обучения студентов вузов наталкивается на многолетний (с учетом постарения преподавательского корпуса) опыт ППС по подготовке *профессионалов*. Это и питает во многом (хотя и не только), на наш взгляд, распространенное мнение преподавателей (особенно – «технарей»): «не тот пошел студент».

Можно отметить и качественные изменения в самом образовательном знании. Сегодня и в общей социологии, и в социологии образования выделены разные аспекты этих изменений:

- «трансформация знания» в эпоху «постмодернити» (Э. Гидденс: «ничего нельзя знать наверняка, поскольку стала очевидной ненадежность всех прежних «оснований» эпистемологии») [3];
- идеи «*третичного обучения*» (З. Бауман, Г. Бейтсон, У. Бек и др.). В условиях растущей неопределенности и формирования «общества риска» «*вторичное обучение*» («*обучение процессу учебы*»), когда обучающийся уже сегодня готовится к тому, чтобы достойно встретиться с возможными в будущем проблемами и уметь справляться с ними, оказывается недостаточным. «*Третичное обучение*» нацелено на «умение менять способы извлечения информации адекватно обстоятельствам», «обучение, дающее знания о том, как нарушать общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовать разрозненные элементы опыта в доселе неведомые образцы, относясь в то же время к любому из них как к приемлемому лишь до особого уведомления» [2];
- *футурологическая* переориентация образования в связи со становлением информационного общества, для которой продуктивно разграничение об-

- разования на *реальное* («то, которое существует сегодня»), *заявляемое* («то, которое должно прийти на смену реальному в ближайшей перспективе /5-10 лет/ и преследует цель его совершенствования и улучшения») и *потенциальное* («качественно отличное от реального и заявляемого, которое отдалено от последнего на такой же порядок лет /5–10 лет/») [10];
- становление нелинейного знания [15].

В ракурсе рассматриваемой нами проблемы остро стоит вопрос: насколько возможна (и насколько реально быстро она произойдет) перестройка преподавания с учетом отмеченных трендов?

Наконец, отметим еще два момента, фигурирующих в дискуссиях о взаимоотношениях преподавателей и студентов. С одной стороны, порой из верной идеи о возрастании роли самообразования (а в ее обосновании – в связи с растущей индивидуализацией образа жизни – важен вклад Г.Е. Зборовского и Е.А. Шуклиной [11]) некоторые исследователи делают неверный вывод о снижении роли педагогов (кстати, аналогичный перекося проявился в свое время в рамках обоснования внедрения в школах «педагогике сотрудничества»). При этом явно недооценивается, что навыки самообразования (да и потребность в нем) не могут возникнуть сами собой, их нужно сформировать, им надо научить. Самообразование является, таким образом, важнейшей сферой взаимодействия рассматриваемых образовательных общностей.

Наконец, ряд недоразумений в трактовке этого взаимодействия связаны с узким пониманием «*образовательной услуги*». Современное российское высшее образование критикуется за его «*рыночный*» характер: «Рыночный подход подавляет в обучающемся стремление к самовоспитанию, построению собственного духовного мира, выработке гражданской и патриотической позиции» [12, с. 8]. Но разве может образование быть иным в обществе, где возродились рыночные отношения? По оценке А.С. Запесоцкого (она типична), «услугу получает пассивный потребитель, не несущий ответственности за процесс ее получения». Отсюда и вывод: «Студент – не клиент, обучение по программам

высшего образования – это не услуга, а совместная деятельность вуза и студентов» [4, с. 16–17].

Но услуга (в том числе и образовательная) сегодня понимается как *удовлетворение потребностей* (и потребности в саморазвитии, самореализации студента). Именно повышение качества услуг (на основе все большего учета трендов в изменении образовательного знания) открывает путь к подлинной модернизации образования, к более полному проявлению социального назначения образования. Ф. Котлер, выделивший важнейшее свойство услуги – «неотделимость от источника», тем самым, обосновал, что образование может быть эффективным только как «совместная деятельность» [см. 18].

Тем самым, напрашивается общий вывод – именно совершенствование и углубление «совместной деятельности» обучающихся и обучающихся, преподавателей и студентов – реальный магистральный путь высшего образования в России.

#### **Библиографический список**

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Время как фактор социальной дифференциации образовательных общностей в вузах мегаполиса // Социология образования. – 2017. – № 1. – С. 22–32.
2. Бауман З. Цена университета? Узнайте на рынке! [Электронный ресурс]. – URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200207015> (дата обращения 17.02.2016).
3. Гидденс Э. Последствия модернити [Электронный ресурс]. – URL: [http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev/page\\_1101.html](http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev/page_1101.html) (дата обращения 18.09.2016).
4. Запесоцкий А.С. Обеспечение качества высшего гуманитарного образования // Обеспечение качества высшего гуманитарного образования: матер. выездного заседания Президиума Российской Академии образования. 14 декабря 2005 года. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. – С. 16–47.
5. Зборовский Г.Е. Стратегии развития образовательных общностей в вузах Уральского макрорегиона: предпосылки и возможности реализации // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2018. – № 1. – С. 163–172.
6. Зборовский Г.Е. Теория социальной общности. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2009. – 304 с.

7. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Будущее образовательных общностей: временная перспектива в условиях социальной неопределенности // Социологические исследования. – 2016. – № 10. – С. 3–13.
8. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 4. – С. 38–49.
9. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Взаимодействие между образовательными общностями российского мегаполиса: проблемы управления // Вопросы управления. – 2017. – № 3. – С. 44–52.
10. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование как ресурс информационного общества // Социологические исследования. – 2005. – № 7. – С. 107–113.
11. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Самообразование как социологическая проблема // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 78–87.
12. Ильинский И.М. О «правильном образовании» для России XXI века // Знание. Понимание. Умение. – 2016. – № 3. – С. 5–31.
13. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. – М.: ЦСПиМ, 2014. – 548 с.
14. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент. Экспресс-курс. / Пер. с англ. под ред. С.Г. Божук. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
15. Кравченко С.А. Становление нелинейного знания: востребованность доверия к нему // Гуманитарий юга России. – 2018. – Т. 7. – № 1. – С. 15–31.
16. Образование в цифрах: 2017: краткий статистический сборник. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 80 с.
17. Омельченко Е.Л. Идентичности и культурные практики российской молодежи на грани XX–XXI вв.: автореф. дисс. ... д-ра. социол. н. – М.: ИС РАН, 2005. – 34 с.
18. Студент 1995–2016 гг.: Динамика социокультурного развития студенчества Среднего Урала / под общ. ред. проф. Ю.Р. Вишневого. – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – 904 с.

**Y. Vishnevsky**  
**D. Narhov**  
**S. Vishnevsky**  
Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia

TEACHERS AND STUDENTS: HOW TO BE TOGETHER?  
(BASED ON MONITORING STUDENTS OF THE MIDDLE URALS)

*Abstract.* On the basis of the theory of educational communities, the article analyzes the materials of the long-term monitoring of the socio-cultural development of the students of the Middle Urals (1995-2016) on the problems of the relationship between the main educational communities of higher education – teachers and students. The influence of structural and substantive changes in the system of higher education on these relations is considered.

*Keywords:* educational communities, structural and content changes in the system of higher education, the relationship of teachers and students.

## **ТИПОЛОГИЯ ВУЗОВ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

*Аннотация.* В статье представлена типология вузов Севера России. Описаны внешне-системные и внутрисистемные факторы, создающие особые условия для функционирования высшего учебного заведения в северном регионе.

*Ключевые слова:* высшее образование, университеты, типология.

Системообразующим ресурсом развития регионов нашей страны, сохранения и приумножения человеческого потенциала на их территории, несомненно, выступают университеты. Именно вузы формируют инновационное пространство, решают экономические, социальные, научные, культурные проблемы, являются драйвером регионального развития.

В районах Крайнего Севера и местностях, приравненных к нему, функционирует 36 высших учебных заведений, в том числе и 2 из 10 федеральных российских университетов – в Республике Саха (Якутия) – Северо-Восточный федеральный университет; в Архангельской области – Северный (Арктический) федеральный университет; опорные университеты: в Мурманской области – Мурманский арктический государственный университет; в Республике Коми – Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина.

Для их типологии нами были выделены следующие критерии: уровень подчинения и отраслевая принадлежность [2, с. 112–135].

По уровню подчинения [2, с. 112–135] мы выделяем четыре типа университетов, которые определены, исходя не только из статуса учредителя университета, но и степени финансовой обеспеченности и самостоятельности:

1. Федеральные автономные университеты. К этой группе относятся два университета, расположенных в Архангельске и Якутске. Группа федеральных автономных университетов малочисленна, но представлена самыми сильными образовательными организациями Севера.

2. Федеральные бюджетные университеты. К ним относятся 23 образовательных организаций. Основные различия между автономными и бюджетными университетами кроются в особенностях финансирования, существующих его значительных бюджетных ограничениях.

3. Университеты регионального подчинения. Их учредителем является правительство региона. Несмотря на серьезное ограничение полномочий, которое накладывает на руководство университетов данный тип подчинения, они являются достаточно эффективными, так как работают на запросы региона, с учетом особенностей и задач регионального рынка труда. На Севере имеется 5 региональных университетов, и именно они нередко выступают примерами тесного взаимодействия власти и высшего образования.

4. Частные, или негосударственные университеты. Учредителями их являются физические лица. В современных условиях, когда требования к подготовке специалистов ужесточаются, многие негосударственные университеты перестают им соответствовать и лишаются государственной аккредитации. Несмотря на их сокращение, на Севере функционирует 6 частных университетов.

Особое значение для регионов Севера имеет типология университетов в рамках их отраслевой структуры, поскольку в нем наиболее ярко выражена отраслевая направленность высшего образования. В соответствии с данным критерием мы выделяем следующие группы университетов:

1. Многоотраслевые университеты. К ним относятся, прежде всего, учебные заведения с достаточно большим количеством студентов, занимающие значительную долю рынка высшего образования. Они традиционно осуществляют образовательную деятельность по самым разным направлениям, например, Петрозаводский государственный университет, Нижневартровский государственный университет, Тувинский государственный университет и др.

2. Университеты доминирующей отрасли. В эту группу мы включаем высшие учебные заведения, которые готовят специалистов (порядка трех четвертей от общей численности студентов) для определенной отрасли экономики региона, но при этом имеют и другие образовательные программы. Например,

Ухтинский государственный технический университет, Камчатский государственный технический университет и др.

3. Отраслевые университеты, готовящие специалистов для конкретной отрасли макрорегионального и регионального рынка труда. К этому типу относятся учебные заведения, где обучают студентов по родственным направлениям подготовки: Петрозаводская государственная консерватория им. А.К. Глазунова, Северный государственный медицинский университет, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова и др.

Каждый из университетов, обозначенных в рамках типологии по отраслевому критерию, должен занять свою нишу в системе взаимосвязей в высшем образовании регионов Севера.

В условиях становления инновационной экономики, преобладания интеллектуально-творческой деятельности в сфере производства знаний главенствующую роль играют университеты и университетская наука. Университеты должны стать центрами инновационной системы северных регионов, принципиальным фактором социально-экономического развития российских северных территорий.

Для эффективного развития инновационной экономики Севера необходимо воспроизводство высокопрофессиональных специалистов. Это подразумевает подготовку кадров по новым направлениям развития технологий, экономики и управления, специалистов, обладающих креативными способностями, способных к внедрению и освоению инновационных разработок.

Системный подход к исследованию специфики высшего образования в регионе позволяет сделать вывод о том, что модели *взаимодействия вузов с региональными социально-экономическими системами* формируются под влиянием *внешнесистемных и внутрисистемных факторов*, создающих особые условия для функционирования высшего учебного заведения и его взаимодействия с внешней средой [3].

К *внешнесистемным факторам* относятся современные политические, экономические, социальные и другие процессы, происходящие на глобальном, национальном и региональном уровнях. Например, к числу общих *глобальных внешнесистемных факторов* относятся мировые тенденции, связанные с повышением образовательного уровня населения и ростом потребностей в качественном профессиональном образовании. К числу *основных общенациональных внешнесистемных факторов* можно отнести: существующую в стране систему бюджетного финансирования высшей школы; деятельность федеральных властей, оказывающую влияние на развитие региона; нормативное регулирование процессов развития высшего образования. Наибольшее влияние на характер и специфику взаимодействия высших учебных заведений и региона оказывают *региональные факторы*, среди которых следует выделить: демографическую ситуацию и человеческий потенциал региона; политику региональных властей, оказывающих влияние на развитие региона; инфраструктурную обеспеченность территории; сложившуюся социально-экономическую структуру и конкурентоспособность региона и др. [3].

*Внутрисистемные* факторы обусловлены стратегией управления высшим учебным заведением и складываются из его основных характеристик: образовательной, научно-исследовательской, учебно-методической, административно-хозяйственной деятельности, а также зависят от включенности вуза в сетевое взаимодействие.

Развитие высшего образования на Севере обусловлено объективными и субъективными факторами. К числу объективных можно отнести перспективы экономического развития северных регионов. Следовательно, позиционирование этих территорий связано с естественными конкурентными преимуществами, которые можно объединить в три группы:

- природные ресурсы, перспективные в плане освоения в ближайшие 20–30 лет с учетом интенсивного развития инновационных технологий;

- транспортные системы, как в настоящее время, так и в перспективе связанные в первую очередь с транспортировкой сырьевых ресурсов, в том числе с учетом возможных климатических изменений;
- пространственные ресурсы, которые, начиная с середины XX в., играют все более значительную роль.

Расширение использования пространства и, соответственно, сокращение свободных пространственных ресурсов еще более повышает их ценность, что приводит к важным социальным и экономическим последствиям. Активное освоение Севера влияет на развитие системы высшего образования на его территории. Складывается объективная необходимость в воспроизводстве кадров, которые будут способны решить поставленные государством задачи.

Субъективные факторы включают в себя: отношение всех социальных общностей к территории проживания, их жизненные планы. Также необходимо учитывать отношение основных образовательных общностей к проблемам высшего образования в северных регионах страны, а именно мнение преподавателей и студентов о типе управления образовательной организацией, о принципах, на которых строятся отношения в вузе, о типе связи между образовательными общностями.

Таким образом, в северных регионах страны развитие высшего образования во многом зависит от: разработки новых форматов высшего образования; создания эффективной сети межвузовского взаимодействия; выстраивания траекторий академической мобильности студентов и преподавателей; активного сотрудничества вузов со стейкхолдерами; усиления инновационности образовательного и научно-исследовательского процесса.

### Библиографический список

1. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Концептуальные основы перехода к нелинейной модели высшего образования в регионе // Экономика региона. – 2016. – № 4. – С. 1157–1166.
2. Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.С. Каташинских [и др.]. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. – 400 с.
3. Щеглова А.Н. Тенденции развития региональных социально-экономических систем Крайнего Севера в условиях модернизации высшего образования: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Апатиты, 2013. – 22 с.

**O.V. Vlasova**

Surgut State Pedagogical University

Surgut

### TYPOLOGY OF UNIVERSITIES IN THE NORTHERN REGION: SOCIOLOGICAL ANALYSIS

*Abstract.* The typology of universities of the North of Russia is presented in the article. External system and intrasystem factors that create special conditions for the functioning of universities in the northern region are described.

*Keywords:* higher education, universities, typology.

**Т.О. Гаврилина**  
Гуманитарный университет, Екатеринбург  
**Л.Р. Цховребова**  
**Е.А. Шуклина**  
Уральский федеральный университет  
Екатеринбург

## **ВИРТУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ В РЕГИОНЕ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* На материалах эмпирических исследований рассмотрены особенности и предпосылки развития виртуальной академической мобильности в крупнейшем промышленном регионе (УрФО).

*Ключевые слова:* виртуальная академическая мобильность, высшее образование, нелинейная модель образования.

Развитие виртуальной мобильности является составной частью стратегии расширения и углубления сетевого взаимодействия вузов. Вместе с тем, важна постановка проблемы видения виртуальной мобильности как современного инструмента формирования регионального образовательного пространства, поскольку у межвузовского сетевого взаимодействия есть не только внешняя функция международной интеграции, но и внутренняя – развития региона, обеспечения его связи с территориальными бизнес-структурами, организациями в сфере науки, культуры, допрофессионального образования.

Феномен виртуальной мобильности достаточно нов, поэтому его определения в литературе разнородны. Его сущностные черты охватываются представлением о том, что это тип образовательной мобильности, реализуемой в контексте непрерывного образования за счет он-лайн обучения и возможностей сетевых коммуникаций [1; 4; 5; 6].

Для высшего образования виртуальная мобильность имеет свою специфику и ограничения в сравнении с реальной, поскольку он-лайн образование не заменяет полностью обучения face-to-face. Для личности ее основным достоинством является возможность получения образования одновременного в своем

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 18-011-00158 «Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования».

вузе и вузе принимающей стороны, обеспечивающая комплекс условий (образовательных, социально-психологических, экономических, организационных) для выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента и индивидуальной профессиональной траектории для преподавателя. Для образовательной организации – это управленческие преимущества в реализации образовательного процесса с целью повышения его качества, разнообразия, гибкости, экономичности. Для территории – это возможность увеличить свой потенциал за счет развития сетевых связей вузов, на ней дислоцирующихся.

Виртуальная мобильность является для вузов не только инструментом создания единого образовательного пространства, но также условием дальнейшего развития сети вузов с другими стейкхолдерами – предприятиями/организациями, академической наукой, общественными структурами, органами власти.

Рассмотрим некоторые объективные и субъективные предпосылки развития виртуальной мобильности в регионе (УрФО) в ближайшее время. Так, прогноз изменения структуры рынка он-лайн образования до 2021 г. [3] показывает, что в сфере высшего образования объем образовательных услуг, реализуемых он-лайн, вырастет более, чем вдвое, а в сфере дополнительного профессионального образования – почти вдвое (см. таблицу).

*Таблица*

**Структура рынка образования на 2016–2021 гг.**

| <i>Вид образования</i>                                                   | <i>2016</i>            | <i>2021</i>            |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------|
| Высшее образование                                                       | 386 млрд руб.          | 336 млрд руб.          |
| Онлайн-образование в сфере высшего образования                           | 1,8 %<br>6,8 млрд руб. | 4,4 %<br>15 млрд руб.  |
| Дополнительное проф. образование                                         | 1056 млрд руб.         | 103 млрд руб.          |
| Онлайн-образование в сфере дополнительного профессионального образования | 6,7 %<br>7 млрд руб.   | 10,9 %<br>11 млрд руб. |

Это свидетельство намечающегося роста потребности в виртуальной мобильности в межвузовской сети и системе повышения квалификации и переподготовки с использованием ресурсов высшей школы.

Что касается готовности основных субъектов региона, включенных в процессы виртуальной мобильности (в частности, преподавателей и студентов высшей школы УрФО), то ее можно проследить по ряду показателей: отношению к он-лайн образованию; отношению к внутри- и межрегиональной академической мобильности; оценке готовности вузов, преподавателей и студентов к реализации внутри- и межрегиональной академической мобильности.

Охарактеризуем данные показатели количественно.

Во-первых, практики использования различных форм он-лайн образования демонстрируют достаточную вовлеченность преподавателей и студентов в эти процессы. Так, 80,0 % преподавателей и 80,3 % студентов применяют в работе / учебе электронное обучение; 52,7 % и 28,0 % (соответственно) – дистанционное образование; 10,0 % и 11,7 % используют национальную платформу «Открытое образование»; 7,2 % и 12,9 % – массовые открытые онлайн-курсы (МООС).

Во-вторых, оценка эффективности этих форм он-лайн образования основными субъектами виртуальной мобильности достаточно высока. Так, более половины преподавателей (56 %) считают эффективным фактором развития высшего образования электронное обучение, а каждый третий – такие формы как дистанционное образование (36,4 %), национальную платформу «Открытое образование» (36,8 %); МООС (35,5 %). Эффективность он-лайн обучения студенты оценили даже более высоко. Электронное обучение – 79,5 %, дистанционное образование – 40,6 %, национальную платформу «Открытое образование» – 35,5 %, МООС – 29,9 % респондентов считают эффективными для своей образовательной деятельности.

В-третьих, обе образовательные общности (преподаватели и студенты) демонстрируют заинтересованность в развитии внутри- и межрегиональной академической мобильности, что косвенным образом подтверждает их интерес и к ее виртуальной разновидности. Так, готовы принять участие в программах внутрирегионального (в УрФО) студенческого обмена 51,4 %, а в программах межрегиональной академической мобильности – 54,9 % студентов.

Что касается преподавательского сообщества, то 66,7 % преподавателей полагают, что их вуз заинтересован в развитии внутри- и межрегиональной академической мобильности, и для этого у него есть резервы (50,1 %); считают, что сами преподаватели проявляют заинтересованность в этих видах мобильности, 55,0 %. Однако менее половины из них (47,7 %) готовы видеть реальные перспективы развития внутри- и межрегиональной академической мобильности в регионе.

В целом необходимо подчеркнуть, что в Уральском федеральном округе сложились объективные и субъективные условия для развития виртуальной академической мобильности. Однако эффективность этого инструмента сетевого взаимодействия вузов будет во многом определяться тем, насколько на уровне формирования региональной политики он будет осознан и использован в качестве фактора развития горизонтальных связей высшего образования, науки, бизнес-структур конкретной территории.

#### **Библиографический список**

1. Авксентьева Е.Ю., Авксентьев С.Ю. Предпосылки и условия развития виртуальной академической мобильности сотрудников и студентов вуза // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 20. – С. 173–176.
2. Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.С. Каташинских [и др.]. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. – 400 с.
3. Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий [Электронный ресурс]. – URL: <http://edumarket.digital> (дата обращения 15.06.2018).
4. Приходько Л.В., Гончарук Н.П. Виртуальная академическая мобильность как инструмент развития единого образовательного пространства // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16. – № 16. – С. 60–61.
5. Тыртыый С.А. Проблемы и перспективы развития виртуальной мобильности в контексте модернизации Российского образования // Молодой ученый. – 2009. – № 5. – С. 212–219.
6. Шуклина Е.А. Massive open online courses как сетевой ресурс высшей школы в условиях нелинейных вызовов современности // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2016. – № 4. – С. 79–93.

***O.T. Gavrilina***

Liberal Arts University, Yekaterinburg

***L.R. Tshovrebova***

***Shuklina Elena***

Ural Federal University

Yekaterinburg, Russia

HOW VIRTUAL ACADEMIC MOBILITY DEVELOPES THE NETWORK INTERACTION  
BETWEEN HIGH SCHOOLS OF THE URAL REGION

*Abstract.* The analysis of features and prerequisites for the development of virtual academic mobility in the largest industrial region (Ural federal district) is implemented on the results of empirical studies.

*Keywords:* virtual academic mobility, higher education system, nonlinear model of education.

## **КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УНИВЕРСИТЕТА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕГО СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* Современные процессы глобализации требуют от вузов новой стратегии развития, и выдвигают новые требования к профессорско-преподавательскому составу вузов. В статье представлены результаты анализа статистики о ППС УрФУ и оценка кадрового потенциала.

*Ключевые слова:* стратегия, потенциал, профессорско-преподавательский состав, кадровая политика.

Вузы существуют сегодня в турбулентной среде, но ни сама система управления высшей школой, ни вузы, не могут органично в ней развиваться и отвечать на вызовы сегодняшнего времени. Некоторыми авторами ранее отмечалось, что в 1990-е гг. процесс модернизации шел путем децентрализации вузов, приобретения ими самостоятельности [1, с. 20], перераспределения полномочий по решению различных вопросов своей деятельности. Однако вектор развития изменился, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации разработало новую государственную политику, результатом которой является дифференциация российских вузов по статусам: национальные исследовательские, федеральные, опорные университеты; уход от негосударственной системы образования и др.; централизация высшего образования; оптимизация и реструктуризация высшей школы, сокращение размера и числа вузов [4, с. 411].

Применяя технологии государственного управления, Министерство науки и высшего образования РФ разрабатывало и «спускало» показатели для оценки деятельности вузов и профессорско-преподавательского состава (ППС), в зависимости от его статуса, а вуз в свою очередь должен был разработать и утвердить в министерстве дорожную карту своего развития. Вузы имеют минимальную степень свободы в принятии управленческих решений по многим вопро-

сам, в том числе по разработке и реализации системы оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава российских вузов [2, с. 98] и реализуют непопулярную в научно-педагогическом сообществе деструктивную кадровую политику.

Каждым университетом выбрана и реализуется собственная стратегия развития. Так, перед Уральским федеральным университетом стоит задача повышения международной конкурентоспособности и попадания в топ-100 мировых университетских рейтингов до 2020 г. Рассмотрим характеристики профессорско-преподавательского состава УрФУ в динамике за последние годы как главного субъекта реализации стратегии развития и как объекта реализации кадровой политики вуза. Как изменились качественные и количественные характеристики профессорско-преподавательского состава за последние шесть лет – с 2012 по 2017 гг.? Численность преподавателей снизилась за этот период с 2 886 человек до 2 546, уменьшение составило 12 %.

При этом произошло изменение соотношения преподавателей и студентов. Так, в 2012 г. это соотношение было 1:8, а уже в 2017 г. – 1:12. Традиционно эти вузы считались мужскими (из числа ППС). Так, среди профессорско-преподавательского состава доля мужчин в 2012 г. составляла 58,9 %, однако в 2017 г. их доля значительно уменьшилась – до 47,3 %. Анализ половой структуры обнаруживает феминизацию ППС.

Несмотря на провозглашение омоложения кадрового состава высшей школы, данные по вузу не подтверждают эту тенденцию – средний возраст преподавателей увеличился с 49,1 года до 50,0 лет. Данные о возрастной структуре УрФУ показывают, что в 2017 г. 33,3 % ППС университета относились к возрастным группам от 60 лет и старше. За исследуемый период эта группа незначительно выросла. Необходимо отметить существенное снижение доли персонала в возрасте до 35 лет – с 23 до 17,8 %, что позволяет предположить дальнейшее снижение доли ППС более старших возрастов в перспективе. Для учреждений высшего образования вообще и для УрФУ в частности характерен некоторый провал в численности в двух возрастных групп –

от 40 до 49 лет в 2012 г. и от 45 до 54 лет в 2018 г. Мы наблюдаем последствия кризиса в стране 1990-х гг., который распространился и на высшее образование. Многие преподаватели были вынуждены уйти из профессии в связи с низкой оплатой труда и отсутствием научных и карьерных перспектив.

Обратимся к анализу образовательно-квалификационной структуры ППС. Является достаточно понятным, что почти все преподаватели имеют высшее образование (хотя его доля снизилась со 100 % в 2012 г. до 99,3 % в 2018 г.). Остепененность ППС за рассматриваемый период выросла на 2,3 %, доля преподавателей без ученой степени снизилась с 39,2 % до 36,9 %. Остепененность ППС составляет 62,8 %. Это соответствует нормативным показателям для высшей школы, общий показатель должен быть не ниже 60 %. Наблюдается некоторый «запас» и в количестве докторов (13,9 %), но это не повод успокаиваться, т.к. показатель сформирован большей частью преподавателями пожилых возрастов, ведь группа в возрасте старше 60 лет крайне многочисленна – 33,3 % ППС.

Одним из важных показателей кадрового потенциала вуза является стаж работы ППС. Большая часть – работники с большим общим стажем (в 2012 г. – 62,5 % преподавателей, в 2017 г. – 64,1 % имеют 20 и более лет общего трудового стажа). Доля лиц с педагогическим стажем также выросла с 42 до 48 %. Таким образом, можно предположить, что группа преподавателей состоит из некоторого постоянного кадрового ядра опытных работников (группа молодежи со стажем работы до 10 лет катастрофически мала – 12,7 % в общей численности ППС). Это является отражением процесса старения ППС, о данной негативной тенденции авторами уже указывалось ранее [3, с. 72].

Рассмотрим штатно-должностную структуру ППС. Образовательный процесс в университете обеспечивает 2 546 человек профессорско-преподавательского состава – 1 021 штатных и 1 525 совместителей, из них 853 совместителей со стороны. Доля штатных увеличилась с 34,2 до 40,1 % в основном за счет уменьшения доли совместителей со стороны. Наиболее многочисленна группа доцентов, их 45,6 % в общей численности ППС в 2017 г., но наблюдается некоторое снижение их доли – на 1,3 %. Представляется, что

это произошло за счет снижения доли совместителей со стороны. Возможно, ситуация обусловлена и снижением количества защит в диссертационных советах. Вторая по численности группа – старших преподавателей, преподавателей и ассистентов – 38,2 %. Произошло увеличение этой группы на 2,7 %. Доля профессоров – 11,3 % – осталась практически неизменной. Данное соотношение (когда доля старших преподавателей, преподавателей и ассистентов растет, и при этом увеличивается средний возраст преподавателей) нельзя оценить как высокий квалификационный уровень ППС и прирост кадрового потенциала.

Учитывая специфику карьерного и научного роста ППС, карьерный потенциал преподавателей невысок. Доля старших преподавателей за эти годы в средневозрастной группе (35–59 лет) выросла с 53 до 58 %, что, даже в случае различного рода поддержки, делает сложным их переход в более высокий должностной статус. Доля доцентов в группе молодежи (до 35 лет) катастрофически снизилась – с 16 до 11 %. Это результат того, что в обществе снижается статус преподавателей вуза, и перспективная молодежь не идет в эту сферу, выбирая более доходные отрасли. Это подтверждается и снижением численности молодежи в группе ассистентов. Так, в 2012 г. группа ассистентов была представлена на 89 % молодыми преподавателями до 35 лет, сейчас эта группа уменьшилась в 2,5 раза и составляет 39 %. Перспективы восходящей профессиональной мобильности ассистентов еще более нереальны, чем несколько лет назад, и к тому же их доля в абсолютных величинах мала.

Сложившаяся ситуация позволяет предположить, что действенных механизмов стимулирования профессионального роста и привлечения высококвалифицированного персонала на разработано. На этом этапе развития уделять внимание только привлечению молодежи видится достаточно бесперспективным, так как негативные тенденции развития кадрового потенциала вуза указывают на кризис, который наличествует не только в анализируемом вузе, но и в системе высшего образования в целом.

Реализация стратегии развития направлена на выполнение текущих статистических показателей, а не на осуществление продуманной кадровой поли-

тики на основе видения долгосрочных перспектив, что не позволяет обеспечить оптимальный баланс сохранения и обновления преподавательских кадров в университете.

#### **Библиографический список**

1. Балобанов А.Е., Ключев А.К. Стратегическое планирование развития университета // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – № 2. – С. 19–27.
2. Воронина Л.И., Зайцева Е.В. Государственное управление системой оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава российских вузов // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 94–106.
3. Зайцева Е.В., Запарий В.В., Ключев А.К. [и др.] Организационно-кадровый потенциал университета: методология и методика измерения. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 215 с.
4. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Высшее образование в Уральском макрорегионе: возможности нелинейного развития // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 3 (88). – С. 405–420.

**N.V. Goncharova**

**E.V. Zaitseva**

**N.V. Sokol**

Ural Federal University Ekaterinburg, Russia

#### **PERSONNEL POTENTIAL OF THE UNIVERSITY AS THE RESULT OF ITS DEVELOPMENT STRATEGY**

*Abstract.* Modern processes of globalization require a new development strategy for universities, and put forward new requirements for the teaching staff of universities. The article presents the results of the analysis of statistics on the PPP of the UrFU.

*Keywords:* strategy, potential, faculty, personnel policy.

***И.Л. Грошев***

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени  
маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, Тюмень

***И.А. Грошева***

Московский институт государственного управления и права  
Тюменский филиал, Тюмень

## **СИСТЕМНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Аннотация.* В статье авторы рассматривают системные проблемы макро- и микроуровня, возникшие в процессе развития образовательной среды. На макроуровне реформа высшего образования усиливает региональное неравенство. На микроуровне фиксируются проблемы формирования системы взаимоотношений «вуз-специалист-производство». В качестве одной из центральных рекомендаций предлагается индивидуализация образовательной среды.

*Ключевые слова:* образовательная среда, высшее образование, молодой специалист, учебное заведение, модернизация.

Реформирование высшего образования посредством унификации образовательных парадигм, реорганизации и объединения учебных заведений закладывает множество проблем, которые наблюдаются не только в настоящее время, но и могут проявиться в ближайшей перспективе. Среди них наибольшую актуальность имеют: коммерциализация высшего образования, снижение его доступности, недостаточное финансирование высших учебных заведений<sup>1</sup>. Среди прочих фигурируют снижение качества образования, невостребованность выпускников, отсутствие профильности образования [3, с. 95–96]. Представление о системности образовательных реформ является мифом, исходящим от науки и властных структур, которые уверены в том, что многократное реформирование имеющейся системы управления высшим образованием составляет сущность инновационных изменений [2, с. 77].

Следует отметить, что реформы создали проблемы макро- и микроуровня. Под лозунгами оптимизации и модернизации на макроуровне увеличиваются темпы закрепления регионального неравенства, поскольку процессы объединения и закрытия вузов в провинции вызывают отток молодежи в мегаполисы. В большинстве случаев он носит невозвратный характер. Намеренно сокраща-

---

<sup>1</sup> Исследование на тему «Российское высшее образование в условиях изменившейся экономической ситуации: проблемы и перспективы развития» проведено экспертно-аналитическим центром РАНХиГС в марте 2015 г., опрошено 277 экспертов.

ется доступ молодых людей к высшему юридическому и экономическому образованию под предлогом перепроизводства специалистов при растущем спросе на эти направления. В то же самое время, например, в Тюменской области, объявляется курс на приоритетное развитие инновационной экономики и малого предпринимательства (!). В ходе «ползучей контрреволюции» сворачивается социологическое образование. Отсутствие конкуренции в образовательной среде ведёт к неоправданному завышению цен на обучение и искусственной элитизации управленческих, экономических и юридических профессий. Вызывает беспокойство и то обстоятельство, что в стране отсутствует перспективное планирование и прогнозирование, поэтому никто не сможет гарантировать молодёжи, поступающей сегодня на технические направления обучения, что через четыре года они будут трудоустроены. Как никто не сможет гарантировать развитие производства опережающими темпами, по сравнению со спекулятивным бизнесом.

Закрытие «нерентабельных» учебных заведений, объединение школ и вузов в Тюменской области, согласно наблюдению авторов статьи, уже спровоцировало отток молодежи за пределы «малой родины». Данный факт в настоящее время не признаётся фатальным, но вызывает обеспокоенность имеющая место переполненность начальных классов тюменских школ и увеличение количества выпускников в условиях постепенного выхода из демографической ямы (в 2017 г. численность выпускников одиннадцатых классов в г. Тюмени составила 3 300 чел., в 2018 г. – 4 500 чел., на 1 100 больше стало девятиклассников [1]).

На микроуровне, или уровне отдельных учебных заведений, растет эффективность образа молодого специалиста. В ходе реформ были нарушены основополагающие принципы образовательной среды: преемственность, научность и адекватность методических и методологических подходов к образованию. Понятие «специалист» (или бакалавр) включает ряд элементов, которым целесообразно уделять повышенное внимание в образовательном процессе. Среди них можно выделить следующие:

I) способность «работать с информацией», т.е. наличие у специалиста селективности в процессе взаимодействия сознания с информационным потоком.

В данном случае рассматривается умение осуществлять критический анализ всех без исключения данных, приобретение определённых навыков по практической детерминации абсолютно любой информации в реальные, конкретные результаты;

II) умение создавать эффективные коммуникативные схемы, обеспечивающие взаимопонимание и взаимное доверие лиц, участвующих в едином информационном пространстве. В данном случае специалист принимает на себя некую совокупность функциональных обязанностей, ранее не обозначенных, в число которых входят:

- однозначная трактовка генеральной идеи сообщения;
- обнаружение оптимального алгоритмического языка взаимодействия с другим субъектом;
- передача данных в адекватном режиме;
- организация «обратной связи» для сопоставления исходной и конечной информации, а также для получения необходимых характеристик о субъекте информационного обмена.

Рекомендуемая в настоящее время образовательная парадигма, оцениваемая как инновационная, на самом деле не только далека от совершенства, но и ставит диаметрально противоположные по значению задачи:

- уметь запоминать только ключевые слова (позиции), позволяющие при тестировании быстро обнаруживать правильный вариант ответа;
- «подстроить» систему образования под требования «современных» способов оценки знаний обучаемых;
- стандартизировать алгоритм проверки знаний, что способствует нивелированию творческого осмысления и креативного мышления, так как проверить эти качества и соответствующий уровень с помощью теста невозможно;
- обеспечить требуемые количественные и качественные параметры успеваемости и эффективности системы образования, что ведет к усреднению сложности предлагаемых к анализу тестовых (ситуационных) задач;

– создать условия индивидуализации как в процессе обучения, так и в процессе оценки уровня подготовки специалиста и др.

Превращение образовательной системы в сферу коммерческих услуг предопределяет фактор «конечности услуги», что приводит к обозначению конкретной даты окончания договора, заключаемого между образовательным учреждением и потребителем. Здесь наблюдаются следующие негативные моменты: 1) вуз не несет ответственности за соответствие предлагаемых знаний требованиям современного производства; 2) «заказчик услуг» не в состоянии объективно оценить качество и уровень тех услуг, которые он получает; 3) в процессе обучения возникает эффект монотонии и, как следствие, усталости, что зачастую приводит к ситуации, когда преподаватель и ученик по взаимной договоренности не осуществляют передачу/прием информации (образование превращается в профанацию); 4) потенциальный работодатель не участвует в образовательном процессе, т.е. его интересы изначально не учитываются; 5) вуз не дает никаких гарантий по результатам обучения потому, что гарантия предусматривает возможность соотнесения состояния объекта образования с заявленными параметрами специалиста.

В такой ситуации вести речь о «качественном прорыве в образовании», о котором сегодня модно говорить, не представляется возможным. Во-первых, важным шагом в этом направлении является создание центра перспективного планирования и прогнозирования востребованности специалистов в регионе. Во-вторых, ориентация на индивидуализацию (штучность) образования, предусматривающую тщательную селекцию обучающихся, разработку для них эксклюзивных программ образования. В-третьих, необходимым условием является поливариантность и согласованность действий преподавателя, администрации вуза и производственно-экономических объектов, а также установление взаимной персональной ответственности и «гарантийных обязательств».

### Библиографический список

1. Завтра тюменские выпускники прощаются со школой [Электронный ресурс]. – URL: <http://tumen.mk.ru/social/2018/05/21/zavtra-tyumenskie-vypuskniki-proproshhayutsya-so-shkoloy.html> (дата обращения 28.05.2018).
2. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А., Шуклина Е.А. Существует ли система высшего образования в России? // Социологические исследования. – 2017. – № 11. – С. 76–86.
3. Калмыков Н.Н., Сатырь Т.С. Российское высшее образование: взгляд экспертов // Социологические исследования. – 2016. – № 8. – С. 91–97.

**I.L. Groshev**

Tyumen Higher Military Engineering Command School  
named after marshal A.I. Proshlyakov, Tyumen, Russia

**I.A. Grosheva**

Moscow Institute of Public Administration and Law  
Tyumen Branch, Tyumen, Russia

### SYSTEMIC PROBLEMS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Abstract.* In the article the authors consider the system problems of macro-and micro-level, which have arisen in the process of development of the educational environment. At the macrolevel, higher education reform increases regional inequality. At the micro level, the problems of formation of the system of relations «University-specialist-production» are identified. As one of the main recommendations, the individualization of the educational environment is offered.

*Keywords:* educational environment, higher education, young specialist, educational institution, modernization.

## **СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ЗАКРЫТОГО ТИПА**

*Аннотация.* В статье рассмотрены проблемы формирования профессиональной направленности в организациях закрытого типа с учётом иерархической структуры и информационной замкнутости процесса обучения. Выявлены возможные угрозы снижения качества образования при отсутствии своевременной диагностики системных дисфункций.

*Ключевые слова:* профессиональная направленность, образование, учебный процесс, развитие компетенций.

Подготовка и обучение военнослужащих качественно отличается от стандартного образовательного процесса как в содержательном, так и в организационном плане. Если гражданские образовательные организации функционируют в условиях максимальной открытости и интеграции с международным педагогическим сообществом, военная структура остаётся закрытой для информационных и рефлексивных потоков извне. Необходимость сохранения государственной и военной тайны интегрируют воспитательный компонент в каждый структурный элемент обучения, с целью повышения патриотического настроения будущих офицеров.

Задачи военной сферы предполагают активное военно-профессиональное развитие, в рамках которого осуществляется формирование устойчивой профессиональной направленности специалиста [2, с. 9]. Необходимость комплексного подхода к развитию личности молодых людей в условиях дисфункционального развития информационного общества с объектной и субъектной позиций рассматривалась различными исследователями, среди которых наибольшее внимание индивидуальным особенностям обучающихся уделяли: Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.А. Рудкевич, Е.И. Степанова, В.Д. Шадриков, В.А. Якунин и др. В большинстве случаев

оценка качества и методики формирования профессиональной направленности в недостаточной мере учитывает специфику закрытых образовательных организаций (к которым, в том числе, относятся военные вузы), что актуализирует исследования в данном направлении.

Таким образом, оценивая военно-профессиональную направленность, в проблемное поле следует включать систему образовательного, воспитательного и научно-исследовательского воздействия на обучающихся, которые в условиях дефицита внешней информации в значительной мере восприимчивы к особенностям конкретного образовательного учреждения.

С точки зрения управления закрытая организация представляет собой чётко построенную иерархическую систему с жестко установленными отношениями между руководителями и подчинёнными, которая определяется рядом специфических черт.

1. Организационная структура образовательной организации закрытого типа характеризуется сложностью системы подчинения, в рамках которых, с одной стороны, присутствует иерархия командного состава в разрезе военных и тактических задач. С другой стороны, параллельное давление на обучающихся оказывает иерархия, связанная со стандартными учебными задачами, исходящими от преподавателей и руководителей кафедр. Отсутствие достаточного согласования между параллельными иерархическими структурами может привести к значительной информационной перегрузке обучающихся и снизить качество как учебного, так и воспитательного процесса.

2. Участие коллектива обучающихся в принятии решений и реализации субъектного права управления образовательным процессом становится затруднительным. Несмотря на то, что данный факт обусловлен запретами и ограничениями в распространении информации, депривация интересов обучающихся в одних аспектах должна компенсироваться посредством предоставления возможностей развития в научно-практических

и культурно-досуговых мероприятиях, как возможных каналах самовыражения молодых людей и способах снятия напряжения внутри закрытых коллективов.

3. Традиция применения дисциплинарных наказаний, как элемента воспитательного процесса в организациях закрытого типа, имеет значительное стимулирующее воздействие. Однако характер поставленных задач в отдельных ситуациях требует индивидуального подхода, а также временного разделения совершённого деяния и реализации наказания, ввиду необходимости нивелирования накопления учебных задолженностей по методу «снежного кома» [1, с. 84].

4. Преобладание механистической системы взаимодействия во многом упрощает систему работы с коллективами, где норма управляемости по интеллектуальным видам деятельности существенно превышена ввиду средней численности учебных групп более пятнадцати человек [3, с. 16]. Однако унификация методов работы с обучающимися приводит к усреднению достижительных ориентаций и снижению мотивации к дополнительным нагрузкам, обусловленным проведением научных изысканий и досуговой деятельностью. Выделение из общего коллектива социально-активной молодёжи хотя и сопряжено с возможной эксклюзией в группе, однако позволяет создавать точки роста и ориентиры для остальных обучающихся.

5. Коммуникационная структура образовательного процесса во многом ориентирована на дублирование иерархической структуры в формальном и неформальном аспекте. Если формальные основы вертикального подчинения обусловлены спецификой военного общества (звания и военные должности), то неформальные основы разделения образуются в результате наложения национальных и исторических особенностей народов, представители которых составляют учебные группы. Чрезмерная ориентация молодёжи на разность статусов и верховенство традиций требуют от руководителей и преподавателей наличия специфических навыков относительно диагностики и нивелирования влияния стереотипов на образовательный и коммуникационный процессы.

6. Информационный дефицит в значительной мере естественен для организаций закрытого типа, как средство снижения уровня критических настроений в коллективе и повышения нормы управляемости. Однако информационно обеднённая закрытая образовательная среда несёт в себе риски продуцирования недостоверных знаний посредством самозарождения и искажения информационных потоков внутри учебных групп. Соответственно указанному риску возникает необходимость постоянного внедрения объективных и достоверных данных со стороны руководящего состава, преподавателей, кураторов и специалистов в сфере научной и воспитательной деятельности.

7. Культурно-досуговое развитие обучающихся в рамках организаций закрытого типа обеспечивается соответствующими службами: отделами по воспитательной работе либо специальными сотрудниками в рамках военной структуры [3, с. 16]. Однако, помимо этого, элементы воспитательной работы осуществляются преподавательским составом и кураторами групп. Соответственно актуализируется необходимость согласования деятельности указанных субъектов системы образования ввиду возможных дивергенций в установках и методах воздействия, которые при существенных противоречиях могут сформировать оппортунистическое поведение молодежи.

8. Закрытым организациям чаще всего присущ высокий уровень консерватизма и подверженности ретровведениям [3, с. 18]. Коллектив предпочитает устоявшиеся формы отношений и способы выполнения задач, и при попытках осуществить даже объективно необходимую модернизацию проявляет высокий уровень сопротивляемости, с целью сохранения текущего уровня нагрузки, что требует системной разъяснительной работы.

Таким образом, реализация профессиональной направленности в организации закрытого типа осложнена высокой степенью консерватизма и традиционалистских аспектов военной сферы, которые актуализируются ввиду необходимости сохранения информации внутри структуры. Обращаясь, собственно, к профессионально ориентированному аспекту военного вуза, следует учиты-

вать многоаспектность будущей деятельности офицера. В рамках формирования военно-профессиональной направленности следует учитывать ориентацию на военную службу в целом, установку на деятельность по конкретной военной специальности и готовность к осуществлению деятельности бытового характера в рамках военной организации (управление коллективом, воспитательная работа с личным составом и пр.).

#### Библиографический список

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Бродский Я.С., Павлов А.Л. О сущности и путях реализации межпредметных связей математики с другими предметами: Методические рекомендации по математике. – Вып. 10. – М.: Высшая школа, 1988. – 197 с.
3. Гридчин А.А. Коммуникативные технологии регулирования региональных конфликтов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия. Социология и социальные технологии. – 2009. – № 1 (9). – С. 16–18.

**L.I. Grosheva**

Tyumen Higher Military Engineering Command School  
named after the Marshal of the Engineer Troops A.I. Proshlyakov  
Tyumen, Russia

#### SPECIFICITY OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN HIGHER EDUCATION IN CLOSED TYPE ORGANIZATIONS

*Abstract.* In the article problems of formation of a professional orientation in the closed type organizations taking into account the hierarchical structure and informational isolation of the learning process are considered. Possible threats to reducing the quality of education in the absence of timely diagnosis of systemic dysfunctions are identified.

*Keywords:* professional orientation, education, educational process, development of competences.

**СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ  
ОСЕТИЯ-АЛАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ  
ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОГО ПРОИЗВОДСТВА:  
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

*Аннотация.* Статья написана на материалах экспертного опроса, проведенного в апреле-мае 2016 г. В ходе опроса было опрошено 73 человека. В качестве экспертов выступили: госслужащие, бывшие работники суда, ученые, журналисты, юристы, полицейские, преподаватели общеобразовательных школ и государственных вузов, предприниматели, депутаты республиканского и городского законодательного собрания.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, специализация, студент, рынок, коррупция в вузах, новые идеи, родители, общество, госзаказ, общественный запрос, эффективность вузов, проверка знаний, стереотип, самообразование, партнерское отношение с работодателями.

Данные о зарплате, условиях контрактов, льготах и компенсациях преподавателей государственных университетов 28 стран были собраны группой из трех десятков исследователей в Center for International Higher Education в Бостоне и подготовлены к публикации в виде книги под названием «Зарплаты профессуры. Глобальный сравнительный анализ компенсаций и других условий трудовых договоров» под редакцией Филипа Альтбаха, Лиз Рейзберг, Марии Юдкевич, Григория Андрушака и Ивана Ф. Пачеко [3]. Выяснилось, что в среднем опытный профессор в Швейцарии получает 17 073 франков в месяц. Это на 3 тыс. больше, чем в Канаде, и почти вдвое, чем в Германии, где профессора считаются государственными служащими. Даже откорректированные с учетом швейцарской покупательной способности цифры показывают, что для иностранных профессоров работа в швейцарских вузах оправдывает вложенные усилия. Этот факт не прошел мимо газеты NZZ am Sonntag, опубликовавшей на основании данных Paying the Professoriate сравнительную таблицу зарплат преподавателей в пересчете на швейцарские франки [1].

Зарплата преподавателей высших учебных заведений Франции стартует с 41 535 евро в год и к концу рабочего стажа финиширует в сумме 58 838 евро.

В Бельгии преподаватели могут рассчитывать на максимальный доход в 52 533 евро в год, при этом в начале карьеры они получают не более 29 971 евро за 12 месяцев. Преподаватели высших учебных заведений Германии располагают завидным доходом. Начинаящий педагог может рассчитывать на 41 535 евро и увеличить доход к концу карьеры до 58 838 евро. Самая удручающая ситуация по оплате труда учительско-преподавательского состава сложилась в Польше и Словакии, как сообщает ОЭСР: доход педагогов колеблется от 7 333 до 12 181 евро в год [2].

В Эфиопии (четвертой с конца списка по уровню оплаты профессуры) месячная зарплата профессора университета в 30 (!) раз превышает ВВП на душу населения, что явственно доказывает, насколько в этой стране ценятся научные кадры и образование в целом. Для сравнения: в Соединенных Штатах, Германии или Австралии преподаватели вузов получают приблизительно в два раза больше ВВП на душу населения.

Гарантируют ли зарплаты профессоров наивысшее качество обучения в той или иной стране? Швейцарские университеты, к примеру, высоко ценятся в мире, что объясняется исключительной результативностью их работы. В этой стране немало высших школ международного значения, это для такого маленького государства замечательный факт.

Что касается наших вузов, то проблема заключается в отсутствии профессиональной подготовки. Нет заводов, предприятий, и непонятно, кого готовить. Готовят инженера по транспорту или инженера-электронщика. Но он не будет работать инженером на заводе по выпуску компьютеров. Мы их не производим. Нет узкой специализации, потому что непонятно, кому нужен будет этот специалист. Поэтому идет подготовка только инженеров, технологов, социологов, большинство из которых работают не социологами, а социальными работниками, потому что спроса на профессию социолога нет. Студент изучает предметы в течение 4-5 лет, которые ему абсолютно не нужны, у него нет профессиональной подготовки. Это проблема вузов в связи с отсутствием предприятий

соответствующего профиля. Экономике надо развивать, тогда будет спрос на специалиста и изменится структура образования.

Во многих случаях дипломы не востребованы, и молодежь идет работать на рынок, например. Есть жалобы со стороны университетов на огромное переизбыток экономистов и юристов. А на кого студенты должны учиться? В Москве масса банков и прочего, но работу найти невозможно. И тогда остается уезжать за рубеж. Коррупция в вузах колоссальная. Там необходима «ломка», но она будет бесполезна, если мы не станем развивать экономику и не решим ни одну социальную проблему – ни занятости, ни подготовки кадров. Но сейчас есть другая функция образования – снятие социальной напряженности в виде уменьшения безработицы.

Несмотря на активную критику системы высшего образования, более половины экспертов признали его безусловную важность (54,8 %), около трети указали, что оно, скорее, важно (28,8 %). Лишь незначительная часть экспертов посчитала, что образование, скорее, неважно (15,1 %) и, безусловно, неважно (1,4 %).

Доводы о безусловной важности высшего образования:

- чем выше образованность, тем взаимодействие в обществе происходит на более высоком уровне, появляются новые идеи;
- чем выше уровень подлинного образования, тем шире возможности человека, однако необходимый уровень следует определять отдельно для каждого гражданина. Большинству высшее образование недоступно, а значит, им следует предложить другие направления профессионального роста;
- диплом необходимо иметь, но по нему нельзя судить о человеке. Нужно проверять знания студентов, полученные в ходе учебы, как университетские, так и школьные.

Доводы о неважности высшего образования были такими:

- высшее образование стало престижным для родителей, но они не думают, что получение диплома не гарантирует молодому человеку работу по специальности, потому что у него нет качественного образования;

- даже если человек хочет получить профессию, требующую высшего образования, освоить ее будет для него весьма затруднительным. В том качестве, в котором сегодня «высшее образование» присутствует в республике, оно никому не нужно: ни самому человеку, ни обществу. Вузы неэффективны вообще. В отрыве от госзаказа и общественного запроса их работа не имеет смысла. Это мощный фактор снижения эффективности вузов. Инициатором любых изменений в республике должна быть в первую очередь республиканская власть, и никак не федеральная. А мы или отбиваемся от федералов, или подкупаем их, либо молча саботируем, тянем время, негласно объединяемся в неэффективных усилиях против федеральной власти, рассматривая ее как совсем не несущую благо.

Свои пожелания эксперты изложили следующим образом:

- качественное получение знаний зависит и от молодежи, и от преподавателей, но контроль должен вестись и со стороны государства, и со стороны родителей;
- необходимо, чтобы каждый кандидат на рабочее место подтверждал свой диплом, то есть нужно проверять его знания, а не его кошелек;
- хотя диплом и утвердился как формальный документ, его необходимо предоставлять. Поэтому молодежь несерьезно к этому относится, т.к. в обществе утвердился стереотип по поводу того, что диплом – это просто бумага, которая нужна для устройства на работу. Он уже не оценивается как труд, над которым человек работал пять лет. Теряется значимость диплома.

Несмотря на серьезную критику нашей образовательной системы, 60,3% ответов экспертов было в пользу того, что хорошее высшее образование в республике получить возможно.

Эксперты привели следующие доводы:

- если молодой человек хочет получить хорошее образование, то в наших вузах есть все условия;

- у нас можно получить хорошее образование, но не нужно забывать о самообразовании;
- при желании качественное образование получить можно; для улучшения качества преподавания необходимо привлекать к преподавательской деятельности практиков.

Менее шестой части (15,1 %) экспертов считают, что хорошее образование в республике получить, скорее, нельзя, 4,1 % – что, безусловно, нельзя. Эксперты привели следующие доводы. Образовательная идеология не нацелена на хорошее образование. Качество не соответствует даже тому минимуму, который требуется. У учащихся нет рвения к учебе, потому что кризис заставляет их думать о выживании.

Экспертами были предложены следующие идеи по улучшению и повышению качества высшего образования в республике:

- в вузах республики высокая коррупция, а в такой ситуации качество образования никогда не улучшается. Необходимо вести с ней борьбу;
- установить жесткие требования как к студентам, так и к преподавателям. Вузы – это госучреждения, но занятия посещают 50 % студентов от общей численности;
- повышать квалификацию преподавателей дисциплин в ведущих вузах страны;
- следует массовым порядком поднять квалификацию преподавателей, чтобы они могли широко применять в учебном процессе ориентированные на практику задания, основанные на самостоятельном поиске информации и необходимости выбора методов решения поставленных задач;
- активно развивать партнерские отношения с работодателями из разных регионов России, ближнего и дальнего зарубежья с целью заключения контрактов на трудоустройство выпускников вузов республики. Для этого нужно ввести систему «заточки» выпускных работ студентов выпуск-

ных курсов бакалавриата и магистратуры на решение проблем потенциальных работодателей;

- в подготовке кадров должны активнее участвовать лучшие практикующие специалисты.

В целом кризис высшей школы эксперты напрямую связывают с низким качеством управления образовательными организациями.

### **Библиографический список**

1. Клот Л. Швейцария ценит своих профессоров как никто другой [Электронный ресурс]. – URL: [nashagazeta.ch/news/13570](http://nashagazeta.ch/news/13570) (дата обращения 21.06.2018).
2. Рейтинг зарплат преподавателей [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.euromag.ru/catalogs/stat/28157.html> (дата обращения 21.06.2018).
3. Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts / Ed. by P.G. Altbach, L. Reisberg, M.M. Yudkevich, G.V. Androuschak, I. Pacheco. – N.Y.: Routledge, 2012. – 370 p.

**Kh. Dzutsev**

**A. Dibirova**

North Ossetian Department of ISPR RAS

Vladikavkaz

### **THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA-ALANIA AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF HIGH-TECH PRODUCTION: A SOCIOLOGICAL ANALYSIS**

*Abstract.* This article was written on the materials of the expert survey, conducted in April and May 2016. The survey polled 73 people. The experts were: civil servants, former employees of the Court, academics, journalists, lawyers, police officers, teachers of schools and state universities, entrepreneurs, members of the national and municipal legislature.

*Keywords:* training, specialization, student market, corruption in higher education, new ideas, parents, society, government order, public demand, the efficiency of universities, knowledge testing, stereotypes, self-education, partnerships with employers.

## **СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВОРОНЕЖСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Аннотация.* Анализируются данные мониторинга за 2007–2017 гг., показатели, характеризующие качество образования, а также факторы, которые отрицательно сказываются на подготовке специалистов.

*Ключевые слова:* качество образования, социологический мониторинг, удовлетворенность.

Актуальность повышения качества образования в вузе бесспорна. Среди работ социологов по проблеме качества высшего образования необходимо отметить исследования, в которых проблема качества образования в целом, высшего образования в особенности, рассматривалась с точки зрения анализа его как социального процесса. Следует назвать фундаментальный труд пермских социологов Л.Н. Курбатовой и М.А. Слюсарянского, в котором раскрывается роль и место социологии в исследовании различных сторон образовательного процесса в высшем учебном заведении с учетом современных требований к качеству менеджмента организации, рассмотрены программа и методика социологического исследования, анализируются результаты. В монографии Л.Н. Глебовой, М.Д. Кузнецовой и В.Д. Шадрикова сформулированы принципы внутреннего мониторинга и оценки качества высшего и дополнительного профессионального образования, рассмотрены методики внутреннего мониторинга. Наконец, в работе А.А. Спиридоновой и Е.Г. Хомутовой представлена методика мониторинга процессов в системе менеджмента качества вуза.

Социологический подход к данной проблеме подразумевает изучение того, как различные социальные группы согласовывают свои интересы по поводу качества образования. Именно поэтому наиболее актуальным является исследование процессов оценивания качества образования, поскольку именно в этом

процессе проявляются различные требования заинтересованных сторон и происходит согласование их часто противоречивых интересов.

Мониторинг качества образования, организованный в ВГУ ректоратом, управлением качеством образования с 2007 г., позволил обнаружить повторяющееся в достаточно крупных масштабах действие факторов, снижающих качество образования.

С целью получения информации об удовлетворенности потребителей и других заинтересованных сторон предоставляемыми образовательными услугами в университете проводится анкетирование студентов, профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, других участников образовательного процесса. Отдел качества образования вносит данные в интерактивную систему опроса. Результаты анкетирования хранятся в электронной базе данных на сервере отдела качества образования. В сроки, установленные приказом ректора, заведующий социологической лабораторией представляет аналитический отчет по результатам анкетирования ректору для утверждения.

При составлении инструментария были использованы показатели, характеризующие качество образования: 1) квалификация участника; 2) удовлетворенность профессорско-преподавательского состава своей работой; 3) причины неудовлетворенности педагогического состава своей деятельностью; 4) оценка своего отношения к работе (выбор принципа работы); 5) оценка соответствия качества образования, получаемого студентами в ВГУ, качеству образования в лучших вузах мира; 6) отношение к изучению студенческого мнения о работе педагогов; 7) экспертиза факторов, которые отрицательно сказываются на подготовке специалистов; 8) оценка совмещения преподавания и научной работы; 9) эффект занятия наукой в вузе; 10) отношение к работе деканата; 11) направленность (спектр) преподавательских предложений по повышению качества образования; 12) черты личности специалиста, которые преподаватели целенаправленно формируют; 13) влияние работы в двух-трех местах

на качество исполнения трудовых обязанностей; 14) педагогическая самооценка; 15) социально-демографические признаки [1, с. 30].

Например, преподавателям дается возможность выступать в роли экспертов в процедуре оценки факторов, которые отрицательно сказываются на подготовке специалистов. Проследим динамику оценивания факторов по строкам табл. 1.

*Таблица 1*

**Преподаватели ВГУ о факторах, которые отрицательно сказываются на качестве подготовки специалистов, в 2007–2017 гг.**  
*в % от числа опрошенных*

| Факторы                                                                                                            | 2007 | 2012 | 2017 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| Частая смена образовательных стандартов                                                                            | 22,6 | -    | 60,2 |
| Недостаточное государственное финансирование высшей школы                                                          | 48,8 | 45,6 | 42,5 |
| Слабая заинтересованность преподавателей в активизации своей деятельности из-за низкой заработной платы            | 30,4 | 26,6 | 24,5 |
| Управленческая деятельность руководства вуза                                                                       | 7,4  | 9,7  | 10,5 |
| Ухудшение уровня довузовской подготовки абитуриентов                                                               | 37,3 | 41,7 | 43,2 |
| Отношение студентов к посещению занятий                                                                            | 18,9 | 22,1 | 18,4 |
| Состояние материально-технического обеспечения вузов                                                               | 15,2 | 15,4 | 10,9 |
| Состояние вузовской науки                                                                                          | 7,8  | 8,5  | 2,0  |
| Отношение студентов к творческой и активной работе на занятиях                                                     | 8,8  | 7,6  | 7,5  |
| Ориентация студентов на получение диплома, попытку избежать службы в армии, стремление переждать трудности времени | 25,3 | 22,1 | 22,1 |

В целом, как видно из таблицы 1, преподавателями выделяются четыре фактора, признанных отрицательно влияющими на качество подготовки специалистов. Беспокоит педагогов ухудшение довузовской подготовки абитуриентов. Таким же заметным фактором оказывается недостаточное финансирование образования. Его, правда, отмечают менее половины всех педагогов. История скудного финансирования достаточно давняя, что не снижает остроту проблемы. Просто на ответах сказывается факт внебюджетного финансирования. Именно это сглаживает картину, создавая на отдельных факультетах иллюзию

благополучия. Третий по «популярности» фактор, проявившийся в ответах – слабая заинтересованность профессорско-преподавательского состава в активизации деятельности из-за низкой оплаты труда. Видно, что к 2017 г. доля сторонников варианта ответа уменьшилась. Но это лишь означает, что при постоянно низкой зарплате и неизменности положения преподаватели подавлены и разочарованы в ситуации, они устали анализировать этот «штамп-фактор».

Где-то на четвертом месте стоит такой фактор, как частая смена образовательных стандартов. Наивысшая интенсивность оценки смены стандартов наблюдается в 2015 и 2016 гг. Надо отметить, что перемены продолжаются, и при этом качественные параметры инноваций входят в диссонанс с предлагаемыми «сверху» формами. Низкие значения ответов педагогов по вопросу о состоянии вузовской науки отражают, скорее, слабую связь учебного и научного процессов, когда напрямую продуктивность науки не может воздействовать на процесс подготовки специалистов. Прямого выхода на качество подготовки специалистов с данных позиций нет.

Опыт работы с инструментарием, который подготовлен исследовательской группой, убеждает в правильности подбора показателей и индикаторов, адекватности вопросов, надежности шкал. В то же время появляются новые потребности в углублении исследования обнаруживающихся проблем, в совершенствовании инструментария и подходов к работе, а также актуализируется необходимость повышения социологической культуры участников образовательного процесса.

К сожалению, с трудом формируется социологическая культура респондентов, не всегда на основе приказов удается добиться полноценного участия членов образовательного сообщества в мониторинге. Различные подразделения вуза проявляют разную степень активности и сознательности, а это снижает репрезентативность получаемых данных.

Внимание руководства не нацелено на привлечение необходимого количества социологов, соразмерного масштабам работ (разработка программ исследований, методик проведения и контроль полевого этапа, обработка и ана-

лиз данных требуют много сил и кадров). В положениях о социологических службах, должностных инструкциях пока не прописаны конкретные обязанности исследователей по изучению проблем качества образования, нет обоснованной сетки кадров [2, с. 534]. Даже в рамках постоянного проекта мониторинга качества образования с трудом удается удержать структуру инструментария, обеспечивающую сравнение результатов и общие показатели на этапах образовательной деятельности. Как ни странно, этому мешают требования проверяющих, которые пользуются совсем иной оценочной шкалой, чем социологи или представители вуза. Происходит нарушение строгости научной стратегии. Необходима более тесная координация действий администрации и научных социологических структур.

#### **Библиографический список**

1. Ищенко Е.Н., Стеценко А.И., Чупандина Е.Е. Комплексный анализ качества образования (социологический мониторинг). – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2008. – 157 с.
2. Стеценко А.И. Основные принципы и критерии организации социологического мониторинга качества образования: материалы VI междунар. социол. Грушинской конференции «Жизнь исследования после исследования: как сделать результаты понятными и полезными» (16–17 марта 2016 г.). – М.: АО «ВЦИОМ», 2016. – С. 533–535.

**A.D. Doveyko**

**A.I. Stetsenko**

Voronezh State University

Voronezh

#### **SOCIOLOGICAL ASPECTS OF MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE VORONEZH STATE UNIVERSITY**

*Abstract.* The monitoring data for 2007–2017, indicators characterizing the quality of education, as well as factors that adversely affect the training of specialists are analyzed.

*Keywords:* quality of education, sociological monitoring, satisfaction.

## **ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ В РОССИЙСКИХ РЕГИОНАХ**

*Аннотация.* В России образовательная миграция приобретает массовый характер, наряду с другими формами миграции. Регулирование данной сферы является очень сложным, но государственно важным направлением, определяющим потенциал развития регионов и государства, способным обеспечить рост социальных ресурсов российских территорий.

*Ключевые слова:* образовательная миграция, социальный потенциал, регион – донор, регион-реципиент, высшее образование.

Образовательная миграция непосредственно связана с глобализацией, что является естественным сценарием развития всех стран. Особенностью российской образовательной миграции является осознанный и целенаправленный отток ученых, специалистов, профессионалов в европейские страны и США, так называемая «утечка мозгов». Также на образовательную миграцию (как внешнюю, так внутреннюю) повлиял экономический кризис последних лет, и в условиях дефицита бюджета было сокращено финансирование социальной сферы, в том числе отечественного образования, что явилось причиной падения качества образования, утраты профессионалов в высшей школе, «старения кадров» и неконкурентоспособности вновь принятых в профессорско-преподавательский состав, отставания технико-материальной базы учебных заведений России от передовых стран. Данные причины являются взаимосвязанными и взаимообусловленными.

В ходе проведенного Волгоградским Институтом управления РАНХиГС методом анкетирования исследования на тему: «Образовательная миграция молодежи»<sup>1</sup> было выяснено, что 65 % респондентов полностью или в большей степени не удовлетворяет отечественная система высшего образования. Только 6 % опрошенных на вопрос: «Удовлетворены ли Вы системой образования

---

<sup>1</sup> Опрос «Образовательная миграция молодежи» проводился под руководством автора статьи в вузах Волгоградского региона (n= 300, Волгоградская область, ноябрь-декабрь 2016 г.).

в российских вузах?» – выбрали вариант «да, полностью удовлетворен», 27 % респондентов ответили «скорее да, чем нет».

Также в результате исследования были выявлены и другие проблемы, присущие российскому образованию. Так, на фоне ухудшения качества образования в целом по стране за последние годы (так считают 42 % респондентов), участники опроса, в первую очередь, отмечали, что после окончания учебного заведения невозможно трудоустроиться по специальности (53 % респондентов). Второй по значимости проблемой являются «ограниченные возможности получения образования на бюджетной основе» (40 % респондентов). Участники опроса выделяют и «низкое качество образования в регионе» (39 % опрошенных), «негибкость учебных планов» (36 % респондентов), «устаревшие методики обучения» (31 % опрошенных) и «отсутствие возможностей для языковой практики в регионе» (26 % респондентов).

Как видим, самой актуальной, «наболевшей» проблемой для молодежи является трудоустройство по специальности, так как на государственном и региональном уровне до сих пор не создано регулирующих механизмов, которые бы помогали решить эту задачу. На данный момент в России наблюдается перепроизводство по одним специальностям («гуманитарии») в ущерб другим специальностям («технарям») [8], что приводит к диспропорциям на рынке труда, который в сегменте гуманитарных профилей и направлений является трудоизбыточным.

Данный перекос подготовки в высшей школе в сторону гуманитарных направлений является следствием, с одной стороны, формирования имиджа «нетрудозатратной» работы, а, с другой, сложностью обучения на инженерных специальностях и низкой подготовкой будущих абитуриентов в средней общеобразовательной школе по естественным наукам [8].

Полученные данные указывают на существование системных проблем в высшем образовании. В регионах России утрачена связь предприятий, бизнеса и образовательных учреждений, которая позволяла бы вузам готовить тех бакалавров, магистров, специалистов, которые нужны предприятиям в тот или

иной период времени. Данные проблемы неоднократно озвучивались первыми лицами государства [6], разрабатывались мероприятия по изменению ситуации, многократно переписывались ФГОСы, но пока можно констатировать рост отчетной документации, бюрократизацию высшей школы, «неработающую» систему индикаторов, показателей – сформированных компетенций на фоне во многом декларативных проектов реформирования высшей школы.

Для нас принципиальным в контексте данной статьи является ответ на вопрос о причинах образовательной миграции в провинциальном российском регионе на примере Волгоградской области, известной своими вузами в советское и постсоветское время. Волгоградская область, с одной стороны, является регионом-донором для других регионов (внутренняя миграция) и других стран (внешняя миграция). До 70 % молодежи, уехавшей на обучение в столичные вузы, другие страны, не возвращаются в родные регионы [5]. С другой стороны, Волгоградский регион остается регионом-реципиентом, ежегодно принимающим студентов из стран Африки, Восточной Азии, Таджикистана, Узбекистана, Армении, Азербайджана и других. Но мы не можем говорить о конкурентоспособности волгоградских вузов, так как они отсутствуют в международных рейтингах, таких как: Quacquarelli Symonds, Times Higher Education и Academic Ranking of World Universities. Количество иностранных студентов, обучающихся в Волгоградском регионе, достигает около 2 тыс. человек [1] на 65,3 тыс. студентов [7], что в среднем ниже показателей по другим провинциальным российским регионам.

Движущая сила в образовательной миграции, как показало проведенное нами исследование, для 85 % респондентов – «возможность получить качественное образование»; для 51 % «гарантия трудоустройства»; для 35 % респондентов – высококвалифицированные опытные преподаватели»; для 30 % участников опроса – «престижность вуза»; для 14 % опрошенных – «стоимость образования». Как видим, качество образования, престижность вуза, гарантия трудоустройства являются главными при выборе учебного заведения. Можно предположить, что рост внутренней образовательной миграции из реги-

онов связан не только с системой ЕГЭ, упростившей зачисление абитуриентов из провинции в столичные вузы, но и явным / латентным недовольством образовательной системой в регионах и России, объясняющим внешнюю образовательную миграцию [3].

Согласно результату авторского исследования, российское образование уступает зарубежному по следующим параметрам: технологическим новшествам в обучении (52 % респондентов); возможностям трудоустройства, в том числе во время обучения в вузе и после (42 % опрошенных); качеству образования (37 % участников опроса); методикам обучения (30 % респондентов); престижности профессии (19 % опрошенных); гибкой системе оплаты обучения (15 % респондентов).

На вопрос «Рассматривали ли Вы возможность получения высшего образования за пределами своего региона / страны?» утвердительно ответили 83,3 % респондентов. Среди причин возможного переезда в другой регион / страну преобладают следующие: «возможность улучшения своего социального положения» (65 % ответивших); «более высокое качество жизни в других регионах / странах» (55 % респондентов); «невозможность самореализации в своем регионе / стране» (41 % респондентов). «Желание получить качественное образование» выбрали только 18,3 % опрошенных.

Видно, что образование как таковое при решении вопроса о миграции из региона не стоит на первом месте, оно является лишь средством, помогающим реализоваться, повысить социальное положение и т.д. Респонденты в основном выделяют социальные причины, но, по мнению респондентов, независимо от причины миграции, главными факторами в решении вопроса о получении образования за пределами региона и страны являются, во-первых, возможности (53 % опрошенных), прежде всего финансовые, во-вторых, желание самого индивида, его миграционные установки (48 % респондентов).

В целом, материальные ресурсы превалируют среди факторов, определяющих возможность получения высшего образования вне региона. С одной стороны, Волгоградская область, являясь таким донором для вузов других регио-

нов / стран, позволяет констатировать наличие финансовых возможностей и ресурсов у населения региона, так как даже при условии обучения на бюджетной основе образовательная миграция требует определенных затрат на проживание вне родного региона. В зарубежных странах в общие затраты на обучение входит еще и стоимость обучения, и снятие апартаментов или оплата жилья в кампусах.

Но, с другой стороны, наличие миграционных установок абитуриентов и их родителей свидетельствует об ограниченных возможностях региональных вузов обеспечить не только качественное образование, но и конкурентные преимущества на рынке труда, трудоустройство во время / после учебы. При этом 57,3 % респондентов хотели бы остаться за рубежом после окончания там учебного заведения на срок от 1 до 5 лет, мотивируя это профессиональной и языковой практикой; определенный процент участников опроса хотел бы остаться навсегда. На наш взгляд, эта ситуация создает такой миграционный риск для региона-донора, как истощение интеллектуального потенциала региона [2, с. 104], что, безусловно, не способствует сохранению и росту социальных ресурсов региона.

Эксперт гранта РГНФ № 13-13-34009 «Имидж региона как коммуникативная стратегия власти и СМИ» так оценил перспективы получения высшего образования в регионе: *«...я знаю по себе и по своим однокурсникам, что очень сложно найти работу, что везде требуется опыт, и невозможно найти сразу выпускнику то место, которое является привлекательным для него по образованию, по специализации. Это очень сложно, и очень многие мои однокурсники и мои коллеги уже не работают в Волгограде»* (внешний эксперт, Москва, апрель 2015).

О слабой привлекательности региона для специалистов высокой квалификации говорили другие эксперты этого гранта: *«Чтобы, допустим, свои навыки где-то, каким-то образом применить, наверное, необходим какой-то запрос, чтобы было место, где можно применить. У нас нет таких мест, у нас все встало, у нас даже заводы, которые работали много лет, много заводов, я даже не буду их перечислять, где? А кто им платить еще будет? Люди с каким-*

*то багажом знаний хотят соответствующую зарплату, уровень, им здесь такого не могут предложить»* (внутренний эксперт, Волгоград, ноябрь 2014).

Следовательно, на сегодняшний день мы можем констатировать слабую привлекательность региона для получения высшего образования и последующего трудоустройства, что свидетельствует о негативных тенденциях в этом процессе и предполагает большие усилия субъектов управления для изменения ситуации в Волгоградской области и других провинциальных регионах.

На наш взгляд, главным регулятором образовательной миграции является государство, как в области привлечения новых образовательных мигрантов, так и сохранения тех специалистов, которые обеспечивают устойчивое развитие регионов и государства. Государственная политика должна быть направлена на привлечение студентов в российские вузы, и не только в столичные, продвигающие собственный имидж локальной «западноориентированной» вузовской элиты. Расчет объемов рынка труда, устранение административных, бюрократических барьеров, поддержка региональных вузов, «удержание» высококвалифицированных преподавателей в регионах, поддержка региональных научных исследований, стимулирование дипломированных специалистов остаться в стране / регионе, восстановление реальных связей предприятий (которые также нуждаются в восстановлении) с вузами как кузницами кадров, – должны стать ключевыми направлениями государственной политики в системе высшего образования.

В целом престиж российского высшего образования падает вследствие системных ошибок, и решение вопроса качественного государственного регулирования образовательной миграции, в целом образования может оказать положительное, решающее влияние на развитие российских регионов и государства.

#### **Библиографический список**

1. Волгоградстат. Пресс-выпуск ко дню российского студенчества 2018 года [Электронный ресурс]. – URL: [http://volgastat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_ts/volgastat/ru/publications/news\\_issues/148b07004433ce5b9db1bffa17e1e317](http://volgastat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/volgastat/ru/publications/news_issues/148b07004433ce5b9db1bffa17e1e317) (дата обращения 22.05.2018).

2. Дроздова Ю.А. Миграционные риски в полиэтничном регионе (на примере Волгоградской области) // Вестник ВолГУ. Серия 7. Философия. Социология и социальные технологии. – 2016. – № 4. – С. 100–109.
3. Митин Д.Н. Образовательная (учебная) миграция: понятие, проблемы и пути решения // Вестник РУДН. Серия «Политология». – 2010. – № 3. – С. 123–133.
4. Образовательный рейтинг регионов России, 2016 [Электронный ресурс]. – URL: <http://nonerg-econ.ru/rdata/86/> (дата обращения 25.05.2018).
5. Перелётные дети. Почему выпускники вузов редко возвращаются в родные города [Электронный ресурс]. – URL: [https://vogazeta.ru/articles/2017/10/9/quality/505-perelyotnye\\_deti\\_pochemu\\_vypuskniki\\_vuzov\\_redko\\_vozvraschayutsya\\_v\\_rodnye\\_goroda](https://vogazeta.ru/articles/2017/10/9/quality/505-perelyotnye_deti_pochemu_vypuskniki_vuzov_redko_vozvraschayutsya_v_rodnye_goroda) (дата обращения 01.06.2018).
6. Послание Президента Федеральному Собранию 1 марта 2018 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения 01.06.2018).
7. Российское образование для иностранных граждан [Электронный ресурс]. – URL: <http://russia.edu.ru/idbv/> (дата обращения 23.05.2018).
8. Фрадкин В.Е. Проблемы школьного естественнонаучного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://newtonew.com/school/problems-school-science-education> (дата обращения 30.05.2018).

**J.A. Drozdova**

Volgograd Institute of management –

Branch of Russian academy of National Economy and Public Administration

Volgograd

#### THE POTENTIAL OF EDUCATIONAL MIGRATION IN THE RUSSIAN REGIONS

*Abstract.* Educational migration is becoming widespread with other forms of migration in Russia. The regulation of this sphere is a very complex, but it is important direction for the state, it is determining the potential of development of regions and the state, ensures the growth of social resources of Russian territories.

*Keywords:* educational migration, social potential, donor region, recipient region; higher education.

**ДОВЕРИЕ И СПРАВЕДЛИВОСТЬ  
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(по итогам социологического исследования)**

*Аннотация.* В статье представлено мнение современных студентов России о том, насколько справедливой они считают систему образования. Эмпирической базой для написания статьи послужили результаты всероссийского опроса студентов.

*Ключевые слова:* социальная справедливость, доверие, молодежь, студенты.

На протяжении многих веков доверие и справедливость являются важнейшими категориями философии, морали, политического и правового сознания [5, с. 77]. Не оставляет без внимания феномены доверия и справедливости и социология. Как отмечает П. Штомпка [9], доверие – это социальное благо, которое следует защищать и сохранять. Вряд ли стоит особо доказывать, что без доверия современное общество не сумеет функционировать вообще. Не вдаваясь в теорию вопроса, заметим лишь, как пишет Ю. Веселов, по отношению к доверию «общий принцип таков – легко потерять доверие, гораздо труднее восстановить его; это касается как уровня личных взаимоотношений, так и в еще большей степени уровня общества в целом» [1, с. 23]. Можно сказать, что доверие и справедливость – это две стороны одной медали, поскольку в истории человечества идут рука об руку.

Исходя из общих представлений о справедливости в отношении к отдельному человеку, можно сказать, что это мера воздаяния по заслугам (в идеале) при равенстве прав всех граждан. «Социальная справедливость – это не равенство всех людей, а мера общественной пользы (социальной адекватности) законов и других нормативных предписаний (формальных / неформальных), устанавливающих и поддерживающих на основе соглашения такой порядок жизнедеятельности людей и организаций, физических и юридических лиц, который

способствует выживанию и развитию социума, а также обеспечивает интеграцию и достойное существование членов общества» [8, с. 235]. Но, что важно, для отдельного человека мера общественной пользы не всегда очевидна (даже при равенстве прав всех граждан), и поведение строится, исходя из собственных представлений о справедливости. По мнению Н.Е. Тихоновой, в настоящее время наши сограждане в основном остаются сторонниками «консенсусной» модели законопослушания, «предполагающей, во-первых, что нормы закона обязательны для всех и только в этом случае они готовы их соблюдать, а во-вторых, что эти нормы прошли моральную легитимизацию, то есть соответствуют их представлениям о социальной справедливости» [7, с. 8].

А как российские студенты оценивают социальную справедливость? Главный вопрос, на который хотелось бы получить ответ, это – доверяют ли современные студенты системе образования в стране и считают ли ее справедливой?

Эмпирическую базу для поиска ответа на этот вопрос дают результаты всероссийского исследования «Студенчество о социальном неравенстве и социальной справедливости», выполненного в преддверии V Всероссийского социологического конгресса (Екатеринбург, 19–22 октября 2016 г.) под эгидой Российского общества социологов (РОС). Кратко технические параметры выполненного исследования могут быть представлены следующим образом: всего в ходе исследования опрошено 3 964 респондента из 71 вуза в 26 городах России. Объект исследования – студенты высших учебных заведений России. Предмет исследования – отношение студентов к социальному неравенству и социальной справедливости. Метод сбора информации – анкетирование. Полностью с техническими параметрами исследования можно ознакомиться на официальном сайте РОС. Большая часть результатов проведенного исследования довольно широко представлена в научной печати (см., напр., [2–4; 6] и др.). А вот вопросы отношения современных студентов к социальной справедливости в системе образования пока оказались вне поля исследователей, хотя, с нашей точки зрения, они представляют научный интерес.

Как же современные студенты оценивают справедливость полученных ими оценок – и в школе, и в вузе? Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют: почти две трети опрошенных уверены, что в большинстве случаев их учеба оценивалась / оценивается справедливо, достаточно много и тех, кто уверен в абсолютной справедливости своих оценок.

Таблица 1

**Мнение респондентов о справедливости оценок их учебы  
в школе и в вузе, в %**

| Формулировка вопроса, варианты ответа                                                                                                                                                                                                       | Элемент оценки системы образования |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------|
|                                                                                                                                                                                                                                             | Школа                              | Вуз  |
| В школах бывают разные ситуации, на мнение учителя часто влияют не только успехи ученика, но и личные симпатии или антипатии. По Вашему мнению, как часто школьные учителя были к вам справедливы или несправедливы, выставляя Вам отметки? |                                    |      |
| А насколько справедливо оцениваются Ваши знания в вузе?                                                                                                                                                                                     |                                    |      |
| Моя учеба всегда оценивалась несправедливо                                                                                                                                                                                                  | 1,5                                | 0,9  |
| В большинстве случаев моя учеба оценивалась несправедливо                                                                                                                                                                                   | 4,5                                | 3,3  |
| Половина оценок были справедливы, половина нет                                                                                                                                                                                              | 19,4                               | 17,9 |
| В большинстве случаев моя учеба оценивалась справедливо                                                                                                                                                                                     | 60,5                               | 61,1 |
| Моя учеба всегда оценивалась справедливо                                                                                                                                                                                                    | 14,1                               | 16,8 |

Таблица 2

**Успеваемость респондентов в школе, в %**

| Формулировка вопроса, варианты ответа                                                  | %    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------|
| В Вашем итоговом школьном аттестате каких оценок / баллов было больше, а каких меньше? |      |
| Только низкие, тройки                                                                  | 0,9  |
| Несколько ниже средних, в основном тройки                                              | 3,3  |
| В основном средние, пополам тройки и четверки                                          | 17,9 |
| В основном высокие, четверки или пятерки                                               | 61,1 |
| Только высокие, пятерки                                                                | 16,8 |

Обратим внимание, что данные, представленные в табл. 1, дополняются ответами респондентов на вопрос: «В Вашем итоговом школьном аттестате каких оценок / баллов было больше, а каких меньше?» (см. табл. 2). Можно предположить, что в большей степени не довольны справедливостью полученных оценок «закоренелые троечники».

О степени доверия преподавателям вуза косвенно могут служить ответы респондентов на вопрос: «Насколько справедливо в нашем государстве оплачивается труд представителей разных профессий?». Оценивая труд профессора

университета, более половины опрошенных сошлись во мнении, что он оплачивается ниже, чем необходимо (16,3 % – получает значительно меньше, чем заслуживает, 41,5 % – получает меньше, чем заслуживает), одна треть респондентов (34,6 %) считает, что получает столько, сколько заслуживает. Ни один из опрошенных не сказал, что профессор университета получает значительно больше, чем заслуживает, и только 5,6 % респондентов полагают, что получает больше, чем заслуживает. При этом нельзя не заметить, что общая тенденция в оценке труда преподавателя вуза и оценке справедливости выставленных им оценок в целом сохраняется.

Сталкиваются ли студенты с проявлением несправедливости в вузе по отношению к ним лично? Да, сталкиваются, но редко (см. табл. 3).

*Таблица 3*

**Мнение студентов о проявлении несправедливости в вузе, в %**

| <i>Формулировка вопроса, варианты ответа</i>                                                                                                | <i>%</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Приходилось ли Вам за последние 12 месяцев сталкиваться с проявлением несправедливости по отношению к вам лично? Как часто это происходило? |          |
| Никогда                                                                                                                                     | 16,2     |
| Редко                                                                                                                                       | 31,1     |
| Иногда                                                                                                                                      | 34,0     |
| Часто                                                                                                                                       | 13,9     |
| Очень часто                                                                                                                                 | 5,1      |

Следует признать, что студенты довольно самокритичны, и основную причину «несправедливого» к ним отношения видят в собственных характеристиках. Так, отвечая на вопрос: «Как Вы думаете, каковы были основные причины несправедливости?», около половины опрошенных (48,2 %) сослалась на свой характер, другие респонденты усмотрели причину в возрасте (45,1 %), почти треть опрошенных (30,5 %) обвинила собственную манеру поведения и т.д.

Принимая во внимание данные, полученные в ходе исследования (как приведенные выше, так и не вошедшие в данный текст), можно заключить, что в целом студентам понятны правила, сформулированные в нормах социального института образования, в нем присутствуют как доверие, так и справедливость. Как написал один из участников опроса, «мир справедлив ко мне». Только каж-

дый двадцатый от числа опрошенных (примерно 5 %) «выпадает» (по разным причинам) – из мира образования, находя его несправедливым и формируя костяк особой группы под названием «троечники».

#### **Библиографический список**

1. Веселов Ю.В. Доверие и справедливость: Моральные основания современного экономического общества. – М.: Аспект-Пресс, 2011. – 231 с.
2. Вишневский Ю.Р., Нархов Д.Ю. Какое общество является справедливым: мнение свердловских студентов // Социологические исследования. – 2017. – № 5. – С. 35–45.
3. Дулина Н.В. Справедливое общество. Каким его видят современные студенты? // Развитие научного и художественного мышления как фактор воспитания личности: материалы Международной научно-практической конференции (4 апреля 2017 г., г. Волгоград). – Волгоград: ФГБОУ ВО Волгоградский ГАУ, 2017. – Ч. 1. – С. 19–26.
4. Дулина Н.В., Икингрин Е.Н. Отношение студентов России к социальной справедливости: региональные различия // Динамика социальной трансформации российского общества: региональные аспекты: материалы V Тюменского международного социологического Форума (5–6 октября 2017 г.) [Электронный ресурс]. – Тюмень, 2017. – С. 819–827.
5. Печерская Н. В. Современный дискурс справедливости: Джон Ролз или Майкл Уолцер? // Общественные науки и современность. – 2001. – № 2. – С. 77–89.
6. Студенчество России о социальном неравенстве и социальной справедливости: сборник научных статей / под общ. ред. Ю.Р. Вишневского. – М.: РОС; Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2016. – 253 с.
7. Тихонова Н.Е. Динамика нормативно-ценностной системы российского общества (1995–2010 годы) // Общественные науки и современность. – 2011. – № 4. – С. 5–20.
8. Шипунова Т.В. Социальная справедливость: понятие, виды, критерии оценки // Проблемы теоретической социологии. – Вып. 5: Межвуз. сб. – СПб.: Астерион, 2005. – С. 227–247.
9. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / Пер. с польск. С.М. Червонной. – М.: Логос, 2005. – 664 с.

***N.V. Dulina***

Volgograd State University

Volgograd, Russia

***E.N. Ikingrin***

Nizhnevartovsk branch of the Russian Society of Sociologists

Nizhnevartovsk, Russia

## TRUST AND FAIRNESS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

(according to the results of sociological research)

*Abstract.* The article presents the opinion of contemporary Russian students about how fair they consider the education system. The empirical basis for writing the article was the results of the all-Russian survey of students.

*Keywords:* social justice, trust, youth, students.

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: СООТНОШЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА И ВУЗОВСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ**

*Аннотация.* Представлена типология моделей государственной политики в сфере высшего образования Российской Федерации – либеральная и центристская, которая, в свою очередь, подразделяется на патерналистскую и авторитарную.

*Ключевые слова:* государственное управление высшим образованием, типология моделей государственной политики, соотношение государственного управления и вузовского самоуправления.

Демократизация современной политики в сфере образования обусловила необходимость выявления границ государственного управления высшим образованием не для того, чтобы ослабить государство, а напротив, чтобы повысить качество государственного управления, использовать резервы, которые кроются в привлечении к разработке образовательной политики широких слоев общественности, непосредственных акторов образовательного процесса. Именно обеспечение самоуправления порождает необходимость установления определенных пределов государственного вмешательства, иначе самоуправление превращается в управление. Вопрос же о границах образовательной политики в РФ, как правило, не поднимается. Главной причиной такой ситуации является централизация управления в сфере образования, монополия государства на принятие политических решений, вследствие чего отсутствуют границы политики, она является неограниченной, тотальной. Однако фактическое положение дел не всегда совпадает с оптимальным положением, поэтому отсутствие границ на практике не означает, что они не нужны.

Демократизация управления в сфере образования на мировом уровне – это реальный процесс, который связан с привлечением к управлению образованием различных слоев общественности, и разворачивается по ряду направлений: децентрализация управления учебными заведениями; развитие университетско-

го самоуправления; повышение общественного статуса профессорско-преподавательского состава; расширение студенческого самоуправления; усиление влияния общественности на высшую школу.

Классификация моделей государственной образовательной политики может быть представлена следующим образом. Образовательная политика может быть либеральной или центристской. В свою очередь, центристская политика может быть представлена двумя вариантами: патерналистским и авторитарным. Безусловно, их следует рассматривать как некие идеальные модели, а не конкретное описание практики управления образованием в той или иной стране, поскольку в рамках каждой модели могут быть свои варианты.

Либеральная модель характеризуется предоставлением вузам значительной самостоятельности в принятии решений в следующих сферах:

1. В сфере внутренней организации – право выбирать и отзывать руководителей, определять срок их нахождения в должности, формировать состав управляющих советов, создавать новые подразделения.

2. В сфере подбора кадров и управления кадровыми ресурсами – право принимать и увольнять академический и другой персонал, определять размер заработной платы и др.

3. В сфере финансовых ресурсов и управления фондами – право определять размеры оплаты обучения на всех уровнях, определять источники финансирования, владеть и распоряжаться зданиями и другой собственностью.

4. В сфере академических отношений – право определять численность студентов и процедуры их приема, право вводить новые образовательные программы разных уровней, определять язык обучения, выбирать критерии оценки качества и агентство для проведения оценки качества, самостоятельно определять содержание курсов. Ряд ответственных функций, относящихся к аккредитации образовательных программ и проведению единых экзаменов, может быть передан ассоциациям университетов. Значительные управленческие полномочия сосредоточены в организациях-посредниках, которые могут отвечать за лицензирование и аккредитацию образовательных программ, обеспечивать оцен-

ку качества образования, выполнять функции распределения финансовых ресурсов и др.

Роль министерства образования, других органов власти, надвузовских структур управления состоит не в регулировании и направлении деятельности вузов, а в формировании стратегических приоритетов и параметров развития системы высшего образования, в выработке общей финансовой и академической политики, осуществлении общего контроля над использованием земли, строений, другой собственности, принадлежащей вузу.

В патерналистской модели, распространенной во Франции, Германии и других европейских государствах, вузы с правовой точки зрения также являются автономными в учебной, научно-исследовательской, административной, финансовой деятельности. Вместе с тем отношения университетов с государством регулируются и регламентируются законодательными актами, приказами и инструкциями органов государственного управления. Структура и функции вузов, учебные планы и программы, несмотря на объявленную университетскую автономию, в значительной степени определяются именно инструкциями государственных органов управления образованием, которые решают многие оперативные вопросы деятельности вузов. Вузовская автономия реализуется в ряде сфер весьма ограниченно (академическая деятельность, финансы) и более существенно – в решении вопросов организационной структуры, форм и методов управления [1].

Модель ограниченной автономии характеризуется тем, что органы государственной власти:

- стремятся контролировать процесс инноваций и развития, связанный с высшей школой;
- активно участвуют в делах высшей школы, так как высшее образование играет важную роль в социально-экономическом развитии страны;
- регулируют процессы, происходящие в системе высшего образования, поскольку очевидна роль высшей школы в повышении конкурентоспо-

способности квалифицированного труда – важнейшего фактора роста производства [1].

Главное отличие авторитарной модели от патерналистской заключается в том, что для первой характерна регламентация не только полномочий, связанных с правами деятельности, но и с технологиями их реализации. Вуз в этом случае реализует государственную политику, но не участвует в ее разработке. Инструментами жесткой регламентации выступают различные процедурные регламенты и подзаконные акты, подробная отчетность перед Министерством по различным направлениям деятельности. В настоящее время в Российской Федерации, несмотря на отдельные исключения, доминирует авторитарная модель образования, которая сводит вузовскую автономию больше к самостоятельному осуществлению государственной политики, нежели к ее разработке и участию в принятии решений. Этот вид авторитаризма можно определить как косвенный, поскольку формально автономия вуза не отрицается, но фактически ограничивается.

Свидетельством отсутствия выбора вузами технологий достижения поставленных государством целей является необходимость следовать в реализации соответствующих учебных программ государственным стандартам высшего профессионального образования (ГОС ВПО), утвержденным Министерством. Только это (плюс государственная же аккредитация) позволяет вузам выдавать выпускникам диплом государственного образца, единственно признаваемый на всей территории Российской Федерации. Следует оговорить, что ГОС ВПО разрабатываются Учебно-методическими объединениями по отраслям знания (УМО), т.е. представителями научно-педагогической общественности вузов, но основные параметры ГОС ВПО предлагаются Министерством. Министерством же утверждается и его окончательная версия, вуз имеет право на внесение изменений в объем преподаваемых дисциплин в пределах 5 % (10 % по циклам дисциплин). Достаточно жесткая регламентация учебного процесса, обусловленная необходимостью следовать нормам ГОС ВПО, в из-

вестной степени затрудняет сотрудничество отечественных вузов с зарубежными, в особенности при реализации совместных образовательных программ [2].

Еще одна отличительная черта модели автономии российской системы высшего образования – бюрократизация управления внутри самого вуза, которая приводит к тому, что главными фигурами в вузе является бюрократическая вертикаль, а не преподаватели и студенты.

Для российского высшего образования характерно то, что его реформирование проводится исключительно сверху, без учета общественного мнения, оценок со стороны вузовского сообщества, хотя формально мероприятия в рамках реформ обсуждаются в различных организациях, а значительная часть государственных функций в сфере образования также выполняется с привлечением вузовской общественности: лицензирование, аттестация и аккредитация, экспертиза работ, представленных на соискание ученой степени, и др. Таким образом, естественной границей государственной образовательной политики выступает такое оптимальное вмешательство государства, которое дает максимальные результаты в сфере образовательной деятельности. Примером такой политики служит либеральная модель.

#### **Библиографический список**

1. Грудцина Л.Ю. Демократические основы правового статуса образовательного учреждения и его преобразование в автономное учреждение [Электронный ресурс ]. – URL: <http://education.law-books.ru/shop/9-1-09/9-1-4.doc> (дата обращения 11.01.2018).
2. Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.А. Болонский процесс в вопросах и ответах [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.pycca.net/analytics/perelomov\\_1.html](http://www.pycca.net/analytics/perelomov_1.html) (дата обращения 21.01.2018).

**T.V. Duran**

University of Liège, Belgium

**N.B. Kostina**

Ural Institute of management –

Branch of Russian academy of National Economy and Public Administration

## HIGHER EDUCATION IN RUSSIA: THE RATIO OF GOVERNMENT INTERVENTION AND THE UNIVERSITY AUTONOMY

*Abstract.* The article presents the typology of models of state policy in the sphere of higher education of the Russian Federation – liberal and centrist, which, in turn, is divided into paternalistic and authoritarian.

*Keywords:* public administration of higher education, typology of public policy models, the ratio of public administration and University self-government.

## **К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА**

*Аннотация.* Уровни социокультурного воспроизводства напрямую связаны с содержанием уровней образования в культуре. Педагогическая культурология ставит цели изменения сущностных сторон и функционирования системы образования в целом с опорой на изучение социодинамических программ развития последней в социально-культурном пространстве.

*Ключевые слова:* образование, постнеклассическая наука, педагогическая культурология, педагогический модус.

Отечественная педагогическая мысль, во многом остающаяся на позициях теории и методологии середины XX в., в рассмотрении образования не спешит принимать парадигмальные новшества, хотя для исследователей уже очевидна целесообразность интеграции общеметодологических и междисциплинарных подходов [2, с. 45]. Традиционный принцип культуросообразности также ограничен в методологическом пространстве теоретической педагогики. Поэтому проблема изучения образования как фактора социокультурного воспроизводства потребовала расширения методологического поля. В этом качестве могут выступить принципы педагогической культурологии и концепция социодинамики культуры П.А. Сорокина [4].

Педагогическая культурология представляет собой область гуманитарного знания, выступающую в качестве методологии социокультурного воспроизводства, изучающую общие закономерности педагогического процесса, направленную на получение систематизированных знаний о формах и методах трансляции социального опыта и разрабатывающую варианты практической организации культурно-образовательной практики [1, с. 33].

Одним из концептуальных подходов педагогической культурологии видится теория социодинамики культуры П.А. Сорокина, позволяющая провести анализ развития системы образования как составляющей социально-культурного воспроизводства. Сильной стороной наследия П.А. Сорокина вы-

ступает возможность подойти к анализу процессов культуры через ее носителей, анализируя их поступки, продукты духовной и материальной деятельности. Это чрезвычайно ценно для педагогики в целом и педагогической культурологии, по сути являющейся человекоцентричной, в частности. Однако, при опоре на логику исследований П.А. Сорокина, есть опасность ухода в определенный субъективизм, незримо присутствующий в контексте метода, что не снижает его достоинства, но создает некоторые трудности в работе.

Представления о социодинамике культуры второго адепта этого подхода – А. Моля [3] получили достаточно широкое распространение среди социологов, но практически неизвестны педагогам. Они ограничены объяснением функционирования культуры в информационном обществе. В них явно преувеличена роль СМИ. С их помощью невозможно описать процесс развития культуры в других типах общества, а тем более процесс развития мировой культуры как целостности. Но взгляды А. Моля на современность представляют интерес.

Сочетание обоих названных подходов обеспечивает возможность задействовать большее количество «пространственных координат» культуры. Однако в них необходимо выделить специфический структурообразующий узел. Таким узлом выступает педагогический модус. Педагогический модус представляет собой набор установок, которые направляют выбор образовательной траектории основной массы потребителей образовательных услуг (клиентов системы образования) в конкретный момент времени. В каждый конкретный момент выбора очередным поколением своих учебных траекторий, при относительной свободе выбора от семейных, социально групповых и прочих традиций, ведущую роль начинают играть наиболее мощные педагогические бренды и тренды.

Педагогический бренд – это обещание, ранее данное учебным заведением или более широкими системами регионального либо отраслевого характера, относительно качества предоставляемых образовательных услуг, которое постоянно подтверждается образовательной практикой. Педагогический бренд распространяется на все структуры образовательного учреждения и не ограничивается лишь процессом обучения.

В контексте модусности с понятием бренда непосредственно связана еще одна категория – педагогический тренд. Педагогический тренд – направление преимущественного движения элемента педагогической системы, актуальная тенденция его развития. Комплекс педагогических брендов и трендов формирует педагогический модус, который представляет собой способ существования, вид и характер бытия педагогической системы в контексте социокультурного воспроизводства.

Введение в понятийный аппарат педагогической науки понятия «педагогический модус» и его всестороннее исследование открывает широкие возможности развития образовательной теории и практики. На основе модели социокультурного воспроизводства и вытекающего из нее определения педагогического модуса можно провести теоретический анализ эволюции механизмов социокультурного воспроизводства. С помощью данного анализа выделяются основные парадигмальные координаты современного образования.

Анализируя приведенную модель педагогического модуса, уже сегодня можно сделать первые выводы по трансформации образования в ближайшем будущем и предложить оптимальные направления его регулирования. В частности, одним из ведущих педагогических модусов ближайшего будущего должна стать идея сохранения и поддержки гуманитарного знания. Глобализация отвергла прежние идеи духовно-культурного единства и не предложила нового обоснования «общечеловеческих» ценностей, в основе которых лежало бы не гуманитарное, а естественнонаучное оправдание гуманизма как такового (единство видового выживания), что должно быть осознано обществом как глобальная катастрофа ценностного бытия современного человека. Исправление данной ситуации непосредственно связано с возрождением интереса к гуманитарному знанию и, соответственно, гуманитарному образованию.

Идея педагогического модуса показывает, что в новом информационном поле образование приобретает новые содержательные составляющие. Уже сегодня заметно, что в процессе формирования личности можно выделить, по меньшей мере, три такие составляющие: формальную, получаемую в специ-

альном образовательном учреждении; неформальную, складывающуюся, как правило, за счет ресурсов дополнительного образования и потребности личности в самообразовании; спонтанную, формируемую благодаря расширению интересов личности в информационном пространстве, общению со своей профессиональной средой, спонтанному столкновению с другими культурными пространствами и феноменами, посещениях институтов культуры и т.п. Мы полагаем, что в будущем для педагогической практики будет важно разработать диагностический инструментарий педагогического модуля и футурологический потенциал применения теории педагогического модуля в образовании.

Проведенное исследование показало, что решение проблемы разработки теоретических основ и методологии изучения современного образования как фактора социокультурного воспроизводства отвечает актуальным и перспективным потребностям развития образования, общества и каждого человека. В соответствии с потребностями науки и образовательной практики следует продолжать работу по таким актуальным для отечественного образования направлениям, как: выявление специфики применения педагогической культурологии в образовании; выявление теоретико-методологических и организационно-практических основ использования педагогических модулей; теоретическая и практико-ориентированная разработка экспериментальных программ управления социокультурным заказом образованию с использованием педагогического модуля; разработка технологий формирования социального и культурного содержания педагогического модуля; разработка сопроводительного диагностического инструментария педагогического модуля и футурологического потенциала теории педагогического модуля в образовании.

#### **Библиографический список**

1. Бенин В.Л. Педагогическая культурология. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 379 с.
2. Зборовский Г.Е. Методологические подходы к исследованию трансформации линейной модели высшего образования в нелинейную // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2017. – № 3. – С. 44–50.

3. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
4. Сорокин П. Социальная и культурная динамика: исследование изменений в большинстве систем искусства, истины, этики, права и общественных отношений. – СПб.: РХГИ, 2000. – 1056 с.

***E.D. Zhukova***

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla  
Ufa, Russia

#### TO THE QUESTION OF RESEARCH OF EDUCATION AS A FACTOR OF SOCIO-CULTURAL REPRODUCTION

*Abstract.* The levels of sociocultural reproduction are directly related to the content of educational levels in culture. Pedagogical culturology sets the goal of changing the essential aspects of the existence and functioning of the education system as a whole, based on the study of socio-dynamic development programs of the latter in the socio-cultural space.

*Keywords:* education, post-non-classical science, pedagogical culturology, pedagogical mode.

## ВУЗЫ И ГОРОДА

*Аннотация.* В статье представлены статистические данные о количестве вузов в России. Перечислены сложившиеся методологические подходы к изучению роли вузов в различных сферах общества. Выделяются совпадающие функции вузов для общества в целом и города в частности. Отдельно выделена роль вузов для городов (поддержание функций города, влияние на численность города через систему кадрового обеспечения, развитие городской агломерации, имиджевая роль). Также показано, что вузы могут играть и негативную роль (очаги смуты и недовольства).

*Ключевые слова:* высшие учебные заведения, города, роль вузов.

По данным за 2016 г., в России насчитывалось 896 государственных и негосударственных вузов [6]. В этом списке 10 федеральных университетов, 29 национальных исследовательских университетов, а также академии, обычные университеты и институты.

Высшие учебные заведения – имманентный элемент города, их нет в деревнях, селах и поселках. Чем крупнее город, тем больше в нем сосредоточено вузов. Так, в более чем двенадцатимиллионной Москве существует 289 высших учебных заведений (2017 г.), пятимиллионный Санкт-Петербург имеет 105 вузов, полуторамиллионный Екатеринбург – 41 государственный и негосударственный вуз.

Какое место занимают вузы в пространстве города? Как они на него влияют? Впервые ученые попытались оценить вклад высшего образования в развитие территорий в 90-х гг. прошлого века. Такие вопросы исследовали, в частности, Р. Хаггинс, П. Кук, Д. Чарльз, П. Беннепорт, Г. Ицковиц, Д. Бок и др. За последние десятилетия было выработано несколько подходов, оценивающих вклад университетов в различные сферы общественной жизни. Особое внимание уделяется таким сферам, как экономика, наука, инновации и человеческий капитал.

Существуют несколько моделей оценки в зависимости от выбранного предмета анализа [7]: традиционный подход к оценке экономического влияния

(«economic-based» approach), навыко-ориентированный подход («skill-based» approach), оценка вклада университета как фасилитатора инновационной деятельности региона, а также методология оценки влияния высшего образования на экономическое развитие региона, разработанная организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Традиционный экономический подход рассматривает университет в качестве генератора экономической базы региона за счет средств, вложенных в образование в форме государственного финансирования университетов, оплаты обучения и трат на проживание студентами из других регионов, промышленного заказа и т.д. Привнесенные таким образом в региональную экономику средства служат толчком к экономическому росту, который выражается в увеличении доходов местного населения и появлении новых рабочих мест.

Согласно второму, традиционному подходу, к нему были добавлены элементы оценки уровня квалификации работников: университеты обучают и выпускают более квалифицированных работников, имеющих большую производительность труда, более высокий уровень доходов и потребления, а значит, обеспечивают более высокие налоговые отчисления в бюджет.

Третий подход позволяет оценить вклад университета в инновационное развитие регионов: создание устойчивой инновационной системы в регионе, усиление роли вузов в расширении инновационного потенциала региона.

В 2007 г. ОЭСР была опубликована новая методика комплексной оценки влияния высшего образования на регионы на основе трех блоков: вклад высшего образования в развитие инноваций в регионе, в развитие человеческого капитала, в социокультурное развитие, а также в развитие окружающей среды [7].

В настоящий момент достаточно большое количество ученых проанализировали роль и место вузов как в системе образования, так и в развитии регионов и страны в целом. В то же время специфический аспект – вуз и город – изучается учеными не часто [1; 3; 8]. Между тем города играют ключевую роль в развитии таких высоко урбанизированных стран, как Россия. Если в целом на планете в городах в настоящее время проживает примерно 51 % жителей,

то в РФ – 74 %. Конечно, можно сказать, что в значительной мере эти два аспекта – общегосударственный (и региональный) и городской совпадают, роль и значение вузов для города в какой-то мере тождественна ее роли для страны в целом.

Как и для страны в целом, для городов вузы являются вложением в развитие человеческого капитала, мощным источником развития страны (В.В. Путин), основным источником достижения социальной справедливости, важнейшим воспитательным каналом, каналом социализации, обеспечивающим воспроизводство культуры, в том числе – развитие ценностей солидарности и патриотизма. Высшее образование инициирует высокую активность населения в сфере создания инноваций, высокое (относительно дохода на душу населения) культурное потребление и потребление технологических инноваций [2]. Эти и некоторые другие общие моменты в то же время можно дополнить специфическими, характерными, собственно, для городов.

*Вузы воспроизводят доминирующие производственно-экономические и социокультурные функции городского поселения.* Как правило, вузы готовят тех специалистов, которые востребованы на данной территории (например, для нефтегазовой или машиностроительной отрасли). Инертность вузов приводит к тому, что они, с одной стороны, обеспечивают высоко квалифицированными кадрами городские предприятия, фирмы, устойчивость и стабильность их функционирования, с другой, тормозят их перестройку, переход на новые специальности и новые профессии. Эту сторону деятельности вузов не следует расценивать как негативную: переход таких больших систем как город в новое качество не может происходить одномоментно, он постепенен, объективен и закономерен.

*Вузы, функционирующие в пространстве города, влияют на его размеры, численность населения через систему закрепления новых кадров.* При этом роль вузов может быть неодинаковой. Если воспользоваться методологией, предложенной национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» относительно дифференциации регионов [5], то можно подразделить города на несколько типов: города-«магниты», привлекающие абитуриентов

из других типов поселений и выпускники которых в основном пополняют локальный рынок труда; города-«транзиты», их вузы работают на внешний и локальный рынки труда; «замкнутые» города – вузы города не востребованы среди выпускников школ из других территорий и работают на локальный рынок труда; города-«экспортеры» – вузы города работают на внешний и локальный рынки труда. В целом по стране всего в 20 регионах вузы являются привлекательными для абитуриентов из других регионов. Как правило, студентами востребованы крупные региональные системы высшего образования, в которых есть сильные университеты. В то же время примерно в 20 % регионах России наблюдается значительный отток потенциальных студентов. Город Екатеринбург можно отнести к первой группе – городу-«магниту» (отток студентов из Свердловской области составляет только 27 %), большинство выпускников «оседают» в местах получения образования, тем самым способствуя росту городов.

*Наличие вузов в городе способствует усилению межрегиональной и межстрановой мобильности молодежи, переходу городов на новую стадию развития – агломерационную [4].* Вузы перераспределяют человеческие ресурсы как внутри страны, так и за ее пределами через увеличение потока абитуриентов из провинциальных городов в крупные центры с развитыми университетскими системами.

*Также важна имиджевая функция вузов в городах.* К сожалению, часто в стратегических планах развития городов не указана роль образования и вузов, хотя понятно базовое значение вузов для развития территории.

Вузы играют в городах не только позитивную, но и нередко негативную роль – исторически они являются очагами смуты и недовольства. Концентрируя в своих стенах взрывоопасную массу – думающую молодежь, университеты всегда представляли угрозу для консервативного и реакционного правительства.

#### **Библиографический список**

1. Булатова К.А., Лагунова С.В. Роль федерального университета в развитии города // Мониторинг и оценка развития территорий Арктической зоны: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Архангельск: Кира, 2016. – С. 435–440.

2. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. – М.: Апрель, 2018. – 106 с.
3. Зборовский Г.Е. Противоречия в развитии образовательных общностей мегаполиса // Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость: матер. V Всерос. социол. конгресса. – М.: РОС, 2016. – С. 6717–6726.
4. Кашницкий И.С., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В. Межрегиональная миграция молодежи в России: комплексный анализ демографической статистики // Вопросы образования. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 169–203.
5. Козлов Д.В., Платонова Д.П., Лешуков О.В. Где учиться и где работать: межрегиональная мобильность студентов и выпускников университетов // Современная аналитика образования. – 2017. – № 4. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 32 с.
6. Количество российских вузов с 2011 по 2016 гг. (на начало учебного года) [Электронный ресурс]. – URL: <https://oblast45.ru/uploads/userfiles/image/%D0%BE%D0%B1%D1%80-04.png> (дата обращения 13.05.2018).
7. Лешуков О.В., Евсеева Д.Г., Громов А.Д., Платонова Д.П. Оценка вклада региональных систем высшего образования в социально-экономическое развитие регионов России // Современная аналитика образования. – 2017. – № 3 (11). – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 30 с.
8. Лихачев М.О. Фернандес-Эскинас М., Пинту У. Роль университетов в развитии городов: пересмотр аналитических подходов // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 8. Науковедение. – 2014. – № 3. – С. 112–116.

**E.N. Zaborova**

Ural State University of Economics  
Ekaterinburg, Russia

## UNIVERSITIES AND CITIES

*Abstract.* The article presents statistical data on the number of universities in Russia. The existing methodological approaches to the study of the role of universities in various spheres of society are listed. The coinciding functions of higher education institutions are singled out for the society as a whole and for the city in particular. Separately highlighted the role of universities for cities (maintenance of city functions, impact on the city's number through the system of staffing, development of urban agglomeration, image role). It is also shown that universities can play a negative role (foci of distemper and discontent).

*Keywords:* higher educational institutions, cities, the role of universities.

## **РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО МИССИИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрено развитие ведущего вуза Уральского региона и его миссии в контексте модернизации высшего образования страны. Авторами на примере регионального вуза прослежены основные этапы его развития в соответствии с социально-экономическими реалиями в XX – начале XXI века.

*Ключевые слова:* модернизация высшего образования, университет, региональный университет, техническое образование, государственная образовательная политика.

Системообразующим элементом вуза является миссия организации. Все остальное – выбор стратегий, стиль управления, фигура лидера, общие ценности, традиции способствуют выполнению миссии организации. События 1917 г. существенно изменили ход развития нашей страны и Уральского региона. В регионе начиналось развитие промышленности, и отсутствие высших технических учебных заведений было особенно замечено. Была попытка создания в Екатеринбурге Горного института, где занятия начались осенью 1917 г., а уже в начале 1918 г. были прекращены и больше не начинались. Кроме того, в новых советских условиях высшее образование должно было быть не элитарным, а общедоступным и массовым. Именно эти принципы были положены в основу строительства высшей школы в регионе.

Уральский университет является старейшим университетом Уральского региона. Он был открыт в Екатеринбурге в 1920 г. декретом главы советского правительства Владимира Ленина. Некоторое время спустя на месте одного университета возникли два: Уральский государственный университет (УрГУ)<sup>1</sup>, связанный с подготовкой в области фундаментальных естественных, математических, гуманитарных и социальных наук, и Уральский политехнический институт (УПИ, позднее – Уральский государственный технический университет,

---

<sup>1</sup> Проблемы исторического развития Уральского государственного университета достаточно интересны и заслуживают отдельного изучения, поэтому не рассмотрены в данной статье.

УГТУ), ориентированный на подготовку инженеров в области металлургии, машиностроения, строительства, радиотехники, энергетики.

Авторами на основе историко-сравнительного анализа нормативных источников, статистики, архивных данных проведена этапизация процесса развития университета и его миссии и выделено десять этапов в их развитии, которые в целом совпадают с этапами высшего образования в Советском Союзе и России.

Первый этап: 1920–1929 гг. Становление университета. Миссия – зарождение высшего образования, формирование научного и культурного центра на Урале через техническое, естественно-научное и гуманитарное образование. Происходит выделение из его состава самостоятельных учебных заведений и выпуск первых специалистов. Создание и развитие организационных структур и рост численности студентов. В середине декады в институте обучалось 600 студентов, а в 1929 г. – уже 1800.

Второй этап: 1930–1934 гг. Преобразование вуза в высшие технические учебные заведения. Миссия – создание узкоспециализированных институтов, приближенных к соответствующим предприятиям по отраслевому признаку. Были созданы химико-технологический, геологоразведочный, горный, черных металлов, строительный, машиностроительный, лесотехнический и энергетический институты. В промышленных центрах Урала были созданы и в 1932 г. функционировали 21 филиал втузов. Однако стало понятно, что данная мера привела к распылению имеющихся средств и сил.

Третий этап: 1934–1941 гг. Институционализация вузовской науки. Миссия – создание на Урале Индустриального института как многопрофильного вуза. В 1934 г. большая часть вузов была объединена в Уральский индустриальный институт. К концу 1930-х гг. был построен главный корпус УИИ. Создан Втузгородок, который был уникальным в СССР явлением и представлял собой комплекс учебных корпусов, жилых зданий и общежитий. Появились первые научные школы профессоров С.А. Бессонова, И.К. Кикоина, И.Я. Постовского.

Началась подготовка кадров высшей квалификации. Внедрялась система научных степеней кандидата и доктора наук.

Четвертый этап: 1941–1945 гг. Университет военный. Миссия – создание условий для ускоренной и качественной подготовки специалистов для нужд тыла. Многие преподаватели, сотрудники и студенты УИИ ушли на фронт (более 2 000 чел.). 12 человек стали Героями Советского Союза. В студенческих и учебных корпусах расположились производственные цеха, госпитали, разместили эвакуированных. Ученые, преподаватели и студенты выполняли работы для военных нужд. Много было сделано для производства бронекорпусов для танков, производства сульфамидов и др. На предприятиях работало 1 500 студентов института. За годы войны в институте было выполнено 400 крупных научно-технических работ, защищено 140 кандидатских и докторских диссертаций.

Пятый этап: 1945–1955 гг. Уральский политехнический институт. Миссия – перестройка научно-технической работы ППС, имеющая оборонное и народнохозяйственное значение. Начали создаваться новые, к уже имеющимся 7 факультетам, структуры. В 1947 г. открыта первая на Урале строительная специальность, а в 1950 г. создана кафедра городского строительства. В 1949 г. появился физико-технический факультет, созданный для подготовки кадров для атомной промышленности. Он был укомплектован лучшими преподавателями института и работниками Уральского филиала Академии наук СССР. Развитие строительной индустрии в послевоенный период привело к созданию в 1950 г. на базе химико-технологического факультета технологии цемента (с 1953 г. – строительных материалов). Развитие радиотехники, автоматики и телемеханики требовало создания учебных и научных структур. В 1952 г. был создан радиотехнический факультет. В этот период началось обучение иностранцев. В 1955 г. в УПИ обучалось 700 иностранных студентов. За 10 послевоенных лет было защищено около 500 кандидатских и докторских диссертаций. Появились новые научные школы профессоров К.Н. Шаболина, О.А. Есина, Е.А. Барабошкина, Г.А. Пруденского и др.

Шестой этап: 1956–1970 гг. Развитие социальной сферы. Миссия – подготовка специалистов для дальнейшего развития народного хозяйства, возрождение и развитие подготовки инженеров без отрыва от производства. За этот период материальные фонды УПИ выросли в три раза. Строился корпус радиофака, были построены учебно-производственный комбинат, больница и поликлиника, спортивный манеж, уделялось большое внимание спорту и культурным мероприятиям. Появившиеся еще в 1946 г. стройотряды получили большое распространение. Развивались научные исследования. В 1968 г. вуз отметил выпуск пятидесятитысячного (50 000) специалиста.

Седьмой этап: 1971–1985 гг. Интенсивное развитие вуза. Миссия – повышение престижа высшего технического образования в регионе в условиях снижения престижа высшего образования. Выросло количество студентов и кафедр. В этот период в УПИ обучалось большое число монгольских студентов. В 1983 г. УПИ выпустил сотысячного (100 000) выпускника. Развитие науки требовало решения крупных и перспективных вопросов. Поэтому в 1976 г. начинается формирование комплексных исследовательских коллективов для решения этих проблем. В аспирантуре было подготовлено почти 1 500 кандидатов наук. Были построены три студенческих корпуса.

Восьмой этап: 1986–1991 гг. Перестройка системы образования. Период начался с началом широкомасштабных реформ в СССР. В этот период УГТУ–УПИ представлял собой крупный учебно-производственный комплекс, в который входит 16 факультетов и институтов очной формы обучения, 35 территориальных подразделений, около 150 кафедр, 20 кандидатских и докторских советов, зональная библиотека с фондом около 2 млн книг. Учится 40 000 студентов по 150 специальностям. В университете был создан мощный научно-педагогический коллектив численностью более 2 000 человек, из которых 300 докторов [2, с. 29] и более 1100 кандидатов наук.

Девятый этап: 1991–2009 гг. Трансформация вузовского образования. Миссия – комплексное использование технических средств обучения в целях повышения качества учебного процесса и поиск новых, эффективных путей ра-

ционального использования имеющегося потенциала вуза для обеспечения нужд региона. Распад СССР и работа в новых условиях отказа от административно-командной системы управления и перехода к рыночным отношениям привели к кардинальной ломке системы высшего образования [3, с. 15]. Наряду с государственными, появляются негосударственные вузы, создается контрактная форма обучения, смещаются интересы абитуриентов в выборе профессии.

Десятый этап: 2009 г. – настоящее время. Федеральный университет. В 2009 г. правительством РФ принято решение о создании Уральского федерального университета. 2011 г. – включение в состав УрФУ Уральского государственного университета. Миссия – повышение международной конкурентоспособности Уральского региона и обеспечение реиндустриализации, наращивание человеческого и научно-технического потенциала, сбалансированное обновление традиционных и развитие постиндустриальных отраслей экономики России, в первую очередь на территории УрФО [1, с. 123]. Произошла существенная перестройка структуры вуза. Создание на базе факультетов институтов и САЕ в составе университета. ППС университета наибольшее внимание уделял совершенствованию учебной и научно-исследовательской деятельности в рамках программы развития УрФУ, принятой коллективом в 2010 г. Сейчас УрФУ – это более 35 000 студентов, в том числе около 2 000 иностранных студентов, из 80 стран мира, почти 3 000 преподавателей. Количество его выпускников за сто лет существования превысит 400 000 квалифицированных специалистов.

Став УрФУ, УГТУ–УПИ изменил и свою миссию. Если раньше это был небольшой молодой вуз, потом крупный региональный технический вуз, который решал важные, но региональные проблемы подготовки в основном технических кадров для народного хозяйства, то сейчас его миссия кардинально изменилась. Вуз стал не региональным, а федеральным, т.е. решает общегосударственные задачи, и он перестает быть только техническим.

### Библиографический список

1. Зайцева Е.В., Запарий В.В., Коробейникова А.П., Бусыгина И.С. Кадровый потенциал современного вуза (анализ состояния и потенциал персонала УГТУ и УРГУ накануне объединения в УРФУ) / под ред. проф. В.В. Запария. – Екатеринбург: УрФУ, 2014. – 420 с.
2. Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина. 1920–2010. Этапы большого пути. – Екатеринбург. Изд-во «РеалМедиа», 2010. – 212 с.
3. УГТУ–УПИ: профессура. 1920–2008 / под ред. чл.-корр. С.С. Набойченко. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2011. – 637 с.

**V.V. Zapariy**

**E.V. Zaitseva**

Ural Federal University

Ekaterinburg, Russia

### FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY: MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

*Abstract.* The article considers the development of the leading university of the Ural region and its mission in the context of modernization of the country's higher education. The authors, using the example of a regional university, traced the main stages of its development in accordance with socio-economic realities in the twentieth and early twenty-first centuries.

*Keywords:* modernization of higher education, university, regional university, technical education, state educational policy.

## **РЕГИОНАЛЬНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ДОВЕРИЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены роль и место региональных вузов ХМАО-Югры в едином образовательном пространстве макрорегиона с позиций мнения и выражаемого доверия им выпускников школ округа, сегодняшних студентов.

*Ключевые слова:* региональные вузы, конкуренция, доверие, выбор.

Можно ли обойтись без региональных университетов? Возможность региона содержать и финансировать на своей территории высшие учебные заведения дает ему значительное количество преимуществ: это сохранение и приумножение демографических показателей за счет закрепления молодежи; это гарантированное воспроизводство и обновление региональной социально-профессиональной структуры населения; это значительное повышение привлекательности самого региона за счет формирования слоя интеллектуальной элиты; это создание единого образовательного пространства и возможность адекватно реагировать на требования рынка труда; это возможность выработки единых критериев оценки качества подготовки специалистов, а также развитие политики региональной академической мобильности и взаимодействия ключевых субъектов внутри региона: власти, науки, бизнеса, образования и многое другое. Другими словами, государственные вузы, финансируемые регионом, – это мощный ресурс его стратегического развития.

В Ханты-Мансийском автономном округе-Югре таких вузов три: Сургутский государственный педагогический университет, Сургутский государственный университет и Ханты-Мансийская государственная медицинская академия. Эти три университета сосуществуют в регионе совместно ещё с двумя вузами и несколькими филиалами вузов федерального подчинения. Если принять во внимание обеспеченность вузами соседней Тюменской области, а также всего макрорегиона (Уральского федерального округа), то три региональных вуза

объективно оказываются в очень жесткой конкурентной образовательной среде, представленной 54 вузами [4, с. 114].

С учетом явных конкурентных преимуществ федеральных университетов и результатов опросов выпускников школ ХМАО-Югры, согласно которым более 50 % выпускников рассчитывают уехать из округа не только для обучения, но и на постоянное место жительства, тема конкурентной борьбы региональных университетов за выпускника становится чрезвычайно актуальной. С нашей точки зрения, для решения этой проблемы важно рассматривать ее с позиции доверия к региональным университетам.

Доверие в социологических теориях представляется как многогранный и сложный феномен [3; 5]. В современную эпоху нестабильности, постоянных изменений, разнообразных «модернизаций» в сфере высшего образования [2] проблема доверия встает очень остро. Так, Э. Гидденс рассматривает проблему доверия, вслед за Г. Зиммелем и в полемике Н. Луманом, в контексте таких понятий как уверенность, опасность, риск. Согласно Э. Гидденсу, доверие не связано с риском. В его понимании, оно связано со случайностью и подразумевает надежность в получении тех результатов, которых ожидаешь. В этом смысле презумпция надежности, по мнению социолога, плотно связана с таким понятием как репутация, т.е. «доверие – это ... связь между верой и уверенностью...», при этом, доверие к людям отражается на доверии к системам, но «...относится, скорее, к их правильной работе...» [1, с. 150].

Э. Гидденс дает следующее определение этому феномену: «Доверие можно определить как уверенность в надежности человека или системы в отношении некоторого данного множества определенных результатов или событий, где эта уверенность выражает веру в доброе имя или любовь в другого или в правильность абстрактных принципов...» [1, с. 150–151].

Другими словами, в качестве гипотезы можно предположить, что доверие к региональным университетам возможно только в случае уверенности у выпускников и их родителей, что, обучившись в них, они получают ожидаемый ре-

зультат, конвертированный в хорошее качество профессионального образования и возможность трудоустройства.

Согласно проводимым в СурГПУ социологическим опросам первокурсников, ровно 50 % опрошенных отмечают, что при поступлении они подавали одновременно документы и в другие вузы. Среди них 63,5 % рассматривали вариант поступления в еще один вуз, 27,5 % – в два или три вуза, 5,5 % – подавали документы более чем в 3 вуза (3,5 % респондентов данную информацию не указали).

Среди «других региональных вузов» в 60 % случаев выбирают Сургутский государственный университет, 11,5 % – Югорский государственный университет и другие вузы ХМАО-Югры.

24,5 % выборов выпали на тюменские и тобольские вузы, в 8,5 % случаев – вузы в других регионах Уральского федерального округа. В столичные вузы еще подавали документы 5 % опрошенных. 6,5 % студентов планировали также поступать в вузы в Сибирском федеральном округе, 3 % студентов отметили высшие учебные заведения Башкортостана. Ещё 12,5 % – вузы в других городах и регионах России, среди которых Казань, Ярославль, Оренбург, Самара и др.

Доверие к региональным университетам выражается в следующих аргументах: «желание стать хорошим специалистом» в своей области (72 % от общего числа респондентов) и «желание найти хорошо оплачиваемую работу» (половина от общего количества респондентов). 28,3 % опрошенных указали, что им нравится учиться в избранном региональном вузе.

Отвечая на вопрос «Что повлияло на Ваш выбор СурГПУ?», более половины респондентов (58 %) выбрали вариант ответа «расположенность учебного заведения». Вторым по популярности был вариант ответа «престиж учебного заведения» – его выбрали 36 % студентов. 22,5 % указали, что на их выбор повлияли родители, 11 % – друзья или одноклассники, 8,3 % – близкие родственники. Финансовые средства стали важным фактором для 13,5 % респондентов. Почти четверть студентов (22,5 %) также отметили другие причины выбора СурГПУ в качестве высшего учебного заведения, среди которых в наиболее

обобщенном виде можно выделить наличие в вузе интересующего направления подготовки, возможность обучаться на бюджетной основе, целевое направление, невысокий проходной балл на специальность.

Определяя свое отношение к выбранному направлению подготовки, чуть менее половины студентов (45,5 %) ответили, что точно определились с выбором будущей профессии. 41,3 % до конца не определились, но отметили, что выбранное направление подготовки связано с их интересами. 13,3 % опрошенных пока не уверены, что хотят в будущем заниматься именно этим видом деятельности и для них важен сам факт поступления в вуз.

Студентам также было необходимо указать причины выбора направления подготовки. По результатам опроса самым популярным ответом среди студентов был «мне нравится эта профессия» – его выбрали 67,6 % респондентов. 44,2 % студентов отметили в качестве причины востребованность профессии на рынке труда, 28,6 % – благодаря этой профессии рассчитывают сделать карьеру, 22,1 % – считают профессию престижной. 14,8 % респондентов отметили, что рассматривают возможность уехать за рубеж, 10,6 % – привлекает в профессии высокая оплата труда, 7,8 – считают свою будущую профессию популярной, 6,5 % – продолжают семейные традиции. Среди других причин студенты чаще всего указывали случайность выбора, совет родителей, возможность обучаться на бюджетной основе.

География поступивших в СурГПУ и другие вузы Югры подтверждает тезис о том, что региональные вузы являются важным фактором закрепления молодежи в регионе. По имеющейся у нас информации о трудоустройстве выпускников СурГПУ и других региональных вузов в целом, до 80 % из них ежегодно закрепляются в ХМАО-Югре, что является и следствием доверия к региональным вузам и показателем уверенности в трудоустройстве в регионе.

### Библиографический список

1. Гидденс Э. Последствия современности. – М.: Праксис, 2011. – 352 с.
2. Засыпкин В.П. Системный и институциональный статусы современного педагогического образования в контексте реформ // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2 (47). – С. 41–54.
3. Зборовский Г.Е. Понятие и структура доверия в высшем образовании // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2 (53). – С. 78–84.
4. Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.С. Каташинских [и др.] / под ред. Г.Е. Зборовского. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. – 336 с.
5. Шуклина Е.А., Певная М.В. Доверие как институциональная проблема высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – № 5 (111). – С. 120–131.

**V.P. Zasyppkin**

Surgut State Pedagogical University

Surgut

### REGIONAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF TRUST

*Abstract.* The article considers the role and place of regional universities KHAMO-Ugra in the unified educational space of the macro-region from the standpoint of views and Express trust them graduates of the schools of the district of today's students.

*Keywords:* regional universities, competition, trust, choice.

**ЭВОЛЮЦИЯ МИССИИ УНИВЕРСИТЕТОВ:  
КОНЦЕПЦИЯ «ТРЕТЬЕЙ МИССИИ»**

*Аннотация.* Целью статьи является рассмотрение трансформации миссии высших учебных заведений на разных этапах развития общества. В работе проанализирована проблема определения «третьей миссии» университетов.

*Ключевые слова:* миссия университетов, «третья миссия», образование, типы университетов.

Вопрос о миссии университетов, их роли в жизни общества остается актуальным на протяжении всей истории существования высших учебных заведений. В разные исторические эпохи университет выполнял различные миссии. В научной литературе существуют различные взгляды на периодизацию образовательных эпох. Достаточно распространённым является подход, основанный на выделении четырех сменяющих друг друга типов университета: средневекового (XII – кон. XV вв.), предклассического (период раннего Нового времени и Просвещения XVI–XVIII вв.), классического («Гумбольдовский» университет XIX–XX вв.) и постклассического (современный университет XXI века) [3].

Миссия средневекового университета была преимущественно образовательной. Основной чертой науки средневековья является не открытие чего-либо нового, а толкование религиозных знаний, передача от поколения к поколению уже найденных истин, традиций.

Предклассический университет. Развитие общества в XVI–XVII вв. привело к количественному росту предпринимателей и рабочих различных профессий. Одновременно росло и число сторонников общественного прогресса. Кроме того, в связи с необходимостью ведения обширного делопроизводства, учета сделок по поводу земельных владений и тщательных ревизий различных служб расширялся государственный аппарат. Все это, в свою очередь, требовало повышения грамотности населения. Таким образом, университеты получили социальный заказ на подготовку востребованных кадров. В этот период наблю-

дается формирование научного стиля мышления и переход от систематизации схоластического знания к рациональному научному поиску, познанию реальных явлений природы и общества.

Классический (Гумбольдовский) университет – это сочетание исследования, обучения и идеи свободного преподавания. Этот тип университета господствовал весь XX в. и он привел к блестящим результатам в самых разных научных направлениях. Один из ключевых принципов классического университета – единство преподавания и исследования («образование наукой»).

Постклассический – современный университет (XXI в.). На современном этапе развития общества информатизация, цифровизация, потребность в междисциплинарных исследованиях и т.д. внесли значительные изменения в миссию университетов. На сегодняшнем этапе, помимо образовательной и научной, на университет возложена «третья миссия» – социальная. Несмотря на продолжающиеся дискуссии по этому вопросу, единого определения этой миссии пока нет. Концепция третьей миссии различными авторами понимается по-разному. Так, М. Мархл и А. Паусист, разрабатывая вопрос методологии оценки «третьей миссии» университетов, понимают под ней «совокупность специфических услуг, основанных на действиях и возможностях, служащих для блага общества» [1].

Ф. Ларедо выделяет восемь параметров миссии. Наряду с участием университета в культурной, общественной и политической жизни общества, акцент делается на передаче знаний через объекты интеллектуальной собственности, патентную деятельность, создание предпринимательских структур, контракты с промышленными предприятиями и, конечно, человеческие ресурсы, где воплощенные знания передаются выпускникам [4].

В полной мере все вышесказанное реализуется в Уральском государственном экономическом университете. Помимо образовательной, научно-исследовательской деятельности, продуктивного сотрудничества с ведущими предприятиями региона и тесного взаимодействия с городскими и областными органами власти, Университет ведет активную социально-культурную и гражд-

данско-патриотическую деятельность. Ведется системная работа с Министерством физической культуры и спорта Свердловской области, с Министерством культуры Свердловской области, с Департаментом молодежной политики Свердловской области. Социальными партнерами Уральского государственного экономического университета по военно-патриотическому, гражданско-патриотическому и краеведческому направлениям деятельности являются: государственное автономное учреждение Свердловской области «Региональный центр патриотического воспитания»; Региональное отделение ДОСААФ Свердловской области, Ассоциация патриотических отрядов «Возвращение», Союз десантников Урала, Музей военной техники «Боевая Слава Урала», Музей ВДВ «Крылатая гвардия», Музейный комплекс «Динамо», Свердловский Областной Краеведческий музей, Музей Дворца игровых видов спорта, Технический университет УГМК и другие.

Гражданско-патриотическая деятельность в университете – это исполнение Постановления Правительства РФ от 30.12.2015 №1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 гг.» [2], реализация комплекса мероприятий по патриотическому воспитанию, популяризация службы в армии РФ, формирование гражданской позиции, развитие патриотизма в обществе. «Визитными карточками» университета стали такие мероприятия, как «Вальс победы», «Фестиваль культур» и, конечно, Евразийский экономический форум молодежи.

Можно сделать вывод, что третья миссия – это явление, которое включает в себя культурные, социальные и политические процессы. Важно подчеркнуть, что «третья миссия» является глобальным явлением с локальными характеристиками. Каждая страна и каждый университет ищет свое собственное решение, понимает значение «третьей миссии» по-своему.

### Библиографический список

1. Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 1. – С. 1–13.
2. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493 «О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 гг."» [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/8> (дата обращения 30.05.2018).
3. Родачин В.М. Эволюция миссии вузов и вузовской науки: история и современность [Электронный ресурс] // Universum: Общественные науки. – 2017. – № 4 (34). – URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/4685> (дата обращения 30.05.2018).
4. Laredo Ph. Main transformations, challenges and emerging patterns in Higher Education Systems // UNESCO research seminar for the Regional Scientific Committee for Europe and North America, 2007. – URL: [http://portal.unesco.org/education/fr/files/53913/11858787305Towards\\_a\\_third\\_Mission\\_universities](http://portal.unesco.org/education/fr/files/53913/11858787305Towards_a_third_Mission_universities) (date of access 30.05.2018).

**M.V. Zonova**

The Ural State University of Economics  
Ekaterinburg, Russia

### THE EVOLUTION OF UNIVERSITY MISSION: THE CONCEPT OF «THIRD MISSION»

*Abstract.* The aim of the article is to consider the transformation of the mission of higher education institutions at different stages of development of the society. The problem of the definition of the «third mission» of universities is analyzed in the article.

*Keywords:* the mission of universities, «third mission», education, types of universities.

## **ВЗАИМООТНОШЕНИЕ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* Актуальность темы обусловлена потребностями современной высшей школы, активно включающейся в решение проблемы эффективного обучения в вузе и развитие индивидуальности каждого обучающегося. Одним из путей инновационного образования является обеспечение конструктивного взаимодействия преподавателей и студентов.

*Ключевые слова:* высшая школа, эффективное обучение, взаимоотношений преподавателей и студентов, самостоятельная работа, предметная олимпиада.

Вуз как учебно-воспитательное, образовательное учреждение выполняет социально-педагогическую функцию, цель которой – подготовка квалифицированных специалистов. Образовательный процесс в вузе реализуется во взаимодействии его субъектов – преподавателей и студентов. Качество обучения при этом напрямую зависит от качества взаимоотношений преподавателей и студентов, и от того, каким образом будут взаимодействовать преподаватель и студент, будут зависеть и мотивация студента, и качество обучения.

Любую дисциплину можно преподавать увлекательно и заинтересованно, а можно скучно и формально. От уровня профессиональной компетенции преподавателя, его образованности, педагогических подходов, творческих находок зависит и качество профессиональной подготовки студента [2, с. 353]. Преподаватель может подготовить занятие таким образом, чтобы подобранный материал вызывал эмоциональный отклик аудитории. Такие занятия, как правило, остаются в памяти студентов надолго. Однако никакое эмоциональное и логически построенное изложение материала не дает желаемого эффекта, если студенты являются лишь пассивными слушателями. Практически студент усваивает ровно столько, насколько он был активен в учебном процессе. Важно понимать это, как и то, что при самостоятельном поиске и проработке материала студенты лучше осваивают тему, пропуская ее через себя.

Использование преподавателем в процессе обучения нетрадиционных ме-

тодов и приемов способствует творческому усвоению необходимой информации, умению рассуждать, искать новые проблемы в уже известном материале. Повышение познавательной активности является эффективным условием подготовки квалифицированного специалиста. Таким образом, особое значение при организации работы имеет сформированная мотивация к обучению. В таком образовательном процессе отмечается углубление традиционной роли преподавателя вуза.

Квалифицированный преподаватель умеет поддерживать доброжелательный эмоциональный фон на занятиях, что не исключает его требовательности. Умение понять настроение учащегося, возможность раскрыть его способности, высоко ценится студентами. При любой модели взаимоотношений преподавателя и студента профессионально важными качествами педагогического общения являются:

- уважение к личности студента, наличие потребности и умения общаться, коммуникативные качества;
- способность эмоционального участия и понимания;
- умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;
- умение ощущать и поддерживать обратную связь в общение.

Доверительные отношения с преподавателем способствует созданию творческой атмосферы, часто являются основой совместной научной деятельности. Внеаудиторную работу студент планирует с тем преподавателем, которого он уважает, доверяет и с которым ему интересно общаться. Под внеаудиторной работой подразумеваются факультативы, научные кружки, предметные олимпиады, круглые столы, конкурсы и деловые игры. Любая из этих форм деятельности построена на индивидуальной работе преподавателя со студентом.

Одной из наиболее массовых форм внеаудиторной работы в вузе являются предметные олимпиады. Как показывает опыт подготовки студентов к олимпиадам по математике [3, с. 5–8] это длительный и трудоемкий процесс. Вузов-

ские предметные олимпиады выявляют и развивают способности к наукам, интерес к научной деятельности, создают условия для интеллектуального развития, пропагандируют научные знания. Проводя предметные олимпиады, вуз дает возможность студентам апробировать приобретенные знания, повышает интерес к более глубокому изучению конкретной дисциплины. Чем больше в вузе будет проводиться олимпиад по различным дисциплинам, тем более разнообразными будут приобретенные студентами знания и навыки.

Организация и проведение предметной олимпиады не терпит формализма. К сожалению, как правило, если на кафедре нет увлеченного олимпиадным движением преподавателя, то нет и должного качества олимпиады [2, с. 213]. От преподавателя и здесь требуется активная и творческая позиция, как при составлении конкурсных задач и проведении олимпиады, так и при подготовке студентов к олимпиадам различных уровней. Очень важно, чтобы первый опыт участия в олимпиадах был позитивным, а это возможно лишь в случае неформального отношения преподавателя к делу, когда итоги олимпиады радуют и участника, и преподавателя.

Самостоятельная работа в вузе также является неотъемлемой частью любого учебного процесса. Она является эффективным средством развития творческой личности и представляет собой деятельность, направленную на приобретение знаний во внеаудиторное время [1, с. 34]. В последнее время роль самостоятельной работы значительно выросла, и связано это с тем, что резко сокращаются часы на многие, в том числе математические, дисциплины. При таком положении вещей встает вопрос об эффективной организации учебного процесса вообще и самостоятельной работы, в частности. Организация самостоятельной работы студентов – сложный и многогранный процесс, который происходит не спонтанно, а целенаправленно, с участием преподавателя.

Общепризнанно, что главной фигурой в образовательной системе является преподаватель с его творческим потенциалом. Речь идет о человеке с развитым чувством педагогической интуиции, с коммуникативными способностями и владением ораторским мастерством. Такой педагог знает, любит и увлека-

тельно излагает свой предмет, поддерживает интерес к нему, видит связь своего предмета с современной практикой и умеет увязать излагаемый предмет с практическими задачами. Он анализирует свой педагогический опыт, развивает и поощряет инициативу, доброжелательно относится к учащимся. Качество обучения при этом напрямую зависит от качества взаимоотношений преподавателей и студентов.

В процессе общения с различными преподавателями у студента возникает понятие об идеальном представителе этой профессии, которое служит своеобразным эталоном при формировании мнения о конкретном преподавателе. Это может быть как образ конкретного человека, так и некий собирательный образ. В представлении студента такой эталон, реальный или собирательный, способствует созданию обстановки и условий для творческого развития студента, психологической свободы, которая предполагает формирование креативности студентов.

Очень ценно, когда в процессе педагогического взаимодействия рождается взаимопонимание, которое определяется как система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть совместных целей, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого [4, с. 253]. Взаимопонимание обеспечивает такой уровень общения, когда между участниками педагогического процесса нет авторитарного доминирования, эмоциональной напряженности и недоверия. Категорию успешности педагогического взаимодействия можно отразить термином «эффективность», который предполагает количественные и качественные показатели. Формулу эффективности можно рассмотреть как отношение достигнутого результата к максимально возможному. Критериями достигнутого результата являются, в том числе, позитивная динамика общения, доброжелательность, заинтересованность друг в друге, отношение к учебной деятельности, удовлетворенность взаимодействием, удовлетворенность педагога профессиональной деятельностью.

### Библиографический список

1. Иванова Н.И. О некоторых аспектах внеаудиторной работы со студентами // Наука и образование. Тенденции и перспективы: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2014. – С. 33–37.
2. Иванова Н.И., Ключник В.С. Предметные олимпиады в вузе как фактор повышения интереса к фундаментальному образованию // Возможности и перспективы высшего образования: опыт развития современных многопрофильных вузов: матер. IX Междунар. учеб.-метод. конф. – Чебоксары: ЧГУ им. И.Н. Ульянова, 2017. – С. 212–215.
3. Иванова Н.И., Ключник В.С., Куликова М.В. Проблема эффективности обучения при подготовке к математическим олимпиадам // Приоритеты современного образования. – Пенза: Наука и просвещение, 2017. – С. 5–13.
4. Николаева Л.В., Саввинова Р.В. Взаимодействие преподавателя и студента как условие эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – Вып. 12-2. – С. 351–354.

***N.I. Ivanova***

Yaroslavl Higher Military School of Air Defense

Yaroslavl

### RELATIONSHIP OF THE STUDENT AND TEACHER AS ONE OF THE FACTORS OF QUALITY OF TRAINING IN THE UNIVERSITY

*Abstract.* The relevance of the topic is determined by the needs of the modern higher school, actively involved in solving the problem of effective education in the university and the development of the individuality of each student. One of the ways of innovative education is to ensure the constructive interaction of teachers and students.

*Keywords:* higher school, effective teaching, relations between teachers and students, independent work, subject Olympiad.

## **АНАЛИЗ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ОБЩЕСТВ В СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

*Аннотация.* В исследовании социальной деятельности учащихся на базе образовательного учреждения были сделаны следующие выводы: 1) существуют этапы интеграции студентов в социальное пространство вуза; 2) студенческое научное сообщество на протяжении четырёх курсов сохраняет высокую стабильность. Анализ вывел зависимость востребованности ролевых координат от доступности социокультурных благ.

*Ключевые слова:* социальное пространство, образовательное пространство, высшее образование, социальная интеграция.

Для изучения социального пространства в исследовании были использованы подходы Пьера Бурдьё [2, с. 556] и Питирима Сорокина [6]: *социальное пространство вуза* представлено как форма выражения эмпирической информации, реализуемая в структуре диспозиций. Диспозициями агентов, в данном случае, выступили точки координат, обозначающие ролевые модели студентов.

Целью исследования стало сравнение активности студенческих научных обществ с активностью других групп, отслеживание изменений на протяжении нескольких курсов.

В качестве ролей, обозначивших типы социальной активности, были взяты официально утверждённые СЗИУ РАНХиГС виды деятельности, которые можно условно назвать «активизмом», «творчеством», «спортом» и «наукой». Эти роли включали перечень «подходящих» для них практик.

Из общего количества студентов (бакалавриат), очно обучающихся в СЗИУ РАНХиГС (чуть более 4 тыс. человек), на основе данных из открытых источников (сайт института, социальные сети) были выявлены участники сообществ (рис. 1, рис. 2), чья «роль» была публично обозначена – всего 300 человек (7,3 % от всех студентов). Среди активных студентов контакт поддерживали 114 человек, они согласились на анкетирование. Данное количество составило 2,8 % представителей студенческого сообщества, или 38 % от актив-

ных участников социальной жизни вуза. Полученная выборка (n=114) включала студентов I–IV курсов. Ориентировочный возраст респондентов: от 16 до 25 лет.

При анализе полученных данных массового опроса были выведены основные закономерности.

Работа с анкетами показала, что существует разница между студентами различных курсов. Она обусловлена соотношением и количеством выбранных ролевых моделей, «самооценкой» успеваемости – изменением показателей курса. Первый и второй курсы представляли достаточно широкий спектр различных ролей и их комбинаций (9 и 11), число которых уменьшалось на третьем и четвертом курсах (7 и 4). Различным был и количественный состав ролевых моделей: наблюдалось резкое уменьшение людей, задействованных в качестве «спортсменов» (от I к IV курсу). Количество «творческих» и «активистов» также существенно падало.

Относительную стабильность сохраняла «наука», благодаря чему на IV курсе доля «ученых» оказалась самой большой (на I курсе она была наименьшей). Также год обучения студентов влиял на среднюю оценку своей успеваемости: она постепенно росла (от I к IV курсу).

Таким образом, работа с информацией, полученной от респондентов, позволила сделать два главных вывода:

- 1) о существовании этапов интеграции студентов в социальное пространство вуза, связанных с годами обучения;

- 2) об относительной стабильности научного сообщества (на протяжении четырех курсов), выражающейся в небольшом снижении количества людей, выбравших данную координату;

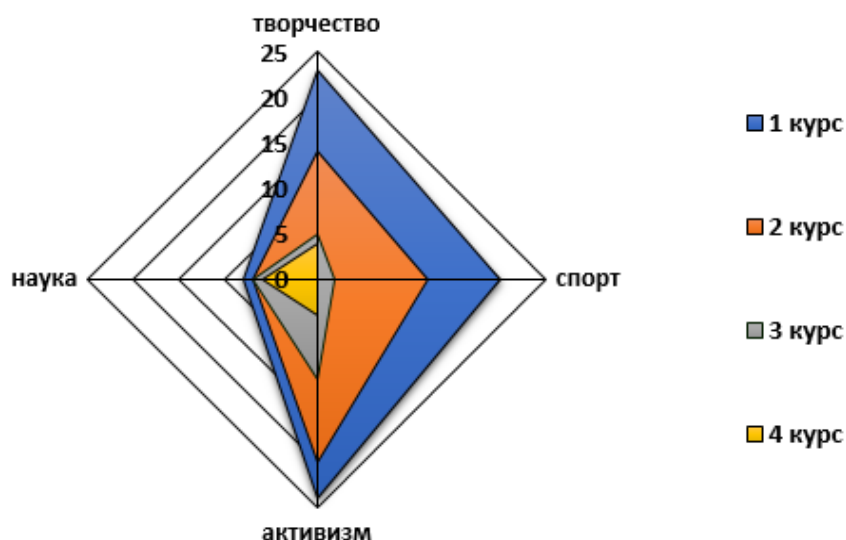


Рис. 1. Изменения в интересе к социальным практикам у активных студентов

С учетом данных выводов была выдвинута следующая объяснительная модель: научное сообщество сохраняет наибольшую стабильность в занимаемых студентами позициях (рис. 1), так как его практики поощряются вузом и «эффективны» для агентов – открывают доступ к различным социокультурным благам. «Спорт», «активизм» и «творчество», хотя и являются координатами «дополнительной» активности для студента, и предоставляют новые возможности, всё же имеют вторичное значение для вузовского образования, дальнейшей учебной карьеры студента. Позиции «спорта», «творчества» и «активизма», в отличие от «науки», не являются специфическими координатами данного поля, и зачастую получают более «полное» развитие за пределами вуза: например, профессиональный спорт, организация общественно-значимых мероприятий, верстка газет и т.д.

Поэтому, даже при большом падении интереса к различным вузовским социальным практикам у старших курсов, научное сообщество практически не изменяется количественно, в то время как «спорт» полностью исчезает, а доли «активизма» и «творчества» заметно падают.

Это явление также ставит вопрос о «консервации» научной деятельности в вузе (эффекте «клуба»), становящейся преградой на пути интеграции студента в научное сообщество и снижающей доступность координаты «ученого» в сравнении с относительно распространёнными координатами творческой, «активистской» и спортивной деятельности в социальном пространстве вуза.

Решением данной проблемы является активное участие вуза в создании образовательного пространства, где студент может быть легко вовлечён в научные практики, популяризация данного вида социальной деятельности в вузе.

### **Библиографический список**

1. Бурдьё П. Homo Academicus // Экономическая социология. – 2017. – Т. 18. – № 4. – С. 91–119.
2. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов; пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

**A.A. Ilin**

Russian Academy of National Economy and Public Service  
under the President of the Russian Federation,  
North-West Institute of Management  
St. Petersburg

### **ANALYSIS OF THE ACTIVITY OF STUDENT SCIENTIFIC SOCIETIES IN THE SOCIAL SPACE OF THE UNIVERSITY**

*Abstract.* Analysis of the activity of student scientific societies in the social space of the university. Conclusions were made: 1) there are stages of students' integration into the educational space of the university; 2) the student scientific community maintains high stability for four courses. Analysis of these provisions led to the dependence of the relevance of role coordinates on the availability of socio-cultural goods.

*Keywords:* social space, educational space, higher education, social integration.

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЦИОЭКОНОМИЧЕСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНА**

*Аннотация.* В статье на основе статистической информации и результатов социологического мониторинга показано, что, с одной стороны, высшее образование является составляющей социального капитала личности, ресурсом модернизации. С другой стороны, наблюдается тенденция недостаточного использования данного ресурса, что отражает проблемы рынка труда, структуры и качества подготовки специалистов в системе образования региона.

*Ключевые слова:* социоэкономическая модернизация, высшее образование, регион.

Социоэкономическая модернизация как составляющая модернизационных процессов отражает динамику воспроизводства социальной системы, проявляющуюся в социально-полезной трудовой деятельности человека на нескольких условно выделяемых уровнях: материальном, морально-нравственном и духовном. Социоэкономическая модернизация «выражает изменения пропорций основных секторов экономики как «погруженной в социум» и адаптирующейся к его правилам» [2, с. 24].

Важнейшим ресурсом социоэкономической модернизации является образование взрослого населения региона [1, с. 169; 7, с. 30; 8, с. 4]. Высокий уровень образования выступает как эффективный культурный интегратор территориальной общности [5, с. 105]. Особое место занимает категория лиц с высшим образованием, так как наличие высшего образования у населения – это один из значимых факторов социальной стабильности общества, механизмов борьбы с бедностью и безработицей, реальный канал социальной мобильности [4, с. 5]. По мнению Л. М. Куприяновой, именно эта категория способна «воспроизвести и обеспечить развитие всего многообразия духовной и материальной культуры в ее структурной целостности» [4, с. 5]. По мнению Л.Д. Гудкова, лица с высшим образованием «если не продуцируют новые, то, по крайней мере, артикулируют существующие в обществе мнения и представления» [3, с. 28].

В одном из субъектов Российской Федерации – Астраханской области – за период 2002–2016 гг. доля лиц с высшим образованием выросла с 18 % до 32 %, по Российской Федерации – с 22 до 30 %, по Южному федеральному округу – с 23 до 33 % [Источник статистической информации здесь и далее: 10; 11]. Таким образом, этот показатель характеризует в большей степени общую тенденцию роста сферы высшего образования по всей стране, чем региональные особенности, хотя и отметим более низкую стартовую позицию и, соответственно, более значительную динамику данного показателя по региону.

Статистическая информация подтверждается результатами мониторингового социологического исследования в Астраханской области: с 2010 г. по 2016 г. среди жителей региона выросла доля лиц с высшим и неоконченным высшим образованием (с 23 до 35 % и с 8 до 17 % соответственно), при этом снизилась доля имеющих среднее общее, начальное и среднее профессиональное образование (с 16 до 11 %, с 6 до 3 %, с 36 до 25 % соответственно)<sup>1</sup>. Область также характеризуется самой значительной динамикой увеличения численности студентов образовательных учреждений высшего образования на 10 тыс. чел. населения по сравнению с аналогичным показателем по стране в целом и Южному федеральному округу за период 1990–2017 учебные годы (53 %, 44 % и 41 % соответственно). По расчетам Вологодского научного центра РАН регион за период 1990–2010 гг. улучшил свой статус среди субъектов Российской Федерации по сводному индексу уровня развития научно-образовательного пространства и поднялся в этом рейтинге с 67 до 37 места [9, с. 179–180]. В 2010–2012 гг. область входила в группу регионов с высокими темпами и средним уровнем развития системы образования [6, с. 48].

Необходимо отметить, что регион долгое время занимал лидирующее место среди субъектов Российской Федерации по выпуску студентов среднего профессионального образования, задействованных в традиционных отраслях

---

<sup>1</sup> Мониторинговое социологическое исследование проведено под руководством Е.В. Каргаполовой в Астраханской области методом интервью по месту жительства по типовой методике Всероссийской программы «Социокультурная эволюция России и ее регионов» (руководители и разработчики инструментария на федеральном уровне – Н.И. Лапин, Л.А. Беляева). Первый этап был проведен в январе 2010 г. (N=1000), второй – в мае-июне 2012 г. (N=600), третий – в апреле-мае 2016 г. (N=1000). Выборка стратифицированная, квотно-маршрутная. Квотируемые признаки: «пол», «возраст», «тип поселения», «этническая структура». Погрешность выборки – 3 %. Обработка и анализ данных проведены с использованием SPSS 17.0. Матрица разработана специалистами ЦИСИ ИФ РАН.

производства. Сейчас, как мы видим, доля занятых со средним специальным образованием сокращается и рост доли лиц с высшим образованием должен, по определению, удовлетворять запросы современных отраслей народного хозяйства, содействовать социоэкономической модернизации региона. Но практика социальной жизни свидетельствует о том, что данную тенденцию сложно интерпретировать однозначно. Так, например, среди лиц с высшим образованием в Астраханской области женщин больше, чем мужчин (39 % против 31 %), что может содействовать росту социокультурных дистанций по гендерному признаку.

Чем выше уровень образования, тем выше уровень материального положения. Так, в категории лиц с высшим образованием 30 % «нищих», 34 % «бедных», по 37 % «необеспеченных», «обеспеченных» и «зажиточных» и 43 % «богатых». А среди тех, кто получает высшее образование, 24 % «зажиточных», 12 % «богатых», тогда как остальных категорий – по 15–17 %. Это, с одной стороны, подтверждает, что уровень образования является важнейшей составляющей социального капитала личности, но, с другой стороны, также свидетельствует о росте социокультурных дистанций между различными группами населения региона, но уже по материальному признаку.

По возрастному признаку больше всего доля лиц с высшим образованием среди взрослых (43 %), тогда как имеют высшее образование 34 % пожилых и 28 % молодежи. У пожилых больше всего (41 %) доля лиц со средним профессиональным образованием. А среди молодежи уже 31 % учатся в вузах, тогда как среди взрослых 8 %, среди пожилых – 2 %. Таким образом, «группа лиц с высшим образованием от поколения к поколению расширяется» [3, с. 30].

Среди лиц с высшим образованием 47 % разведенных, 43 % состоящих в браке, 38 % состоящих в сожительстве, 26 % вдовых, 19 % не состоящих в браке. Чем больше детей в семье, тем меньше доля лиц с высшим образованием: 52 % в этой категории имеют одного ребенка, 40 % – двух детей, 34 % – трех детей и 23 % бездетных.

По типу поселения больше всего доля лиц с высшим образованием в поселках городского типа (38 %) и областном центре (37 %), в малых городах – 34 %, в сельских поселениях – 30 %.

Чем выше уровень образования, тем выше доля лиц, которая имеет письменный трудовой договор на основной работе. Так, среди работников с начальным профессиональным образованием эта доля составляет 59 %, с незаконченным высшим – 63 %, со средним профессиональным – 73 %, с высшим – 81 %, с послевузовским – 94 %. Таким образом, уровень образования влияет на степень защищенности работника на рынке труда.

Среди лиц с высшим образованием у 59 % наблюдается нерыночная трудовая мотивация, которая выражается в желании небольшой заработной платы и уверенности в завтрашнем дне. Этот показатель не превышает средний по региону. Только 15 % лиц с высшим образованием мотивированы много зарабатывать без особых гарантий на будущее и только каждый десятый – вести собственный бизнес, что также не превышает средние показатели по региону. В категории лиц с высшим образованием только 42 % работают по той же специальности, что и в 2005 г., 22 % сменили организацию, 28 % сменили и организацию, и специальность. Таким образом, наличие высшего образования не является характеристикой адаптированности к современным рыночным реалиям в регионе. Кроме того, с 2005 г. по 2016 г. в Астраханской области доля безработных с высшим образованием выросла с 8 до 17 %, что отражает фиксируемую и в других исследованиях проблему недостаточного использования трудового потенциала лиц с высшим образованием, дисбаланса между реальными потребностями экономики регионов и структурой и качеством подготовки кадров [5, с. 107; 6, с. 30].

Чем выше уровень образования, тем выше миграционный запрос на выезд из Астраханской области в другие регионы страны. Так, если среди лиц со средним общим и начальным профессиональным образованием эта категория составляет по 4 %, со средним специальным – 8 %, то среди лиц с незаконченным высшим, высшим и послевузовским образованием – по 10 %.

Полностью уверен в завтрашнем дне только каждый шестой (16 %) из категории лиц с высшим образованием, тогда как с незаконченным высшим образованием такая уверенность у каждого пятого, с послевузовским – у каждого четвертого, с начальным профессиональным образованием – у каждого третьего.

Таким образом, доля лиц с высшим образованием в регионе в последние десятилетия растет также, как и по всей России в целом, и растет даже несколько быстрее, чем по стране. Это способствует росту социального капитала населения региона, процессам социоэкономической модернизации. При этом уровень образования становится существенным фактором социальной стратификации населения по материальному признаку, качеству и стилю жизни. Трудовой потенциал лиц с высшим образованием в регионе не до конца использован по причине дисбаланса между потребностями рынка труда и содержанием подготовки в системе образования, что является барьером модернизации.

#### **Библиографический список**

1. Астраханская область в процессах модернизации на социокультурной карте России (опыт системного анализа) / колл. авт.; под общ. ред. Е.В. Каргаполовой. – Астрахань: ГАОУ АО ВО «АГАСУ», 2017. – 378 с.
2. Атлас модернизации России и ее регионов: социоэкономические и социокультурные тенденции и проблемы / колл. авт; сост. и отв. ред. член-корр. РАН Н.И. Лапин. – М.: Весь Мир, 2016. – 360 с.
3. Гудков Л. Кто составляет категорию респондентов с высшим образованием // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 1998. – № 5. – С. 28–32.
4. Куприянова Л.М. О финансировании подготовки специалистов с высшим образованием // Экономика образования. – 2006. – № 1. – С. 5–12.
5. Курская область в динамике социокультурных измерений / Е.А. Когай, Ю.М. Пасовец, Т.Г. Кульсеева, А.А. Телегин, Р.С. Горемычкин. – Курск: ООО «Учитель», 2011. – 232 с.
6. Леонидова Г.В., Головчин М.А. Тенденции развития сферы образования в регионах России // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2013. – № 4 (28). – С. 43–52.

7. Насыров И.К. Обеспечение потребностей региона в специалистах с высшим профессиональным образованием // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. – 2000. – № 1. – С. 30–32.
8. Образование в современном российском регионе: качество, состояние, проблемы, тенденции / колл. авт.; под общ. ред. Е.В. Каргаполовой. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. – 194 с.
9. Проблемы эффективности государственного управления. Человеческий капитал территории: проблемы формирования и использования / колл. авт.; под общ. ред. А.А. Шабуновой. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2013. – 184 с.
10. Регионы России. Социально-экономические показатели – 2002 г.: стат. сб. – М.: Росстат, 2002. – URL: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b02\\_14p/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b02_14p/Main.htm) (дата обращения: 29.03.2017).
11. Регионы России. Социально-экономические показатели – 2017 г.: стат. сб. – М.: Росстат, 2017. – URL: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b17\\_14p/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b17_14p/Main.htm) (дата обращения: 29.03.2017).

***E.V. Kargapolova***

***A.V. Ivannikova***

Astrakhan state University

Astrakhan, Russia

#### HIGHER EDUCATION AS A RESOURCE OF SOCIO-ECONOMIC MODERNIZATION OF THE REGION

*Abstract.* The article on the basis of statistical information and the results of monitoring of sociological shows that, on the one hand, higher education is a component of social capital of the individual, a resource of modernization. On the other hand, there is a tendency of insufficient use of this resource, which reflects the problems of the labor market, the structure and quality of training in the education system of the region.

*Keywords:* socio-economic modernization, higher education, region.

## ПРОБЛЕМА КРИТЕРИЕВ ДОВЕРИЯ К ВУЗАМ РАЗНЫХ ТИПОВ<sup>1</sup>

*Аннотация.* Статья посвящена анализу феномена доверия в высшем образовании, в том числе его критериев. В рамках данной статьи рассматриваются существующие адресаты (объекты) и субъекты доверия в высшем образовании. Фокусом статьи является обоснование актуальности изучения критериев доверия абитуриентов к вузам разных типов.

*Ключевые слова:* доверие, вуз, высшее образование, типология.

Получение высшего образования в современном мире становится для большинства людей обязательным условием эффективной и качественной жизни. Высшее образование дает человеку не только знания, умения и навыки, а вместе с ними и профессиональную социализацию, оно фактически является основой любой карьеры, пропуском в трудовую жизнь.

Вместе с тем процессы массовизации и коммерциализации высшего образования привели к тому, что современные вузы очень сильно дифференцированы по самым разным показателям и, как следствие, по качеству образования, которое они дают. У каждого вуза есть какой-то свой имидж, образ, бытующий в мнениях абитуриентов, студентов, стейкхолдеров высшего образования. Эти мнения и оценки о каждом конкретном вузе тесно связаны с доверием к нему.

Доверие – сложный многоаспектный феномен. На протяжении всей истории социологической мысли многие ученые обращались к изучению этого понятия. Одним из классиков проблемы доверия является польский социолог П. Штомпка. Он пишет о том, что доверие является «залогом, принимаемым на будущие неуверенные действия других людей» [5, с. 80]. Ученый обращает внимание, что доверие всегда связано с действиями окружающих. Вместе с тем, говоря об адресатах доверия, Штомпка пишет, что в реальности ими могут выступать не только люди, но и публичные объекты, структуры, учреждения, государства, организации [5, с. 116].

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 18-011-00158 «Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования».

С этой точки зрения доверие в высшем образовании может иметь массу адресатов или объектов. Среди них преподаватели, администрация вуза, сам вуз (его бренд, имидж), конкретный факультет или направление подготовки. Вместе с тем в сфере высшего образования существует и целый ряд субъектов доверия. Безусловно, это сами абитуриенты, стейкхолдеры (родители, власть, работодатели), общество. Необходимо отметить, что у каждой пары субъект-объектных отношений должен существовать свой набор критериев, которые будут характеризовать наличие или отсутствие доверия между ними.

В рамках данной статьи нас, в первую очередь, интересует сам вуз как объект (адресат) доверия и абитуриент как его субъект. Доверие к тому или иному вузу со стороны абитуриентов (студентов) выражается, в том числе, и в стремлении получать высшее образование в нем. Поскольку в современных российских реалиях существуют вузы множества типов, логично предположить, что в зависимости от типа вузов мы можем обнаружить разный уровень доверия к ним.

Актуальным представляется вопрос о том, что же является показателем доверия абитуриента к вузу определенного типа. Для ответа на этот вопрос обратимся сначала к типам вузов. Наглядным представляется кейс Уральского федерального округа, так как в нем представлены все типы вузов, существующих в современной России [1].

Доверие к вузу, которое проявляется в стремлении обучаться в нем, может быть выражено в таком показателе, как средний балл ЕГЭ (чем выше средний балл, тем больше конкурс среди абитуриентов). Так, например, в вузах статусных (федеральном, национальном исследовательском, опорном) средний балл ЕГЭ не опускается ниже 60, в то время как в целом по УрФО этот показатель среди поступивших в вузы в 2017 г. находился на уровне 55 баллов [3].

Типологизировать вузы можно по самым разным критериям, в частности, по широте влияния вуза (численности и географии иногородних и иностранных студентов, наличии реальных связей с другими вузами и стейкхолдерами). С нашей точки зрения, широта влияния вуза является одним из значимых пока-

зателей оценки доверия к вузу, ведь, если в вузе хотят учиться и учатся иногородние и иностранные студенты, значит, ему доверяют.

Вузы можно также дифференцировать по их локации. Так, согласно недавнему исследованию «Левада-центра», 79 % россиян считают, что выпускнику, закончившему школу в небольшом городе или селе, стоит ехать поступать в вуз в более крупный город [4]. Респонденты (47 %) объясняют свой выбор тем, что обучение в вузе – шанс «закрепиться» в большом городе и остаться там жить. Однако, вместе с тем, 43 % опрошенных считают, что в вузах крупных городов более качественное образование. Это распределение дает основание полагать, что вузам, расположенным в крупных городах, абитуриенты доверяют больше, нежели тем, что находятся в малых и средних.

Доверие абитуриентов к вузам, дифференцированным по статусу или размеру, вероятнее всего находится в прямой зависимости от типа вуза. Действительно, крупные статусные вузы, часто с многолетней, даже вековой историей, которые давно зарекомендовали себя в сфере высшего образования, привлекают большее количество абитуриентов. Кроме того, эти вузы обладают значительными финансовыми ресурсами, что позволяет им обращаться к различным маркетинговым инструментам для формирования имиджа, повышения уровня доверия, привлечения абитуриентов и стейкхолдеров.

Среди критериев выбора вуза необходимо назвать еще отраслевую направленность. Во все времена существовал некий рейтинг отраслей деятельности, профессий, более или менее популярных среди абитуриентов. От этого рейтинга во многом зависит выбор направления подготовки для обучения. Вот почему отраслевая направленность должна определенным образом детерминировать доверие к вузу. Однако, на практике нередки случаи, когда абитуриент выбирает, в первую очередь, вуз, а не направление подготовки. Выбор может быть сделан в пользу статусного вуза, по малопривлекательной специальности в ситуации, когда абитуриенту, например, не хватает баллов для обучения на каком-либо «модном» направлении подготовки. В этом случае, в первую

очередь, играет роль доверие к вузу, а не к отрасли будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, основным критерием в выборе вуза могут быть личные предпочтения той или иной профессии, мечты, стремление продолжить династию. Однако, даже в этом случае, абитуриент пойдет не в первый попавшийся вуз, а в тот, которому он доверяет, где, с его точки зрения, ведется качественная подготовка по искомой специальности.

Выше мы показали, что доверие к вузу будет определяться множеством критериев. К ним можно отнести статус вуза, его размер, широту влияния, отраслевую направленность, проходной балл ЕГЭ. Кроме того, среди формальных критериев различные авторы выделяют места вузов в национальных и международных рейтингах, материально-техническую базу, наличие социальной инфраструктуры, успешность выпускников, качество профессорско-преподавательского состава и т.п. [2]. Все это критерии формальные. Можно выделить и неформальные критерии доверия к вузу. Среди них имидж вуза, репутация, история, общественное мнение, личный опыт. Абитуриенты, в подавляющем большинстве своем, подвержены влиянию мнения своих референтных групп, семьи, дружеской компании. Вот почему опыт близких часто может стать решающим в выборе вуза и определить доверие к нему.

Однако, вполне очевидно, что у каждого субъекта высшего образования набор критериев, которые оказывают наибольшее влияние на доверие к вузу, будет отличаться. Вот почему представляется столь интересным и актуальным изучить специфические особенности, а также степень влияния каждого из критериев на доверие к вузам разных типов субъектов высшего образования. Среди них могут быть и родители, и работодатели, и властные структуры, и преподаватели, и, само собой, абитуриенты и студенты.

### Библиографический список

1. Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.С. Каташинских [и др.]. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. – 400 с.
2. Земцов С.П., Еремкин В.А., Барина В.А. Факторы востребованности ведущих вузов России. Обзор литературы и эконометрический анализ // Вопросы образования. – 2015. – № 4. – С. 201–233.
3. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>. (дата обращения 25.05.2018).
4. Лысова Т. Образовательная миграция [Электронный ресурс]. URL: [https://www.levada.ru/2018/05/21/obrazovatel'naya-migratsiya/?utm\\_source=mailpress&utm\\_medium=email\\_link&utm\\_content=twentyten\\_singlecat\\_20347&utm\\_campaign=2018-05-21T07:00:55+00:00](https://www.levada.ru/2018/05/21/obrazovatel'naya-migratsiya/?utm_source=mailpress&utm_medium=email_link&utm_content=twentyten_singlecat_20347&utm_campaign=2018-05-21T07:00:55+00:00) (дата обращения 29.05.2018).
5. Штомпка П. Доверие – основа общества. – М.: Логос, 2012. – 440 с.

**V. Katashinskikh**

Ural Federal University  
Yekaterinburg, Russia

### THE PROBLEM OF CRITERIA FOR TRUST TO DIFFERENT TYPES OF UNIVERSITIES<sup>1</sup>

*Abstract.* The article is devoted to the analysis of the phenomenon of trust in higher education, including its criteria. Within the framework of this article, existing addressees (objects) and subjects of trust in higher education are considered. The focus of the article is the justification of the relevance of studying the criteria of trust of entrants to the different types of universities.

*Keywords:* trust, university, higher education, typology.

---

<sup>1</sup> The article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project 18-011-00158 «Trust as a fundamental problem of Russian higher education».

*Н.А. Киреева*  
ООО «УГМК-Холдинг», Екатеринбург  
*С.И. Кузнецова*  
Уральский институт управления – филиал РАНХиГС  
Екатеринбург

## **КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК ПРИМЕР КОНСЕНСУСА ИНТЕРЕСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОМЫШЛЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются варианты преодоления противоречий в подготовке современных инженеров. Анализируется опыт взаимодействия образовательной и промышленной организаций в целях качественной подготовки специалистов. Совместная образовательная деятельность рассмотрена на всех этапах сотrudничества.

*Ключевые слова:* корпоративное образование, качество образования, инженерное образование.

Встраивание компонента профессионального образования в корпоративную структуру – современный тренд в образовании. Интерес корпораций обусловлен потребностью в подготовке профессионалов нужной квалификации под существующие технологии и с перспективой внедрения новых: «Корпорации выступают агентами профессионального образования и формируют институт корпоративного образования» [1, с. 32]. Одним из примеров опыта взаимодействия образования и корпораций является сотрудничество по целевой подготовке кадров Уральской горно-металлургической компании (УГМК) с государственными образовательными учреждениями страны и создание частного корпоративного университета НЧОУ ВО «Технический университет УГМК» (ТУ УГМК). За этот период времени компания отработала разные технологии подготовки специалистов в вузах и техникумах.

Целью разработки и внедрения данных технологий является преодоление конфликта интересов промышленных предприятий и образовательных учреждений, а именно: 1) подготовка выпускников под существующие и планируемые технологии производства; 2) преодоление разрыва теории и практики – повышение практико-ориентированности образования.

Рассмотрим основные этапы и направления сотрудничества, предполагающие включение интересов промышленной организации в образовательные структуры.

Процесс подготовки будущего работника начинается со среднесрочного планирования кадровой потребности на предприятии (горизонт планирования 5-6 лет) с учетом перспективного развития организации, кадровых потребностей, под конкретное рабочее место, новую технологию.

С целью подготовки и подбора качественного персонала, готового работать в планируемой должности сразу после получения диплома о присвоении степени «бакалавр» или «техник», промышленное предприятие включается в процесс еще на этапе подготовки будущего абитуриента.

В настоящее время практически все крупные промышленные предприятия работают со школьниками, начиная с младших классов. При этом используется широкий арсенал технологий. Это как традиционные шефство над классами, экскурсии, так и участие в оснащении и работе инженерных классов, кружков технического творчества, издание сказок («Приключение Медяшки»), организация научно-технических конкурсов для школьников («Инженериада УГМК»). За счет включения организации в среднее образование расширяется круг потенциальных абитуриентов, обладающих мотивацией к получению технического образования. Также это способствует повышению уровня школьного образования, расширению педагогических практик.

В итоге при отборе выпускников школ для целевой подготовки ключевыми факторами становятся не только баллы ЕГЭ, но и желание после окончания вуза работать в конкретной организации.

Трансформация высшего образования, предполагающая привнесение интересов организаций в образовательный процесс, становится возможной благодаря изменениям в законодательстве. Сегодня предприятия имеют возможность включиться в подготовку специалиста в вузе уже на этапе проектирования образовательной программы через постановку результатов обучения. Это происходит через описание необходимых компетенций будущего выпускника на ос-

нове образовательного и профессионального стандартов. Компетенции включают профессиональные, социальные, личностные характеристики, которые определяют возможность эффективного выполнения своей деятельности и являются основными индикаторами качества обучения.

Совместно с экспертами от предприятий УГМК были разработаны соответствующие результаты обучения по каждой образовательной программе с добавлением корпоративных компетенций и дополнительных профессиональных компетенций. В дальнейшем это позволило заведующим кафедрами определить содержание программ. Для технических специалистов предприятий такое выстраивание образовательных программ позволяет понимать потенциальные возможности выпускников.

После определения результатов обучения они были раскрыты в паспорте компетенций образовательной программы по уровням их освоения с описанием конкретных проверяемых индикаторов для проведения оценки сформированности компетенций. Результаты освоения компетенций вносятся в корпоративный диплом выпускника для предоставления работодателю профессиональной характеристики будущего сотрудника.

Помимо конкретизации результатов обучения при проектировании образовательных программ, в ТУ УГМК использовались следующие концептуальные установки выстраивания практического обучения в рамках вуза:

1. В учебном плане максимально возможное количество зачетных единиц было закреплено за практикой (в соответствии с ФГОС по направлению). В рамках контактной работы был сокращен объем лекций и увеличена доля практических и лабораторных занятий.
2. Контент дисциплин построен на основе реальных технологий, современного оборудования промышленных предприятий, анализе кейсов организации.

В процессе обучения участие предприятия определяется следующим образом:

- 1) руководители и специалисты предприятия проводят практические и лабораторные занятия по профильным дисциплинам;

2) студентам целевой подготовки с 1 курса назначаются наставники из числа руководителей или ведущих специалистов технических служб или производственного подразделения организации УГМК. Наставник отвечает за профессиональное развитие студента в течение всего периода обучения, в т.ч. за качественное прохождение всех видов практик на предприятии, подготовку выпускной квалификационной работы, участвует в оценке формирования компетенций студента.

Анализ профессионального опыта наставников показывает, что каждый третий прошел повышение квалификации по программам подготовки наставников, мастеров/инструкторов производственного обучения, 30 % наставников являются преподавателями учебных центров предприятий, 50 % осуществляли роль руководителей практик.

Корпоративный вуз определяет структуру практики, которая включает следующие элементы: прохождение практики на заводах Холдинга, ознакомление с производственными процессами и технологическими цепочками предприятий, получение одной или двух рабочих профессий, стажировку в должности инженера или мастера.

Кроме того, в период подготовки будущих инженеров в корпоративном вузе уделяется значительное внимание внешней оценке качества образования:

- оценка результатов обучения студентов, в том числе сформированности компетенций студентов по итогам каждой практики с привлечением работников предприятий-заказчиков;
- оценка работы преподавателей с привлечением экспертов из числа главных специалистов предприятий-заказчиков. Эксперты отмечают актуальность информации в рамках развития предприятий УГМК, обращают внимание на практические примеры, приводимые преподавателем и применение стандартов УГМК в учебном материале по дисциплине.

Как показывает опыт подготовки студентов в частном корпоративном вузе, на процесс формирования будущего инженера влияет и воспитательная работа, например, организация дополнительных занятий, направленных на разви-

тие технического творчества, включение студентов в корпоративные праздники, спортивные и волонтерские мероприятия.

Предполагается, что участие предприятий заказчиков на всех этапах подготовки будущих инженеров, начиная от проектирования образовательной программы и подбора абитуриентов и заканчивая независимой оценкой качества сформированности компетенций, позволит наиболее эффективно достигнуть консенсуса при взаимодействии промышленной и образовательной организаций.

### Библиографический список

1. Олюнин В.Н., Соболев А.Б. Корпоративный университет УГМК – новая модель стратегического партнерства бизнеса и образования в регионе // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 1. – С. 31–37.

**N.A. Kireeva**

«UMMC-Holding» corp  
Ekaterinburg, Russia

**S.I. Kuznetsova**

Ekaterinburg branch of Russian Presidential Academy  
of National Economy and Public Administration  
Ekaterinburg, Russia

### CORPORATE UNIVERSITY AS AN EXAMPLE OF THE CONSENSUS OF INTERESTS, EDUCATIONAL AND INDUSTRIAL ORGANIZATIONS

*Abstract.* The article considers options for training modern engineers. The experience of interaction between educational and industrial organizations is analyzed. The goal of the cooperation is qualitative training of specialists. Joint educational activities are considered at all stages of cooperation.

*Keywords:* corporate education, quality of education, engineering education.

## **УНИВЕРСИТЕТ КАК ОБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ В ПРАКТИКЕ КЛАСТЕРНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Рассматривается роль и место университетов в проведении кластерной политики. Представители образовательной системы могут выступать равными партнерами с органами власти и бизнес сообществом в кластерном развитии региона и обеспечивать конкурентные преимущества через повышение профессионального уровня необходимых кадров.

*Ключевые слова:* университет, кластер, образовательная система, кластерное развитие, регион.

В современной практике региональной промышленной политики университеты все больше выступают в качестве заинтересованной стороны в проектах кластерных инициатив. Это объясняется тем, что региональная локализация способствует объединению всех активов территории, используя, в том числе, достоинства научного и творческого потенциала в совместном использовании территориальных ресурсов и углублении пространственного разделения труда.

Цели включения представителей образовательной сферы в кластерную практику заключаются в создании благоприятных научно-исследовательских и творческих условий для эффективного взаимодействия всех участников соответствующего кластера в интересах реализации программы развития кластера и достижения ее целевых показателей. Обеспечение этих целей обусловлено: научно-исследовательским, экспертно-аналитическим сопровождением развития кластеров; организацией подготовки, переподготовки, повышения квалификации и стажировок кадров, предоставления консультационных услуг в интересах участников кластеров; участием в проведении круглых столов, конференций, семинаров в сфере интересов участников кластеров; участием в проведении мониторинга состояния промышленного, научного, финансово-экономического потенциала территорий и предоставлением указанной инфор-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-010-00436.

мации участникам кластеров; оказанием консультационных услуг участникам кластеров.

Роль университетов прослеживается и в поддержании уровня конкурентоспособности региона. Региональными органами власти в этом ключе в качестве конкурентных преимуществ кластеров промышленной сферы выделяются высокий уровень научно-технической базы для выполнения исследовательских, опытно-конструкторских разработок и поддержания проектов промышленных кластеров, высококвалифицированный уровень научно-образовательных организаций, осуществляющих подготовку кадров, способных выполнять качественные исследовательские, опытно-конструкторские работы и проектные разработки в отраслях промышленности. В качестве приоритетов развития называются содействие кооперации образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования, а также субъектов хозяйствования, входящих в кластер; формирование целевого набора студентов под запросы конкретного промышленного кластера. Сами кластеры также играют фундаментальную роль в создании знаний, инноваций, накоплении навыков и развитии трудовых ресурсов со специализированным опытом. Так, к факторам успеха Массачусетского биотехнологического кластера относятся взаимодействие с университетами мирового уровня – Массачусетским технологическим институтом, Гарвардским университетом, Бостонским университетом, высокие требования этих университетов к студентам [3].

Современные тренды в кластерном развитии государства определяют рост кластеров в регионах, включая Омскую область, частью которых являются университеты; рост требований к квалифицированным профессиональным кадрам в связи с научно-техническим прогрессом и внедрением инновационных технологий. Так, в число участников нефтехимического промышленного кластера Омской области вошел один представитель высшей научно-образовательной сферы – Омский государственный технический университет. В 2015 г. на базе этого университета был создан технопарк – Политехнопарк ОмГТУ, который объединил в единую систему сеть научно-образовательных

центров, ресурсные центры и малые инновационные предприятия. Участником Агробιοтехнологического промышленного кластера Омской области стал Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина. Ресурсные центры подготовки квалифицированных кадров для Кластера высокотехнологических компонентов и систем базируются в Омском государственном университете им. Ф.М. Достоевского и Омском государственном техническом университете. В 2017 г. самый молодой кластер – Лесопромышленный кластер Омской области – включил в состав участников Омский филиал Финансового университета при Правительстве РФ как субъекта, занимающегося подготовкой профессиональных кадров, и Сибирскую государственную автомобильно-дорожную академию в качестве субъекта, осуществляющего содействие в развитии деятельности инновационных предприятий малого и среднего бизнеса и оказывающего высокотехнологические услуги и услуги по аренде оборудования. Еще один промышленный кластер, выступающий на данный момент для Омской области как предложение к разработке – Научно-промышленный кластер по использованию и переработке золошлаковых отходов. В состав его участников в качестве представителей научно-образовательной сферы планируется включение Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии и Омского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина.

Международным примером актуализации роли университетов в практике кластерного развития может служить процесс создания трансграничных кластеров Омской области и Республики Казахстан. Одним из доводов в разработке трансграничного кластера стало постоянное сотрудничество образовательных учреждений Омской области и регионов Республики Казахстан в сфере организации обмена студентами, подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, стажировок преподавателей специальных дисциплин, а также ежегодное проведение научно-практических конференций, форумов, семинаров и рабочих встреч с участием представителей образовательных учреждений Омской области и Республики Казахстан.

Отдельное направление работы университетов, связанное с эффективным кластерным развитием, состоит в подготовке и профессиональной переподготовке управленческих кадров, включая государственных служащих, участвующих в проведении региональной кластерной политики. В рамках проведенного в 2017 г. исследования, посвященного разработке региональной кластерной политики Омской области, российские эксперты отметили реальную нехватку профессиональных знаний в области кластерной политики для всех участников кластеров, включая государственных служащих, и, соответственно, необходимость повышения квалификации кадров и проведения обучающих курсов в области развития кластеров, панельных дискуссий и тематических научных конференций для обмена опытом. В качестве современных трендов предложена организация на базе вузов Форсайт-центров с целью быстрой адаптации любых кластеров в условиях изменений, а также формирование профильных для промышленных кластеров научно-образовательных направлений [1, с. 112].

С этих точек зрения становится значимым и необходимость повышения эффективности системы профессионального образования и непрерывной профессиональной подготовкой самих государственных служащих на базе университетов, поскольку от этого зависит обеспечение формирования благоприятных условий развития самих кластеров. Во Франции, например, при подготовке государственных служащих, занимающихся кластерной политикой, в университетах нет постоянного академического штата, этот штат преподавателей формируется за счет людей, имеющих опыт работы в структурах государственного управления и компаниях, образующих кластеры [4]. В Германии образовательный процесс организован таким образом, чтобы теоретическое обучение совмещалось с практикой на предприятиях, являющихся участниками определенных кластеров [2, с. 156].

Таким образом, следует отметить, что в современных промышленных кластерах Омской области постепенно устанавливаются коммуникации между научно-образовательными организациями, производственными предприятиями

и органами региональной власти, обусловленные сложившимися за время традициями сотрудничества и доверительными отношениями.

### Библиографический список

1. Киселева А.М., Бреусова А.Г., Самодинский К.А. Формирование и реализация кластерной политики в современных условиях: региональный аспект [Электронный ресурс] / под ред. А.М. Киселевой. – Электр. текст. дан. (2,08 Мб). – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2017.
2. Федотов Ю.В., Патокина О.А. Модели подготовки государственных служащих // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 8. – 2002. – Вып. 4 (32). – С. 147–175.
3. Nelsen L.N. The Role of Research Institutions in the Formation of the Biotech Cluster in Massachusetts. The MIT experience // Journal of Commercial Biotechnology. – 2005. – Vol. 11. – Issue 4. – P. 330–336.
4. Pochard M. Le role des écoles et instituts d'administration publique dans le perspective du developpment de la gestion des ressources humaines // La Formation dans la fonction publique. – Paris, 1997.

**A.M. Kiseleva**

Omsk State University name F.M. Dostoevsky  
Omsk, Russia

### THE UNIVERSITY AS AN OBJECT OF EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE IN THE PRACTICE OF CLUSTER DEVELOPMENT IN THE REGION

*Abstract.* The role and place of universities in conducting cluster policy is considered. Representatives of the educational system can act as equal partners with authorities and the business community in the cluster development of the region and provide competitive advantages through raising the professional level of the required staff.

*Keywords:* university, cluster, education system, cluster development, region.

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА КАК ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ  
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РОСТА ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость внедрения региональной модели Центра непрерывного педагогического образования в Забайкальском государственном университете.

*Ключевые слова:* непрерывное педагогическое образование, профессиональная траектория педагога.

Создание региональных систем непрерывного педагогического образования – относительно новое явление в области выстраивания профессиональной траектории педагога. Создание таких центров было инициировано Министерством образования и науки в 2018 г. Региональные Центры непрерывного педагогического образования (РЦНПО) призваны не только обобщить опыт подготовки и поддержки профессионального роста педагога, но и переосмыслить его с учетом новых вызовов к этой профессии, изменения подходов представителей профессионального сообщества к развитию всей системы непрерывного педагогического образования. Инициатива Министерства стимулировала создание в регионах сети вузов – центров модернизации педагогического образования. В результате реализации этого проекта должны быть обеспечены системные изменения в подготовке педагогических кадров в условиях формирования единого образовательного пространства подготовки кадров на территории всех субъектов РФ на основе создания региональных систем непрерывного педагогического образования.

Анализ возрастного состава педагогических работников в регионе показал дефицит молодых специалистов в сфере образования. Снижена и доля специалистов среднего возраста (35–45 лет), многие из которых «ушли» из профессии. Перед регионом встала задача поиска вариантов для более сжатых сро-

ков подготовки педагогов для «входа» в профессию, эффективных мер, обеспечивающих закрепление молодых специалистов на рабочих местах, возвращения в профессию лиц, получивших педагогическое образование, но работающих в иных сферах, а также привлечения специалистов из других сфер после проведения для них переподготовки или обучения в очно-заочной магистратуре. Целый ряд проблем породила и система формирования контрольных цифр приема (КЦП) по педагогическим специальностям.

Необходимость устранения обозначенных проблем, перечень которых далеко не полон, привела к поиску их оптимального решения. Именно поэтому университет постарался выйти на уровень инновационного подхода и выступил инициатором разработки и внедрения региональной модели РЦНПО. Центр непрерывного педагогического образования (ЦНПО) – структурное подразделение ЗабГУ, на базе которого будет формироваться региональная сеть образовательных организаций общего, среднего профессионального и дополнительного профессионального педагогического образования, для обеспечения профориентационной работы и реализации вариативных моделей подготовки педагогических работников, осуществления системы мероприятий по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренных обучающихся, внедрения модели целевой подготовки педагогических работников с учетом запроса региона на всех уровнях формирования и реализации профессиональной траектории педагога.

Какие уже наработки на данный момент в реализации инновационного подхода в формировании профессиональной траектории педагога в Забайкальском государственном университете имеются?

В ЗабГУ созданы и функционируют 28 педагогических классов по муниципальным образованиям с целью профессионально-педагогической ориентации школьников. Кафедра педагогики ЗабГУ выступает как координатор данной деятельности. С этой целью ежегодно проводится семинар руководителей педагогических классов, слеты выпускников педагогических классов. Как правило, эти выпускники получают контрактно-целевое направление для обучения в вузе по различным педагогическим направлениям.

Основными задачами педагогического класса являются: формирование у учащихся целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, устойчивого интереса к педагогической деятельности, а также проведение интенсивной подготовки выпускников школ для поступления в средние и высшие учебные заведения педагогического профиля.

Первый год обучения в педагогическом классе решает следующие задачи:

1. Дать обучающимся представление о значении, характере и специфических особенностях педагогической профессии.
2. На примере жизни и деятельности лучших педагогов прошлого и современности стимулировать устойчивый интерес к профессии.
3. Сообщить учащимся первоначальные сведения из области педагогики, психологии, методики воспитательной работы.
4. В процессе формирования первичных педагогических умений и навыков создать условия для проверки готовности обучающихся в педагогическом классе к будущей профессиональной педагогической деятельности.
5. Участие в Летней школе молодых учителей.

Второй год обучения, закрепляя достигнутое на первом этапе обучения, ставит свои задачи. И среди них:

1. Углубление первоначальных знаний учащихся в области педагогики, психологии, методики воспитательной работы.
2. Изучение современных стратегий и моделей образования.
3. Изучение развивающих педагогических технологий.
4. Дальнейшее развитие педагогических умений, формирование навыков.
5. Подготовка выпускников педагогического класса для поступления в средние и высшие учебные заведения педагогического профиля.
6. Включение в состав учеников контрактно-целевой подготовки по заявлениям муниципальных объединений.

На этом этапе университет в рамках ежегодных Дней Карьеры ЗабГУ проводит недели психологии, начального и дошкольного образования, на которых педагоги-практики и преподаватели вуза встречаются с учащимися педаго-

гических классов. Данная работа носит устойчивый характер, разрабатывается модель взаимодействия с общеобразовательными учреждениями края по сопровождению педагогически ориентированных, а также одаренных школьников по различным направлениям. Особую значимость приобретает взаимодействие вуза со школой, предполагающее учебное, научно-исследовательское и научно-методическое обеспечение образовательного процесса; научное консультирование; апробацию современных педагогических технологий; разработку и осуществление совместных инновационных проектов. Для реализации взаимодействия вуза и школы разработаны основные направления деятельности педагогических площадок по муниципальным образованиям. Таких площадок несколько.

Площадка *«Психолого-педагогическое сопровождение развития педагогической одаренности детей и подростков»* включает реализацию следующих направлений: диагностическое (выявление одаренности обучающихся, изучение индивидуальных особенностей одаренных детей, их интересов и склонностей и т.д.); консультационное (оказание психологической консультации детям и подросткам по самопрезентации, самоконтролю, эффективной коммуникации и т.д.); развивающее (создание психолого-педагогических условий успешной социализации одаренных детей).

Площадка *«Методическое сопровождение формирования и развития профессиональной компетенции учителя по выявлению и развитию педагогической одаренности у детей и подростков»* предполагает разработку, реализацию и апробирование учебно-методического комплекса для учителя по выявлению и развитию одаренности школьников по математическому, физическому и гуманитарному направлениям в аспекте взаимодействия организаций общего и высшего профессионального образования. На этой площадке проводятся обучающие семинары, краткосрочные курсы, мастер-классы, конкурсы для учителей школ, методические олимпиады.

Площадка *«Вуз – малая академия наук – дом детского творчества»* ориентирована на создание организационно-педагогических условий для системы работы по выявлению и поддержке общей и педагогической одаренности у де-

тей и подростков путем организации интегрированной системы обучения на базе малой академии. В рамках реализации данной площадки разработаны проекты взаимодействия учителей школ и преподавателей вуза по творческому сопровождению развития и поддержки одаренности у детей и подростков, обеспечивающих сетевой характер реализации программ на основе социального партнерства, что помогает возвращать перспективных студентов, способных в будущем обеспечить разработку наукоемких технологий и развития отраслей экономики, образования и культуры региона.

*Площадка «Педагогическая академия для родителей»* направлена на построение оптимальной системы взаимоотношений вуза и семьи в области развития и сопровождения детей и подростков по следующим направлениям: методическое (методическая помощь родителям в сопровождении одаренных детей и подростков; подготовка и апробация программ обучения родителей, создание методических пособий для родителей, классных руководителей по работе с одаренными детьми и подростками; организация обмена опытом родителей по сопровождению одаренных детей и подростков); научно-методическое (лектории; проведение совместно с родителями семинаров, конференций, круглых столов по вопросам развития и сопровождения одаренных детей и подростков, разработка образовательных программ и обучающих технологий, обеспечивающих непрерывность и преемственность вуза и семьи в выборе профессиональной траектории будущего студента).

*Площадка «Многопрофильный лицей и виртуальный лицей»* направлена на создание условий развития и поддержки общей и педагогической одаренности учащихся образовательных организаций, расположенных в отдаленных местностях Забайкальского края через возможности дистанционных технологий. Ключевым условием ее реализации являются формы взаимодействия вуза и школы через единство формального (разнообразные очно-дистанционные образовательные курсы для школьников, родителей, учителей); неформального (чат-конференции, форумы, сетевые дискуссии, квест-занятия); информального (виртуальные научные лаборатории, дистанционные творческие конкурсы, ди-

станционные олимпиады, телекоммуникационные проекты для школьников и педагогов) образования.

*Площадка «Сетевое взаимодействие «вуз – общественная организация – школа»»* обеспечивает эффективное взаимодействие университета и школ в области выявления и развития одаренности у детей и подростков в процессе сотрудничества университета с Региональной Общественной Организацией «Педагогическое общество Забайкальского края». Таким образом, университет и общеобразовательные организации во взаимодействии призваны в единстве осуществлять полноценное развитие детей и подростков, обеспечивать их самоопределение, стимулировать познавательную и творческую активность, формировать готовность к инновационной деятельности.

В создании условий для профессионального самосовершенствования педагогов важную роль играют конкурсы профессионального мастерства среди студентов. Такие соревнования позволяют выявить у них достигаемую на этапе еще вузовского обучения степень профессиональной компетентности и укрепить потенциал научно-исследовательской, организационно-педагогической деятельности и профессиональной подготовки. Проводя конкурсы профессионального мастерства, мы преследуем следующие цели: формирование представлений о престижности педагогической профессии; выявление степени готовности выпускников к работе по специальности; поддержка талантливой молодежи; приобщение студентов-педагогов к традиционной форме оценки творчества учителя; развитие и укрепление лучших традиций педагогического образования Сибирского и Дальневосточного регионов.

Свое место в формировании и развитии профессиональной траектории занимает и такая форма работы как Летняя школа. Основная задача Летней школы заключается в организации профессионального общения участников, направленного на осознание, понимание и проектирование способов решения проблем практической деятельности на основе их методологического осмысления. Тематическое направление образовательной программы определяется на основе изучения образовательного запроса участников Школы. В работе

Школы принимают участие молодые педагоги до 35 лет, стаж работы которых в основном от 3 до 5 лет, фактически это форма сопровождения процесса становления молодых профессионалов, одного из сложных периодов в развитии профессиональной траектории педагога, периода становления и накопления первичного опыта профессиональной деятельности. В рамках Летней школы молодой педагог в неформальной обстановке может встретиться с такими же, как он, обменяться опытом, мыслями, поговорить, поспорить, посоревноваться, позагорать, отдохнуть вместе. Школа рождает непередаваемое ощущение сопричастности, гордости за свою профессию, обогащает новыми идеями. С другой стороны, за эти годы Школа превратилась и в инструмент оценки деятельности муниципальных органов образования по работе с педагогами, показатель их заинтересованности или, напротив, безразличия в профессиональном росте педагогических кадров. Школа показывает, как органы управления образованием работают с контрактно-целевым набором, направляемым в ЗабГУ, как закрепляют молодые кадры, как способствуют их профессиональному росту. Мы полагаем, что участие в работе Летней школы может быть одним из важнейших критериев в оценке деятельности власти на местах по закреплению и профессиональному росту педагогических кадров. Всего в Забайкальском крае университетом уже проведено 16 Летних школ, общий охват молодых учителей составил более 2000 молодых педагогов. Многие из них стали директорами, завучами школы, муниципальными работниками органов управления образования. Летняя школа – старт для карьерного роста учителя и вхождения в педагогическую науку.

Первые шаги в организации и запуске РЦНПО на базе Забайкальского государственного университета дает основание надеяться на возможность решения вопроса формирования непрерывной профессиональной траектории педагога с опорой на имеющийся опыт и с учетом региональной специфики Забайкальского края.

***T.K. Klimenko***

Transbaikal State University  
Chita, Russia

REGIONAL CENTER OF CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION OF TRANSBAIKAL  
STATE UNIVERSITY AS AN INNOVATIVE MODEL OF ENSURING THE TRAJECTORY  
OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION  
AND GROWTH OF THE TEACHER

*Abstract.* The article substantiates the need to introduce a regional model of the center of continuous pedagogical education in the Transbaikal State University.

*Keywords:* continuing teacher education, professional careers of the teacher.

## **ТРАНСФОРМАЦИИ И ДЕФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИМУЛЯКРОВ В ВУЗАХ**

*Аннотация.* Изменения в высшем образовании России и университетском управлении рассматриваются автором как источник возникновения образовательных симулякров – различных имитационных форм в образовательной и научной деятельности.

*Ключевые слова:* высшее образование, университетское управление, образовательные симулякры.

Российское высшее образование за последние 25 лет претерпело кардинальные изменения, причем наиболее значительные из них связаны со вступлением России в Болонский процесс. Введение Болонской системы в России главным образом было обусловлено стремлением к унификации стандартов образования, приведением российской высшей школы в соответствие с европейскими стандартами и повышением конкурентоспособности и уровня профессиональной подготовки выпускников. Однако при внедрении требований Болонской декларации в России не была учтена неготовность к ней всего образовательного сообщества (структур управления образованием, научно-педагогического сообщества, студентов, родителей и др.). В связи с этим в стратегии модернизации высшего образования возникли «белые пятна», которые способствовали развитию и распространению различных образовательных симулякров.

Изменения, произошедшие в российской высшей школе, затронули все ее элементы – от систем финансирования и управления до содержания самого образования. Наибольший интерес представляет динамика изменений российского университетского управления, поскольку, на наш взгляд, именно управленческий фактор является основным источником возникновения и развития образовательных симулякров в высшей школе.

На основании анализа существующих подходов к определению природы симулякров, мы попытались сформулировать собственное определение понятия «образовательный симулякр». Образовательные симулякры – это действия, события или процессы, имитирующие формы и функции образовательной, научной или управленческой деятельности в образовательных учреждениях, имеющие в большинстве случаев деструктивный характер и предполагающие качественное изменение их содержания и результата.

Образовательные симулякры в современной российской высшей школе представляют собой реальное явление, приобретающее внушительные масштабы и дисфункциональный характер. Они приобретают видимые признаки объективно существующего явления. Основным источником симулякров в сфере высшего образования становится университетское управление (наряду с другими факторами объективного и субъективного характера). Содержание и динамика трансформации университетского управления,двигающегося в сторону менеджеризма и бюрократизма (по образцу государственного управления), кардинально расходится с состоянием и тенденциями развития современного высшего образования, что и порождает предпосылки активного процесса имитации во всех сферах университетской жизни.

В логике фазовой трансформации (Университет 1.0, Университет 2.0, Университет 3.0, Университет 4.0) изменения российского университетского управления исследуются в ряде работ [3; 5; 7]. Авторы сходятся во мнении, что процесс перехода российской высшей школы на модель «Университет 3.0» характеризуется рядом проблем: развитием менеджеризма в университетском управлении и бюрократизации большинства управленческих процессов, чрезмерной формализацией деятельности научно-педагогического сообщества, утратой антропоцентрической миссии вузов и др. Возникновение данных проблем связано с тем, что движение к новому поколению университетов скопировано с западных образцов и игнорирует отечественный опыт с его традициями, ценностями и достижениями.

Особое направление составляют трансформации российского университетского управления в условиях внедрения технологий проектного менеджмента [1; 2]. Реализация проектного управления в российских вузах, по мнению исследователей, потребовала их реструктуризации, основным направлением которой стало слияние (укрупнение) университетов с целью повышения их потенциала и конкурентоспособности [1, с. 32]. «Укрупнение» происходит также внутри университетов, что выражается в слиянии смежных кафедр, институтов, факультетов. В качестве значительных преимуществ слияния разных университетов выделяются поддержка (в том числе и финансовая) от Министерства образования и науки РФ и бизнес-сообщества, четкое формулирование основных целей и задач новой образовательной организации. В то же время огромным недостатком объединения ВУЗов является их географическая разобщенность, различия в статусе, организационной культуре и стиле управления. Отсутствие четкого механизма слияния и взаимодействия ВУЗов-партнеров, по мнению авторов, приводит к появлению организационных конфликтов, снижению уровня управляемости нового университета и его показателей. Слияние структурных подразделений внутри университета позволяет оптимизировать их кадровый состав (что, как правило, происходит впоследствии сокращения «неэффективных» сотрудников). Недостатком данного процесса является «усреднение» показателей эффективности структурных подразделений ВУЗов по различным направлениям научной, образовательной, учебно-методической деятельности.

Изменения и деформации в российском университетском управлении происходят в связи с внедрением стратегического менеджмента [9; 6]. Авторы отмечают, что в настоящее время – время неопределенности внешней среды и высокой конкуренции – разработка миссии, основных приоритетов развития, целей, стратегии является одной из важнейших задач российских университетов. Несмотря на тот факт, что идея применения в российском университетском менеджменте стратегических методов и технологий возникла уже давно, на сегодняшний день они разработаны на недостаточном уровне. Авторы отмечают, что российское университетское управление понимает под стратегическим пла-

нированием только формирование стратегии. Такой подход включает в себя формальные процедуры и не позволяет предсказывать наступление неожиданных событий, информировать управленческие структуры о реальных результатах деятельности, создавать уникальные пути развития университета. Также из-за формального применения идей стратегического менеджмента возникает ряд других существенных проблем: проблемы информации (полнота, своевременность, достоверность, обобщенность, релевантность), низкая ответственность за принятые решения управленческих структур университета, «цементирование» мировосприятия (стратегия, которая хороша сегодня, завтра может потерять свою актуальность).

Еще одно направление изменений университетского управления, потенциально способного породить образовательные симулякры, рассматривается Г.Е. Зборовским [4], О.В. Бычковой, Н.Г. Жидковой, Л.В. Земнуховой [8]. Речь идет о привлечении бизнесменов («эффективных менеджеров», «администраторов») на руководящие должности в университетах и отчуждения при этом от вопросов управления профессорско-преподавательского состава. Авторы отмечают, что в настоящее время нередки случаи, когда университетом руководят люди, не вовлеченные в научную сферу и способные на воспроизводство лишь внешних признаков университета как академического, научного, культурного феномена. В этом случае, по мнению авторов, основное внимание уделяется соответствию формальным (рейтинговым) показателям успешности университета, причем для достижения такого соответствия используются любые средства. Также авторы выявляют проблему отсутствия доверия между профессорско-преподавательским составом и «администраторами», так как «...профессора начинают рассматривать группу "администраторов" в качестве противников, которые управляют университетом за спиной основных производителей университетского продукта – профессоров, доцентов, преподавателей и исследователей...» [8, с. 69], что, безусловно, ведет к снижению эффективности управления университетом.

Обобщая вышесказанное, все трансформации университетского управления в России можно разделить на две категории – деструктивные и конструктивные. К первым мы можем отнести следующие процессы и явления:

1) управление университетами потеряло свою автономию от макрорегуляторов (Министерства образования и науки РФ, высшего руководства страны и т.д.): исчезли так называемые академические свободы, а вместе с ними и возможности университетского самоуправления;

2) из университетского управления «ушло» научно-педагогическое сообщество, и на его место пришли чиновники, бизнесмены, менеджеры, т.е. те управленцы, деятельность которых вообще не была связана с ВУЗами, либо же имела косвенное отношение к ним. В связи с этим университетское управление эволюционировало в сторону менеджеризма, и, что еще хуже – модели государственного управления (бюрократии);

3) внедрение новых моделей университета – университета 2.0, совмещающего обучение и исследования, и университета 3.0, который, помимо своих основных функций, включает инновационно-предпринимательскую деятельность (преобразование результатов науки в коммерческий продукт, вывод его на рынок, создание новых бизнесов, коммерческое управление интеллектуальной собственностью и др.) и берет на себя миссию социального и экономического развития региона – повлекло за собой изменение принципов и методов университетского управления, которые стали базироваться на представлениях об экономической эффективности и целесообразности, что по сути своей противоречит антропоцентричности университета.

К конструктивным мы можем отнести следующие изменения:

1) произошло освоение новых методов и подходов университетского управления, таких как стратегический менеджмент, проектное управление и др.;

2) университетское управление стало заимствовать передовой зарубежный опыт (инновационного и предпринимательского университета, креативного университета, сетевого университета), пока с трудом адаптируя его под российские реалии;

3) университетское управление стало ориентироваться на постоянную оптимизацию существующих процессов, повышение инновационности и конкурентоспособности университета, актуализируя и расширяя свои миссию и функции.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что изменения университетского носят противоречивый характер, и, на наш взгляд, именно эти противоречия служат своеобразным источником образовательных симулякров. Негативные тенденции развития университетского управления приводят к его дисфункциональности, и, как следствие, к появлению и распространению образовательных симулякров.

#### **Библиографический список**

1. Архипова Н.И., Назайкинский С.В., Седова О.Л. Трансформация организационной структуры университетов в условиях внедрения технологий проектного менеджмента // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». – 2017. – № 2. – С. 30–42.
2. Данько Т.П., Масленников В.В. О модернизации потенциала университета и проектном управлении. Размышления вслух // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2014. – № 3 (9). – С. 76–82.
3. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Университет 4.0: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21. – № 1. – С. 16–29.
4. Зборовский Г.Е. Предпосылки и проблемы концепции нелинейного развития высшего образования в российском макрорегионе // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 5 и 6.
5. Карпов А.О. Университет 3.0 – социальные миссии и реальность // Социологические исследования. – 2017. – № 9. – С. 114–124.
6. Как будет меняться управление университетами. Интервью главного редактора А.К. Ключева с ректором Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Я.И. Кузьминовым и ректором Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина В.А. Кокшаровым // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 2. – С. 5–13.
7. Кузнецов Е.Б., Энговатова А.А. «Университеты 4.0»: точки роста экономики знаний в России // Инновации. – 2016. – № 5. – С. 3–9.

8. Участие в управлении университетом. Аналитический отчет Центра исследования госуправления / отв. ред. О.В. Бычкова. – СПб.: Норма, 2016. – 120 с.
9. Чупрунов Е.В., Стронгин Р.Г., Груздинский А.О. Концепция и опыт разработки стратегии развития инновационного университета // Высшее образование в России. – 2013. – № 8–9. – С. 11–18.

***N.V. Klimova***

Ural Federal University

Ekaterinburg, Russia

**TRANSFORMATION AND DEFORMATION OF MODERN UNIVERSITY  
MANAGEMENT AS A SOURCE EDUCATIONAL SIMULACRA IN HIGHER  
EDUCATIONAL INSTITUTION**

*Abstract.* Changes in higher education in Russia and university management are considered by the author as a source of educational simulations, which are different simulation forms in educational and scientific activities.

*Keywords:* higher education, university management, educational simulacra.

## **ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ОЦЕНКАХ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* Актуальность представленной в статье проблемы обусловлена необходимостью повышения качества человеческого капитала служащих в системе государственного и муниципального управления. Показано, что источником формирования, развития и воспроизводства человеческого капитала государственной и муниципальной службы является, прежде всего, система высшего образования. Цель статьи – показать самооценку студентов, обучающихся по специальности «Государственное и муниципальное управление», сформированности различных элементов их человеческого капитала в контексте современных требований к профессиональной деятельности государственных и муниципальных служащих. Представлены результаты социологического исследования, проведенного в 2017 г. среди студентов вузов Екатеринбурга, обучающихся по специальности «Государственное и муниципальное управление».

*Ключевые слова:* человеческий капитал, государственная и муниципальная служба, взаимодействие вузов и органов власти, профессиональные знания, мотивация профессиональной деятельности.

Под человеческим капиталом органов власти мы понимаем имеющийся запас здоровья, знаний, навыков, опыта, мотивации, производственные способности, психологические, культурные, мировоззренческие и социальные свойства, которые используются государственными и муниципальными служащими в процессе профессиональной деятельности с целью получения наиболее высокого результата [2, с. 111]. Человеческий капитал государственных и муниципальных служащих может функционировать на индивидуальном, групповом (капитал конкретной организации) и общественном (профессиональная общность) уровнях. Такой уровневый подход позволяет изучить и оценить человеческий капитал государственной и муниципальной службы на микроуровне (на уровне конкретного служащего), мезоуровне (отдельной организации или группы служащих) и макроуровне (профессиональной общности в масштабах государства).

В октябре-декабре 2017 г. нами было проведено исследование, посвященное выявлению субъективных оценок студентов – будущих государственных и муниципальных служащих – когнитивных (знаниевых) и мотивационных

компонентов их собственного человеческого капитала. Объектом исследования выступали студенты, обучающиеся по специальности ГМУ в вузах Екатеринбурга (УрФУ и Уральского института управления РАНХиГС). Предметом изучения стала самооценка когнитивных и мотивационных компонентов человеческого капитала студентов – будущих представителей профессиональной общности государственных служащих. Объем выборки составил 161 человек. Были опрошены студенты выпускных курсов, поскольку формирование их человеческого капитала близко к завершению. Тип выборки – квотная (по уровню подготовки и вузу). Структуру выборки образовывали 69,6 % девушек и 30,4 % мужчин. По программам бакалавриата обучаются 75 % опрошенных, 25 % – в магистратуре (по очной форме обучения).

Мы видим, что при выборе направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» решающую роль для студентов сыграли такие факторы, как престиж профессии (17,4 %), личный интерес к ней (15,2 %) и известность вуза (13 % опрошенных). Вторую группу составили такие факторы, как мнение родителей (9,5 %), способности к данной профессиональной деятельности (9,8 %) и возможности карьерного роста в ней (5,6 %). Меньше всего студенты ориентировались на советы учителей и специалистов по профориентации (1,6 % опрошенных), семейные традиции (0,9 %) и требования рынка (работодателей) (1,2 %). Это говорит о том, что у студентов сформировалась смешанная мотивация, в которой переплетены и их стремление к самореализации в профессии, и соображения престижа вуза, и привлекательность будущего профессионального статуса. Очевидно, что родители также являются агентом влияния – их совет не маловажен для осуществления выбора профессии.

Характеристику мотивов выбора вуза и специальности интересно сопоставить с представлениями студентов (почти выпускников) о будущей работе и вообще желанием связать свою работу с государственной и муниципальной службой. Оказывается, только 18 % опрошенных хорошо представляют свою будущую профессиональную деятельность. Большинство же опрошенных имеют либо самые общие (57,8 %), либо очень смутные представления о ней

(18,6 % опрошенных). После окончания вуза планируют устроиться в органы власти менее половины (44,1 % опрошенных), и то при условии, если на тот момент будут подходящие условия труда (зарплата, интересная должность и т.д.). Без всяких условий хотели бы устроиться по профессии только 17,4 % респондентов, а 18 % студентов еще находятся в процессе выбора будущего места работы. Из опрошенных студентов-магистрантов работают в органах власти только 2,9 %.

Шансы на трудоустройство в органы государственной власти респонденты оценивают следующим образом: «скорее да» – 40,4 %, «скорее нет» – 28,6 %, точно знают, что будут работать именно там, только 11,8 %. Студентов, которые, скорее всего, трудоустраиваются в органы местного самоуправления, среди опрошенных оказалось около трети (34,2 %). Около четверти (24,8 %) сомневаются в целесообразности идти в муниципальную службу, принципиально не желают туда трудоустраиваться 11,8 %. Тех, кто точно знает, что будут работать именно там, всего 16 %. Таким образом, мы видим, что эффективность мотивационной составляющей человеческого капитала студентов, обучающихся по специальности ГМУ, весьма невелика. Даже если в целом профессиональная подготовка студентов и соответствует требованиям работодателя, высок риск потери качественного человеческого капитала, поскольку тех, кто так или иначе планируют остаться на государственной или муниципальной службе, меньше половины. Наши наблюдения показывают, что выпускники с хорошей управленческой подготовкой легко находят себя в других сферах (менеджменте, бизнесе и др.). При этом фактором, который способствует снижению интереса к органам власти, является отсутствие тесных связей вузов с последними. Как правило, студенты (как бакалавры, так и магистры) к моменту окончания вуза имеют большой опыт работы в коммерческих и общественных организациях. Так, среди опрошенных нами студентов 51 % только учатся, учатся и работают в коммерческом секторе 27 %, учатся и работают в некоммерческих организациях 6 %. Работают в органах власти 11 % респондентов, 5 % студентов работают в госсекторе.

Рассмотрим знаниевый компонент человеческого капитала студентов. По мнению студентов, у них в достаточной степени сформированы следующие общепрофессиональные знания и навыки, необходимые для успешной службы в органах власти: умение работать в команде, коллективе (11,3 % опрошенных); теоретические знания права (10,4 %) и умение ориентироваться в законодательстве и использовать его для решения профессиональных задач (9,3 %); знание и умение применять теорию современного делового общения (10,2 %). Между тем, слабыми «местами» у студентов является языковая подготовка в области экономики и информационных технологий. Только 4,4 % опрошенных считают, что обладают сформированными навыками устной и письменной речи на иностранном языке. 4,6 % респондентов имеют в достаточной степени практические навыки анализа и использования экономической информации, только у 6,9 % есть свободное владение современными информационными технологиями. Таким образом, самооценка готовности к профессиональной деятельности у студентов неоднозначна. Очевидно, что важнейшие общепрофессиональные знания и навыки, необходимые современному специалисту в сфере ГМУ, нуждаются в развитии.

Среди специальных профессиональных знаний и практических навыков, получаемых в вузе, достаточными для успешной службы в органах власти респонденты считают: работу с нормативно-правовыми документами (15 %), знание теории управления персоналом (12,2 %), навыки самоорганизации и самосовершенствования в профессии и знание теории проектной деятельности (соответственно по 9,6 %). Менее сформированы у студентов практические навыки проведения исследований в сфере ГМУ и практические навыки разработки и принятия обоснованных управленческих решений (соответственно по 6,4 %), практические навыки управления коллективом (7,1 %) и умение разрабатывать методические и справочные документы для государственной и муниципальной службы (7,3 %).

В ходе исследования мы сумели выделить наиболее существенные недостатки вузовской подготовки по специальности «Государственное и муници-

пальное управление». Студенты относят к таковым: отсутствие гарантий трудоустройства в органах власти (36,6 %), неэффективные производственные практики (27,5 %), оторванность вузовской подготовки от реалий современной практики ГМУ (25,2 %).

В связи с нашей гипотезой о том, что во многом качество человеческого капитала будущих служащих определяется характером и эффективностью взаимодействия вузов и органов власти как работодателями, мы постарались выяснить полезные для подготовки будущих специалистов в сфере ГМУ формы взаимодействия. Студенты полагают, что необходимо активно привлекать к учебному процессу руководителей и специалистов-практиков из сферы ГМУ (17 % опрошенных), развивать целевое обучение специалистов по заказу органов власти (16,1 %), формировать программы целевого распределения выпускников на работу в органы власти (15,2 %). Эффективнее всего, по мнению респондентов, используются в реальной практике уральских вузов такие формы взаимодействия с органами власти, как обеспечение возможности работать в органах власти в течение всего периода обучения (14,6 %) и программы целевого распределения выпускников на работу в органы власти (13,4 %).

Таким образом, проведенное нами исследование показало основные проблемы подготовки студентов по специальности «Государственное и муниципальное управление», которые рано или поздно негативно могут сказаться на воспроизводстве человеческого капитала профессиональной общности государственных и муниципальных служащих. Частично недостатки человеческого капитала государственной и муниципальной службы сглаживаются за счет старшего поколения профессиональной общности, обладающего определенным профессиональным опытом и за счет обучения в системе дополнительного профессионального образования. Но коренным образом решить прогнозируемые проблемы эти факторы не могут. Опыт старшего поколения постепенно становится не актуальным, да и само поколение уходит, его нужно заменить компетентной и мотивированной молодежью. Прохождение курсов переподготовки и повышения квалификации зачастую носит формальный характер

или бывает неэффективным в силу того, что в самой системе ДПО накопились собственные проблемы и противоречия. Выход из складывающейся ситуации мы видим в формировании тесного и многостороннего взаимодействия вузов и органов власти по подготовке нового поколения государственных и муниципальных служащих в высших учебных заведениях.

#### **Библиографический список**

1. Барциц И. Подготовка кадров для государственного управления: от бакалавра до доктора // Государственная служба. – 2015. – № 1. – С. 40–47.
2. Васильева А.Н. Специфика и структура человеческого капитала организации // Известия ИГЭА. – 2009. – № 6. – С. 110–114.

**A.L. Kovalenko**

Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia

#### **HUMAN CAPITAL OF FUTURE CIVIL AND MUNICIPAL SERVANTS IN ASSESSMENT OF STUDENTS**

*Annotation.* The results of a sociological survey conducted in 2017 among students of higher education institutions of Yekaterinburg studying in the specialty «Public and municipal governance» are presented. The self-assessment of students of cognitive (knowledge) and motivational components of their human capital as future representatives of the state and municipal service is shown. It is concluded that it is necessary to form and develop the human capital of students-future state and municipal employees-through the interaction of universities and government bodies.

*Keywords:* human capital, state and municipal service, interaction of universities and authorities, professional knowledge, motivation of professional activity.

## **ДОВЕРИЕ КАК СПОСОБ ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

*Аннотация.* Цель статьи – показать, что в сфере образования возрастает неопределенность, и выбор образовательной траектории в таких условиях может быть сделан на основе доверия. Причем доверие предлагается рассматривать не просто как показатель, который отражает определённое состояние взаимодействия при осуществлении выбора, а как способ возникновения такого взаимодействия.

*Ключевые слова:* доверие, доверительные стратегии, неопределенность, выбор образовательной траектории.

Выбор учебной организации сам по себе уже сопряжен с риском и неопределенностью. Это прежде всего связано как со сложностью оценки качества обучения до поступления, так и с ожиданиями самих поступающих, которые зачастую до конца не прояснены. Конечно, взаимодействие между поступающими, их родителями, образовательными организациями и государственными учреждениями происходит в институциональной плоскости, которая, казалось бы, должна нивелировать неопределенность. Так, одной из основных целей введения ЕГЭ было как раз повышение прозрачности при поступлении. Возможно, институционализация выбора и была когда-то эффективной, однако сегодня она все меньше решает проблему неопределенности. И это не столько связано с тем, что образовательные отношения только частично входят в институциональную плоскость, или сами институциональные образования работают с перебоями. Основная причина, на наш взгляд, состоит в том, что происходит трансформация как взаимодействия в сфере образования, так и статуса взаимодействующих.

Развитие информационных технологий, появление новых видов деятельности и связанных с ними интересов – все это сегодня влияет на изменение образовательной ситуации и практики. Наметим ключевые моменты этого изменения.

Современные практики образования все больше не соответствуют общепринятым взглядам на образование как на нечто такое, что предоставляет зна-

ние «высокого уровня качества». Придерживаться общепринятых представлений означало – имплицитно или эксплицитно сводить восприятие образования к оценке хорошего или плохого, к единичному критерию, который задавал определенную модель поведения как для тех, кто стремился к такому образованию, так и для тех, кто его предоставлял. Сегодня все чаще предпринимаются попытки говорить не о «качестве», а о «качествах» образования [1]. В последнем случае «качество» рассматривается всего лишь как еще один среди множества других критериев или признаков образования. Причем эти критерии и признаки обуславливаются прежде всего интересами учащихся.

К примеру, для одних образовательных учреждений явно выраженным качеством (или признаком) является доступность образования (территориальная, экономическая и т.д.), в то время как для других – предоставление учащимся знаний и умений. Нацеленность на доступность, на получение диплома об образовании, но не самого образования – не всегда оказывается невольной реакцией на обстоятельства, а во многих случаях является последовательным выбором учащихся. Если интерес абитуриентов, студентов и их родителей связан с доступностью, то они получают доступность. В данном случае знание для них не приобретает первоочередную важность [2, с. 351].

Помимо размывания понятия «качества» образования, также появляются новые качества или новые интересы и запросы на обучение, которые не видят традиционные системы образования, и, следовательно, не могут их удовлетворить. В первую очередь речь идет об интересах, которые возникают в результате развития информационных технологий. Так, например, блогерство в настоящее время все сильнее приобретает черты самостоятельной профессиональной деятельности в то время, как в рамках традиционной системы образования ему не отведено отдельного места. Это приводит к тому, что индивиды находят иные способы для реализации такого образовательного интереса: обращаются к различным программам, курсам, тренингам, видео-лекциям, текстам и к другим ресурсам.

В этом состоит еще одна особенность современного образовательного мира, где образование стоит понимать в расширенном виде – не как определенные и всем знакомые учреждения и институты (университеты, факультеты и т.п.), а как сферу или среду, которая наполнена различными образовательными ресурсами. В такой образовательной среде интерес или потребность определяется не только образовательной инстанцией, но также и самим действующим. Учащийся становится в этом смысле самостоятельным актором, выбирающим, какое образование ему необходимо получить, чтобы успешно действовать в своей профессиональной области.

Но подобный выбор обременен риском, поскольку образовательная среда представляет собой не просто пассивный набор ресурсов, а переплетение интересов множества различных акторов, которые стоят за программами, тренингами, курсами и т.д. То есть под множеством акторов уже понимаются не только учащиеся и их родители, образовательные организации и государственные учреждения, но также все те, кто способен удовлетворить образовательный запрос, произвести образовательный «контент».

Такая ситуация множественности предполагает неопределенность и непредсказуемость, обуславливаемые как разнообразием образовательных «предложений», так и вероятностью оправдания и не оправдания ожиданий. В последнем случае ошибочные решения при выборе образовательной траектории могут повлечь за собой различные потери – времени, денег, возможностей и т.п. Все это может негативно повлиять на ожидания учащихся и на их оценки относительно выбранного образовательного ресурса.

Напрашивается вопрос о том, как действовать в условиях подобной неопределенности. Как выбрать образовательную траекторию? Согласно Луману, доверие может оказаться ответом на поставленные вопросы, поскольку его функцией является уменьшение указанной выше неопределенности. Это происходит в силу того, что данный феномен связан с оправданием благоприятных ожиданий относительно будущего.

Причем увеличение вероятности оправдания ожиданий осуществляется посредством как минимум двух доверительных стратегий: обоснованной – «доверие на знании» и необоснованной (или в меньшей степени обоснованной) – «доверие на вере». Первая связана с оценкой надежности и потому направлена на более тщательный поиск информации, знаний или причин для доверия. Вторая опирается на уже сформированное знание, правило или норму о том, как следует поступать. В данном случае происходит некритичное получение информации, которое не предполагает подробного сбора сведений.

Обратим внимание на то, что доверительные стратегии понимаются как способы осуществления выбора. Это означает, что доверие перестает быть простым показателем, который обычно формируется через следующие вопросы – «какое образование выпускников сегодня заслуживает доверие?», «доверяете ли вы преподавателям?», «одобряете или не одобряете, что в школах сдают ЕГЭ?» и т.п. Такой распространенный подход к доверию – это фиксация определённого состояния взаимодействия. Он ничего не говорит по поводу того, как это взаимодействие происходит, т.е. каким образом преодолевается неопределенность.

Акцент на доверительных стратегиях связан прежде всего с тем, что учащийся в современной образовательной среде становится самостоятельным актором, который принимает, осознано или не очень, решения, направленные на оправдание ожиданий относительно образования. Исходя из этого, доверительные стратегии, формируя благоприятные ожидания, определяют образовательные траектории и компетенции.

#### **Библиографический список**

1. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. «Бег с препятствиями». Кому доступно качественное общее образование? // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. – М.: Институт социологии РАН, 2008. – Вып. 7. – С. 142–158.
2. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е гг. – начало 2000-х). – М.: ЦСП, 2008. – 551 с.

***I.S. Kuznetsov***

Institute of Sociology of FCTAS RAS  
Moscow

TRUST AS A WAY TO CHOOSE EDUCATIONAL TRAJECTORY UNDER  
CONDITIONS OF UNCERTAINTY

*Abstract.* The purpose of the article is to show that uncertainty grows in the sphere of education, and the choice of educational trajectory in such conditions can be based on trust. And trust offers to consider not simply as an indicator reflecting a certain state of interaction when making a choice, but as a way of creating such an interaction.

*Keywords:* trust, trust of strategies, uncertainty, choice of educational trajectory.

## **НЕЛИНЕЙНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАКРОРЕГИОНЕ: ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу оценки формирования нелинейной модели российского высшего образования в макрорегионе с позиции обоснования экономических предпосылок, описания экономических условий и рисков возникновения и внедрения такой модели.

*Ключевые слова:* нелинейность экономических процессов, нелинейная модель высшего образования, экономика высшей школы, оценка экономического развития вуза.

Нелинейность в экономике высшей школы России стала проявляться с переходом экономики страны в капиталистическое русло. Советская модель финансирования высшей школы была сугубо линейной. Других источников поддержания бюджетов вузов, кроме государственного заказа на подготовку кадров и проведения исследования, практически не было. Результат развития вузов был строго определен и предсказуем. Начиная с конца 1980-х – начала 1990-х гг., ситуация стала меняться. По сути, в это время зарождается рынок образовательных услуг в России, что вызвало появление частных коммерческих вузов, контрактных студентов в государственных вузах. В 1995–2005 гг. активное развитие и расширение сектора государственных вузов, создание и продвижение частных вузов в России способствовало экстенсивному росту рынка высшего образования.

Темпы роста численности платных студентов (117 %) были значительно выше, чем бюджетных студентов (103 %) [5, с. 66]. Государственная политика по сокращению числа вузов, которая активно осуществляется последние годы, также оказала значительное влияние на экономическую среду вузов. При этом стоит отметить, что динамика сокращения государственных и муниципальных вузов выше, чем частных. Сокращение вузов не снижает конкуренцию на рынке образовательных услуг. В условиях недофинансирования государственные ву-

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности»).

зы вынуждены бороться за контрактных студентов, что ведет за собой совершенствование маркетинговой политики вузов, развитие их брендов подобно коммерческим предприятиям.

Объектом исследования автора является экономическое развитие современных вузов России, предметом – экономические предпосылки, риски, условия и признаки реализации нелинейной модели высшего образования в макрорегионе. Выявление и описание перечисленных аспектов определили цель и задачи исследования.

Как отмечают Г.Е. Зборовский и П.А. Амбарова, основными отличиями нелинейной модели высшего образования от линейной являются следующие:

- изменения характера управления вузами и в вузах на основе отказа от его авторитарных принципов;
- широкая вовлеченность в систему управления представителей научно-педагогического сообщества и студенчества;
- переход в регионе к новому типу отношений между вузами и различными экономическими и социальными субъектами, приобретающими статус их социальных партнеров;
- развитие различных видов академической мобильности преподавателей и студентов, особенно внутри региона (между вузами различных типов);
- широкие возможности влияния коллектива образовательных организаций на выбор вариантов их развития;
- активное взаимодействие между образовательными общностями, в том числе на основе выбора студентами в процессе их взаимодействия с преподавателями индивидуальных образовательных траекторий [2, с. 1163].

На основе анализа тенденций развития высшего образования в России автор выделил возможные элементы нелинейности в развитии экономики высшей школы, в том числе: сочетание бюджетного и контрактного приема в вузы; существование «болезни издержек» на рынке высшей школы; развитие фондов целевого капитала; грантовая активность представителей вузов; реализация хо-

зяйственно-договорных отношений между вузами и субъектами экономики региона [3, с. 247].

При этом, в результате анализа экспертных мнений, автором были выделены риски относительно формирования экономико-финансовых ресурсов, которые могут возникнуть при переходе к нелинейной модели высшего образования в макрорегионе (см. таблицу) [1, с. 326].

*Таблица*

**Риски формирования финансовых ресурсов, необходимых для перехода к нелинейной модели высшего образования**

| <b>Модель формирования</b>                            | <b>Риски</b>                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Бюджетное финансирование (собственником, учредителем) | Зависимость от государства – отсутствие автономии; неравномерность распределения между вузами и направлениями подготовки.                                                               |
| Самофинансирование                                    | Высокая конкуренция на рынке образовательных услуг; увлеченность хозяйственным подрядом и грантовой активностью взамен повышения качества образования.                                  |
| Целевое финансирование                                | Отсутствие заказчиков; слабая поддержка региона.                                                                                                                                        |
| Финансирование через эндаументы                       | Неразвитость философии жертвования в обществе; экономическая конъюнктура; нормативно-правовые барьеры; незрелость российского фондового пространства; отсутствие налоговых льгот и т.д. |
| Смешанное финансирование                              | Все вышеперечисленное.                                                                                                                                                                  |

Дальнейшее исследование вопроса было направлено на определение условий и признаков нелинейной модели высшего образования. Были выявлены следующие экономические условия реализации нелинейной модели высшего образования в макрорегионе:

- реализация смешанной модели финансирования вузов при сокращении бюджетного финансирования;
- диверсификация доходов вузов;
- наличие развитых инструментов коммерциализации знаний;
- отсутствие противоречий между стратегиями интенсивного и экстенсивного развития вуза.

В ходе анализа финансово-экономических показателей деятельности вузов разных макрорегионов были выявлены следующие признаки нелинейного экономического развития:

- положительная динамика результатов ЕГЭ при увеличении поступающих;
- положительная динамика контрактных поступающих при увеличении стоимости обучения;
- динамика доходов от НИР, значительно влияющая на динамику всех доходов вуза;
- динамика зарплаты НПР, опережающая динамику общих доходов вуза так, что при этом обе динамики остаются положительными.

Особое внимание в своем исследовании автор посвятил вопросу развития эндаумент-фондов в российских вузах как проявлению нелинейной модели развития вузов [4].

Дальнейшее исследование вопроса реализации нелинейной модели высшего образования в макрорегионе может быть расширено за счет изучения других подходов к оценке экономического развития вузов в условиях социальной и экономической неопределенности.

#### **Библиографический список**

1. Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе : монография / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова и др.; под ред. Г.Е. Зборовского. – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – 400 с.
2. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Концептуальные основы перехода к нелинейной модели высшего образования в регионе // Экономика региона. – 2016. – Т. 12. – № 4. – С. 1157–1166.
3. Кульпин С.В. Нелинейность в экономике вузов России // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2016. – № 4. – С. 67–78.
4. Кульпин С.В. Эндаумент-фонды как элемент нелинейной модели экономического развития вуза // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2017. – № 4. – С.246–256.

5. Филатова Л.М. Ресурсы высшего образования: курс на сохранение приема студентов // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 4–5. – С. 66–76.

**S.V. Kulpin**

Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia

NON-LINEAR MODEL OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT  
IN MACRO-REGION: ECONOMIC ASPECT

*Abstract.* The article is devoted to the evaluation of the formation of the nonlinear model of Russian higher education in the macroregion from the point of rationale of economic background, description of economic conditions and risks of occurrence and introduction of such a model.

*Keywords:* nonlinearity of economic processes, nonlinear model of higher education, economics of higher education, assessment of economic development of the university.

## **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В работе рассматриваются теоретические и методологические аспекты формирования социально-личностных компетенций студентов. Анализируются формы учебно-воспитательной работы, которые могут быть использованы специалистами в реализации компетентного подхода в образовании.

*Ключевые слова:* компетенции, личность, студент.

На современном этапе социального развития образованность и профессиональная компетентность являются главными ресурсами и движущими силами. В ходе учебной и воспитательной работы стоит задача – сформировать социально-личностные компетенции, в том числе психолого-педагогические компетентности будущего специалиста для решения личностных и социально-профессиональных задач. Вместе с тем, система «знания-умения-навыки» как результат образования, включающая теоретическое обоснование, определение номенклатуры, иерархии знаний, умений и навыков, методик их формирования, контроля и оценки, является лишь составляющей социально-личностных компетенций [1].

Социально-личностные компетенции – результат образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих, обеспечивающих вхождение и продуктивную адаптацию человека в социальном мире.

И.А. Зимняя предлагает рассматривать всю совокупность компетентностей тремя блоками [2]:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

- компетенции здоровьесбережения: знания и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;
- компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуалов, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни взаимодействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

- компетенции в деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;
- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

В системе компетентностной личности выделяются следующие аспекты:

- мотивационный аспект (готовность к проявлению компетентности);
- когнитивный аспект (владение знанием содержания компетентности);
- поведенческий аспект (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях);
- ценностно-смысловой аспект (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения);
- эмоционально-волевой аспект (регуляция процесса и результата проявления компетентности) [1].

Формированию социально-личностных компетенций способствуют учебные курсы и дисциплины, а также определенные виды и формы занятий в вузе. В процессе реализации компетентностного подхода в образовании наибольшую ценность имеют такие формы, как:

- презентационная работа студентов ходе лекции (формируют преемственность профессионального поиска и роста);
- проектные и презентационные варианты деятельности в ходе практикумов и семинаров (позволяют максимально включать студентов в когнитивную деятельность, вырабатывать привычку к постоянному профессиональному росту, способствовать интерактивности образовательного процесса);

- коллоквиумы (способствуют поддержке интеллектуальных лидеров и показывают способы продвижения в этой области для всех студентов);
- реферативная работа, курсовое и дипломное проектирование (должны стать максимально открытыми для большой массы потребителей через презентации и модульные связи различных старых курсов и способствовать введению новых);
- предметные олимпиады, конкурсы профессионального мастерства, интеллектуальные игры (позволяют выявлять значимые достижения студентов в процессе профессиональной подготовки);
- воспитательные мероприятия и кураторские часы (формируются компетенции гражданственности молодежи).

Предложенные формы занятий могут быть использованы преподавателями, кураторами, специалистами управлений воспитательной работы с молодежью для разработки спецкурсов и проведения различных научных, учебно-методических, воспитательных мероприятий, в том числе в процессе адаптации иностранных студентов к условиям новой социокультурной среды, с целью разностороннего развития студентов, формирования специалиста-профессионала, обладающего мультикомпетентностями.

Таким образом, необходимо отметить, что, несмотря на сложность измерения и оценивания компетентностей, одной из тенденций развития образования является становление компетентностного подхода к образованию, который через систему компетентностей, общую культуру человека, его воспитанность может привести к повышению качества образования, выстраиванию новой парадигмы результата образования.

#### **Библиографический список**

1. Зимняя И.А. Понятие парадигмы в связи с изменениями в сфере образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

**O.V. Kurylo**

Belarusian State Agricultural Academy  
Gorki, Republic of Belarus

TO THE PROBLEM OF FORMING SOCIAL-PERSONAL STRENGTHS  
OF STUDENTS' COMPETENCIES

*Abstract.* The theoretical and methodological aspects of the formation of students' social and personal competencies are considered in the work. Forms of teaching and educational work that can be used by specialists in implementing a competence approach in education are analyzed.

*Keywords:* competence, personality, a student.

## **ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СТУДЕНТЫ: ГРАНИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА**

*Аннотация.* В статье представлены данные социологического исследования, основная цель которого – анализ представлений студентов о структуре ролевых позиций преподавателей в процессе продуктивного педагогического взаимодействия. Выявлены основные проблемные аспекты существующего взаимодействия основных образовательных общностей университета.

*Ключевые слова:* образовательное пространство, профессиональные роли, взаимодействие, преподаватель, студент.

Образовательный процесс в университете осуществляется во взаимодействии его основных общностей – преподавателей и студентов. И от того, как моделируется и реализуется педагогическое и личностно-коммуникативное взаимодействие, зависит продуктивность обучения, успешность профессионализации и социализации студенческой молодежи.

Теоретической основой конструирования эмпирической модели исследования послужили идеи полифункциональности профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений [3], а также концептуальные положения основных педагогических парадигм [2]. Характерные проявления и черты разных парадигм в процессе организации и реализации образовательной деятельности рассмотрены в статье Л.Н. Макаровой, М.В. Старцева [1].

Современное образовательное пространство актуализирует разнообразие ролей педагога в учебном процессе, что обуславливает расширение функций и увеличение емкости решаемых задач. Реализуемые в повседневных педагогических практиках профессиональные роли педагогов определяют уровень мотивации к учебе студентов и, в конечном счете, продуктивность образовательной деятельности.

Эмпирической базой являются результаты социологического исследования представлений студенческой молодежи о процессе взаимодействия основных образовательных общностей в Уральском федеральном университете. Ме-

тодом анкетирования online и offline автором статьи было опрошено 360 студентов.

Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что процесс взаимодействия основных субъектов образовательного пространства университета противоречив и нелинеен. Результаты социологического опроса, представленные на рис. 1, свидетельствуют о наличии значительного количества преподавателей университета, ориентированных при конструировании ситуации взаимодействия на субъект-объектную стратегию профессиональной деятельности. По мнению студентов, ведущими профессиональными ролями преподавателей являются проводник, транслятор знаний (69 %) и информатор (48 %). Целью современного образовательного процесса в университете является не только подготовка востребованных рынком труда специалистов, но и привлечение студентов к реализации исследовательской деятельности. Большинство опрошенных студентов (61 %) удовлетворены своим участием в научно-исследовательской работе кафедр. Половина респондентов (49 %) выделяет в качестве актуальной такую ролевую позицию, как преподаватель-тьютор, помогающий в подготовке к публичным выступлениям на учебных занятиях, научно-практических конференциях.

Крен в представлениях студентов об актуальной ролевой структуре преподавателей вуза в сторону субъект-объектного взаимодействия нельзя оценивать однозначно. Это не только результат моделирования педагогического взаимодействия в русле постулатов научно-технократической парадигмы, но и установки определенной части студенческой молодежи на пассивную позицию в образовательных практиках, проявление инертности их мышления, стремления избежать активности, ситуации самостоятельного принятия решений и ответственности за них. Подобная позиция студентов выступает барьером при стремлении педагога изменить стратегию моделирования взаимодействия в процессе организации учебных занятий. Проектное обучение, интегрирование в образовательный процесс элементов научного поиска, разнообразие форм самостоятельной работы предполагает перенос акцентов с обучающей де-

тельности преподавателя на активную познавательную-поисковую деятельность студентов, к которой некоторые из них оказываются не готовыми.

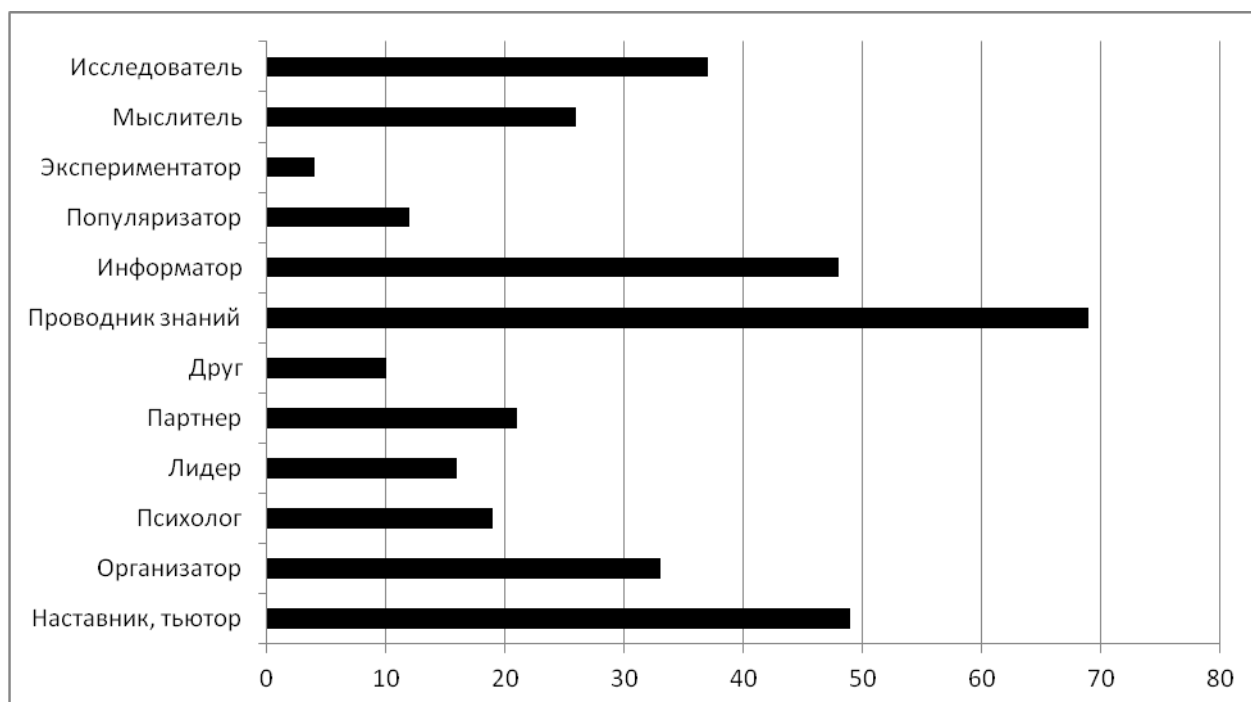


Рис. 1. Роли, с которыми ассоциируется у студентов профессия преподавателя университета, %

В преподавательской среде университета признается бесспорным использование различных инновационных педагогических технологий, учитывающих индивидуальные особенности обучаемых, их мотивы, потребности, уровень активности. Однако в повседневной образовательной практике процесс взаимодействия преимущественно статичен, ориентирован на использование стандартных репродуктивных технологий и методик, слабо располагает возможностями для саморазвития основных образовательных общностей. Подавляющее число студентов (87 %) удовлетворены применением традиционных форм обучения (лекции, аудиторные практические занятия и семинары). Удовлетворенных использованием инновационных форм обучения в образовательном процессе, ориентированных на продуктивную мыслительную деятельность (мастер-классы, тренинги, решение кейсов, практическое обучение на предприятиях и в организациях), заметно меньше – 58 % респондентов. Инновационные методы и приемы обучения, апеллируя к личностным смыслам осваиваемой

информации, повышают познавательную активность и развивают сотворчество основных субъектов образовательного пространства. Треть студентов (35 %) считает, что в процессе учебной деятельности нужно более широко использовать информационные технологии.

Сохранение установок преподавателей университета на научно-технократическую парадигму следует объяснять не столько отсутствием знаний о технологиях, методах личностно-ориентированного образования, нежеланием преподавателей формировать диалогичную развивающую образовательную среду, сколько организацией самого образовательного процесса: возрастанием нагрузки, сокращением часов на индивидуальные консультации студентов, «поточными» лекциями, «бумажной» работой и многочисленными отчетами. Треть студентов (35 %) не удовлетворена индивидуальной работой преподавателей со студентами.

Преобладание в ценностных ориентациях преподавателей постулатов научно-технократической парадигмы снижает их эффективность в пространстве интраиндивидуальных взаимодействий, актуализирует, прежде всего, функциональное общение. В сфере личностного взаимодействия преобладающей является отстраненная ролевая позиция преподавателей, характеризующаяся уважительными, но эмоционально неокрашенными отношениями. Лишь каждый пятый респондент не удовлетворен тем, как относятся преподаватели к студентам. Заметно реже студенты выбирали роли преподавателя в ракурсе межличностного общения, что свидетельствует о нежелании преподавателей пускать студентов в эмоциональную сферу личности. Так, для 21 % опрошенных молодых людей профессия преподавателя вуза ассоциируется с партнером, для 19 % – с психологом, для 16 % – с лидером, для 10 % – с другом. Мы склонны интерпретировать полученные результаты как игнорирование частью преподавателей вуза воспитательного аспекта педагогической деятельности и явную недооценку роли личности педагога во всем многообразии ее социально-психологического влияния на профессиональное и личностное развитие студентов.

В контексте нового этапа реформы института высшего образования представляется особо важным создание системы приоритетов, ядром которой должны стать новые ролевые позиции во взаимодействии основных образовательных общностей. Потенциально каждый преподаватель университета может освоить технологии личностно-ориентированного обучения, целенаправленно развить у себя профессионально-значимые личностные качества, которые требуются для осуществления продуктивной профессиональной деятельности. Однако личностно-ориентированное образование имманентно предполагает значительные временные и нервно-психические затраты преподавателей. В условиях нарастания бюрократизации высшей школы в России массовое использование в образовательной практике идей понимающей педагогики, опирающейся на постулаты субъект-субъектного взаимодействия, вряд ли возможно.

#### Библиографический список

1. Макарова Л.Н., Старцев М.В. Проблемные зоны взаимодействия преподавателей и студентов // Социально-экономические явления и процессы. – 2017. – Т. 12. – № 5. – С. 210–215.
2. Резник С.Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 372 с.
3. Харченко Л.Н. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 214 с.

**L.A. Lesina**

Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia

#### TEACHERS AND STUDENTS: ASPECTS OF INTERACTION IN EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

*Abstract.* The article presents the data of sociological research, the main purpose of which is the analysis of students' ideas about the structure of the role positions of teachers in the process of productive pedagogical interaction. We have identified the main problematic aspects of the existing interaction of the main educational communities of the university.

*Keywords:* educational space, professional roles, interaction, teacher, student.

## РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

*Аннотация.* Статья посвящена описанию особенностей образовательных реформ в Китае, современная система высшего образования и основные направления ее дальнейшего развития.

*Ключевые слова:* высшее образование в Китае, масштаб и качество, способ развития, интернационализация, менеджмент в высшем образовании.

Спецификой образовательной реформы в КНР является создание и совершенствование «социалистической системы образования с китайской спецификой» при социалистической ориентации государства и осуществлении политики реформ и открытости. Признав образование стратегически важным для социально-экономического развития страны, китайское правительство выработало курс развития народного образования. Его суть высказал Дэн Сяопин в 1983 г.: «Образование должно повернуться к модернизации, к миру, к будущему».

На этой основе в Китае осуществлена стратегия подъема страны за счет науки и образования и стратегия приоритетного развития образования, в особенности высшего образования. В последние 30 лет высшее образование в Китае получило бурное развитие по мере проведения политики реформ и открытости и возобновления системы Единого государственного вступительного экзамена в вузы. Сегодня сформировалась многоступенчатая, многообразная китайская система высшего образования. В стране существует трехступенчатая система ученых степеней – бакалавра, магистра и доктора наук.

Правительство Китая придает большое значение высшему образованию и принимает ряд мер по его развитию. Концепция этого развития заключается в следующих аспектах.

*Масштабное развитие.* Рост масштабов является важным показателем для оценки уровня развития высшего образования. Высокое качество обучения и исследований основано на определенной шкале. После реформы и открытия

Китая для внешнего мира партия и правительство придают большое значение развитию в нем высшего образования. В 1983 г. Государственный совет утвердил «Отчет об ускорении развития высшего образования», который совместно опубликовали Министерство образования Китая и Государственная плановая комиссия. С тех пор правительство приняло меры по расширению масштабов высшего образования. В 1999 г. ЦК КПК и Государственный совет оценили ситуацию в соответствии с потребностями экономики, общества и стремлениями людей того времени и приняли важное решение о расширении масштабов приема учащихся для получения высшего образования.

По мере возрастающего спроса на высшее образование в конце 1990-х гг. было решено расширить сеть его учреждений. В связи с этим, наряду с увеличением числа государственных вузов, появилось много частных университетов. Одновременно китайское правительство определило политику стремительного роста приема абитуриентов для гарантирования гражданам доступности обучения в высшей школе. В связи с этим процент охвата молодежи высшим образованием составил 15 % в 2002 г. и 17 % в 2003 г.

С этого момента он повышается с каждым годом. Высшее образование Китая вступило в этап массовизации согласно международным нормам. В июле 2010 г. ЦК КПК и Госсовет приняли «Национальную среднесрочную и долгосрочную программу реформы и развития образования на 2010–2020 годы» и четко указали цель стратегии высшего образования: к 2020 году высшее образование будут получать до 35,5 млн человек. Процент населения, охваченного вузовским образованием, будет составлять 40 % [1]. По данным «Статистического ежегодника образования в Китае на 2016 год», в стране существовало всего 2 880 вузов. В них училось 36,99 млн студентов. Процент охвата вузами составлял 42,7 % [2]. Таким образом, цель была достигнута раньше назначенного времени.

Благодаря дальнейшему процессу массовизации масштаб китайского высшего образования стремительно растет, что приводит к формированию одной из самых больших систем высшего образования в мире. Китай осуществил

скачок в развитии и стал великой державой в области высшего образования по количественным показателям. Наука, техника и культура также имеют соответствующее развитие. Например, значительно увеличилось число статей, опубликованных в научных журналах SCI. В 1987 г. китайские ученые опубликовали 4 880 статей в периодике SCI, Китай занял тогда 24 место в мире. В 1997 г. было опубликовано 16 883 статей в SCI, в 2011 г. – 136 445 статей в SCI, и Китай занял шестое место в мире [3].

*Классификация развития.* Развитие высшего образования должно координироваться с социально-экономическим развитием. Социальная структура очень сложна и требует множества хороших кадров. Разнообразие стало одной из основных характеристик высшего образования в Китае. Основным подходом к решению проблемы гомогенизации высшего образования является соблюдение принципа классификационного развития и руководства. Из-за влияния традиций и роли политики цель развития всех университетов в Китае ориентирована на академический тип и высокий уровень. В целях содействия развитию высшего образования правительство предприняло ряд мер после политики реформы и открытости.

Сначала были созданы профессионально-технические вузы. С 1990-х гг. Китай придает большое значение развитию высшего профессионального образования. До 2015 г. в Китае количество профессионально-технических вузов насчитывало 1 341. Число этих вузов и количество студентов в них составляли половину от всех вузов страны.

Далее началось создание ряда прикладных университетов. В феврале 2014 г. Государственный совет разработал стратегический план о преобразовании ряда университетов в технико-прикладные вузы и сформулировал четкие требования к трансформации и развитию университетов. В октябре 2015 г. Министерство образования, Национальная комиссия по вопросам развития и реформ и Министерство финансов совместно выпустили «Инструкцию о преобразовании ряда местных университетов в технико-прикладные вузы». Данная инструкция полностью подтвердила полезную попытку, которую уже сделали не-

которые университеты, и предъявила особые требования к изменению и развитию некоторых университетов, особенно местных. Преобразование некоторых университетов в технико-прикладные вузы в значительной степени актуально и обусловлено требованием местного социально-экономического развития и нуждами собственного развития университетов.

Нам необходимо признать дисбаланс экономического и культурного развития между провинциями (районами и городами). Высшее образование в некоторых регионах быстрее развивается в первое время, и они должны помогать остальным регионам добиваться развития. Все регионы в полной мере пользуются своим экономическим и культурным потенциалом, ускоряют развитие высшего образования. В процессе преобразования в технико-прикладные вузы университетам необходимо учитывать специфику своей местности и ее промышленные цели.

*Приоритетное развитие.* Приоритетное развитие и строительство – важная стратегия ускорения развития высшего образования в Китае, повышения качества и эффективности высшей школы. Необходимо строительство университетов мирового уровня. Партия и Правительство приняли ряд больших мер, направленных на концентрацию ограниченных финансовых ресурсов страны, мобилизацию энтузиазма всех сторон (различных инициатив) для осуществления приоритетного строительства и содействия приоритетному развитию.

Приоритетное развитие группы элитных университетов – это систематическая политика партии и правительства в области высшего образования. 5 октября 1954 г. Министерство высшего образования издало «Постановление Министерства высшего образования о сфере работ приоритетных университетов и экспертов» и определило 6 университетов в качестве «национальных ведущих вузов» [3]. Затем в Китае создавалось все больше и больше ведущих высших учебных заведений: в 1960 г. их стало 64, в 1963 г. к ним прибавилось еще 4, в общей сложности стало 68 приоритетных университетов.

«Культурная революция» разрушила структуру высшего образования в первые семнадцать лет после основания Китайской Народной Республики,

а приоритетные университеты потеряли свое значение. После «культурной революции» страна снова стала придавать большое значение приоритетному строительству высшего образования. В начале августа 1977 г. Дэн Сяопин два раза подряд разрабатывал указания по строительству ведущих университетов: «Необходимо взяться за строительство приоритетных университетов. Ведущие университеты – не только центр образования, но и центр научных исследований». В феврале 1978 г. Государственный совет издал и переслал Министерству образования указание о восстановлении и строительстве ведущих университетов Китая», утвердил 88 первых ведущих университетов как приоритетных. До конца 1979 г. существовало 97 ведущих вузов по всей стране.

С начала 1990-х гг. приоритетное строительство высшего образования вышло на новый этап. Был внедрен ряд проектов: «Проект 211», «Проект 985», «Планы 2011 года» и «Проект двойное первоклассное строительство», реализация которых обеспечила хорошие результаты. В 1990-е гг. Китай приступил к созданию приоритетной группы элитарных вузов международного уровня. В 1993 г. был запущен «Проект 211», в который были включены 112 университетов и 1 037 ведущих дисциплин в качестве приоритетного направления. В 1998 г., наряду с «Проектом 211», был введен в действие «Проект 985», в соответствии с которым было отобрано 39 «лучших из лучших» вузов. Эти проекты во многом предваряют проект отбора федеральных университетов и инновационных вузов в России. Цель выделения приоритетных вузов путем реализации «Проекта 211» и «Проекта 985» заключается в том, чтобы приоритетные вузы развили научные дисциплины высокого уровня и превратились в базы инновационных исследований, разработки и внедрения в производство новых высоких технологий, чтобы система высшего образования Китая заняла ведущие позиции на мировом рынке образовательных услуг.

«Планы 2011 года» исходят из «совместных инноваций». Университеты, научно-исследовательские институты и предприятия вместе участвуют в создании совместных инновационных центров. Цель и задачи этих инновационных центров заключаются в решении крупных приграничных проектов, требуемых государ-

ством. Все вузы имеют право заявить о создании совместных инновационных центров без ограничений, связанных с вхождением в сеть Проекта «985» или «211».

«Проект Двойного первоклассного строительства» означает строительство университетов мирового уровня с китайской спецификой. В процессе строительства вузам необходимо обратить большое внимание на такие требования, как: полностью реализовать курс образования партии, придерживаться социалистической ориентации, укреплять партийное лидерство в вузах, обязательно уходить корнями в китайскую землю, следовать закону образования, творчески наследовать китайскую традиционную культуру, активно изучать путь строительства университетов и дисциплин мирового класса с китайской спецификой.

Благодаря приоритетной стратегии эти выбранные ведущие университеты и предметы получили быстрое развитие, в значительной степени повысили свою конкурентоспособность, в мировом рейтинге университетов добились больших успехов. Академический уровень ключевых дисциплин был быстро поднят. К 2015 г. 24 университета были включены в топ-100 в мире по 143 дисциплинам. 15 предметов китайских вузов вошли в 20 лучших предметов в мире, в том числе 9 в Цинхуайском и 6 в Пекинском университетах.

*Заключение.* Характеристика высшего образования КНР на современном этапе позволила рассмотреть его тенденции и перспективы модернизации. В Китае происходит переход способа развития высшего образования с роста масштаба на повышение качества в целях строительства державы в области высшего образования по качественным показателям. Для повышения конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг основные задачи будущего развития высшего образования в Китае заключаются в таких направлениях, как всестороннее повышение качества высшего образования; ускорение темпа создания первоклассных университетов международного уровня; ускорение модернизации системы управления высшего образования, совершенствование институциональной системы современного университета; содействие спе-

цифическому развитию высших учебных заведений, продвижение интернационализации высшего образования [4, с. 151].

#### Библиографический список

1. Министерство образования КНР. Национальная среднесрочная и долгосрочная программа реформы и развития образования на 2010–2020 годы. – Жэньминь, июль 2010 г.
2. Министерство образования КНР. Статистический ежегодник образования в Китае на 2016 год [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_fztjgb/201707/t20170710\\_309042.ht](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/201707/t20170710_309042.ht) (дата обращения 05.06.2018).
3. Лю Сяньцзюнь. Главное мышление о развитии высшего образования в Китае и основные противоречия // Исследования высшего образования. – 2017. – № 1.
4. Ли Яньхуэй. Новая динамика высшего образования в Китае // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 151–160.

#### ***Li Yanhui***

Shenyang Pedagogical University  
Shenyang, People's Republic Of China

#### THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN CHINA

*Abstract.* The article describes the features of educational reforms in China, the modern system of higher education and the main directions of its further development.

*Keywords:* higher education in China, scale and quality, method of development, internationalization, management in higher education.

## **ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможные пути реализации развивающего социокультурного потенциала образовательного процесса. Авторы видят решение проблемы целостности профессионального образования в переосмыслении целевых установок и содержательной основы образовательного процесса.

*Ключевые слова:* социокультурный, гуманизация, образовательный процесс.

Социальные тенденции в обществе ставят перед системой высшего образования задачу максимального развития личностного, научно-теоретического, технологического и культурно-аксиологического потенциалов будущего специалиста, подготовки его как активного субъекта образовательной парадигмы – «образование в течение всей жизни». Возрастание социальной роли образования диктует необходимость усиления социокультурного и аксиологического потенциалов образовательного процесса, придания ему реального личностно-формирующего характера.

Невозможно не согласиться с тем, что формирование профессиональной компетентности будущего специалиста предполагает введение человека в общий культурный мир ценностей, ибо именно в этом пространстве человек далее реализует себя как специалист, профессионал: из узкой сферы деловой активности он выходит в широкое пространство культуры [1, с. 116]. В этом свете становится актуальной идея поэтапного определения, актуализации и реализации развивающего социокультурного потенциала образовательного процесса. Профессионально-культурное становление будущего специалиста обусловлено всем комплексом учебных дисциплин, включенных в образовательную программу соответствующего образовательного уровня, поэтому необходимо, чтобы изучение каждого предмета оказывало влияние на развитие культурно-аксиологического потенциала студентов.

Каждая учебная дисциплина, несомненно, имеет свой особый культурно-аксиологический потенциал – возможность способствовать становлению социокультурного аспекта мировоззрения, ценностных ориентаций, гражданской и профессиональной позиции, разносторонней культуры личности. Опыт убеждает, что реализовать этот потенциал можно только в определенной гуманистически ориентированной среде, основу которой составляет продуктивное диалогическое общение и совместная деятельность субъектов образовательного процесса по практической реализации потенциала развития личности будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки.

Управление становлением такой развивающей среды связано с понятием гуманизации образования, подразумевающей глубокие качественные преобразования в методологии, стратегии и тактике образования. Важным направлением гуманизации образования выступает гуманизация его содержания – возрастание роли гуманитарной проблематики, формирующей социокультурный аспект мировоззрения, духовную культуру личности, обогащение учебных дисциплин социально значимыми аспектами. Не менее значимым выступает деятельностно-технологический аспект, представленный прогрессивными образовательными технологиями и формами обучения, посредством которых гуманистические (социокультурные) ценности интегрируются в целостный образовательный процесс.

Активность культурного саморазвития личности зависит от выраженности культурных потенциалов образовательной среды, степени ее гуманной обращенности к человеку – в лице включенных во взаимодействие преподавателей и прочих активных субъектов среды [3, с. 38]. Усиление и совершенствование диалогичности между всеми субъектами образовательной среды – необходимое условие реализации развивающего социокультурного потенциала образовательного процесса. Очевидно, чем сплоченнее члены учебного коллектива и педагогического процесса в целом, тем легче добиться взаимопонимания, тем оно в итоге эффективнее.

Опыт показывает, что культурное саморазвитие личности актуализируется лишь в тех случаях, когда обучение основывается на ценностно-опосредованных формах активности и когда, как следствие, педагогическое взаимодействие происходит в виде межличностного диалога, в котором преподаватель стремится предстать перед студентами не как функционер, специалист в конкретной области знания, а как целостная личность, в единстве разума, чувств и воли, в полноте своей индивидуальности [2, с. 45].

Основными требованиями к организации гуманистической образовательной среды как среды актуализации ее субъектами своих профессиональных, ценностных и смысловых позиций являются: индивидуально-личностная и профессионально-деятельностная адресованность образования, опора на предшествующий опыт обучающегося и индивидуальные технологии осуществления познавательной деятельности, ориентация образовательного процесса на раскрытие ценностно-смыслового аспекта знаний, на психодуховные качества, интересы и потребности личности с целью их возвышения-развития.

Для проблемы управления становлением такой развивающей среды существенно значимым представляется то, что она может быть создана индивидом – каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям, творя собственное пространство как пространство вхождения в культуру.

Результаты современных культурологических, этнографических, психологических исследований свидетельствуют о том, что знание не «переливается» из головы в голову; никто не может понять что-либо за другого; акт понимания всегда связан с целым комплексом социокультурных потребностей и интенций личности, специфическими особенностями образовательного социокультурного пространства [4, с. 118].

Очевидно, что овладение теоретическими и практическими основами профессии находится в прямой зависимости от степени личностного осмысления приобретаемых знаний. Истинное знание в свете нового педагогического мышления должно обладать выраженным социокультурным и индивидуально-личностным смыслом – лишь тогда оно будет служить целям профессионально-

личностного развития будущего специалиста. Процесс обретения личностью культурного содержания должен заключать в себе возможность самостоятельной переработки того, что создали другие, возможность выбора и обретения личной иерархии ценностей и смыслов будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем в процессе обучения, приобщения к знаниям, в работе со знаниями становится очевидной целесообразность педагогического усилия, создающего внешний импульс для личной напряженности, устойчивой заинтересованности в саморазвитии и самореализации на почве знаний [5, с. 110].

Решение проблемы целостности профессионального образования как единства воспитания, обучения и развития видится нами в переосмыслении целевых установок и содержательной основы образовательного процесса в сторону усиления его ценностно-формирующей и личностно-развивающей направленности, поэтапном выявлении, актуализации и реализации развивающего социокультурного и аксиологического потенциалов учебных дисциплин. Важнейшими задачами остаются отбор и структурирование содержания информации, отвечающей современным требованиям и специфике учебных заведений, построение системы знаний, нужных выпускнику, поиск адекватных методов образования, соответствующих уровню развития и запросам личности обучающихся.

#### **Библиографический список**

1. Арановская И.А. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 115–119.
2. Белякова Е.Г. Реализация идей ценностно-смыслового подхода в практике образовательного процесса // Вестник ТюмГУ. – 2008. – № 3. – С. 42–51.
3. Врублевская Е.Г. Духовно-нравственное становление будущего учителя // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 37–40.
4. Литвиненко Л.Л. Непрерывное образование как реальность социокультурного пространства // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2006. – № 6. – С. 116–120.
5. Хузиахметов А.Н. Ценностный потенциал педагогического воздействия // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 108–112.

***L.A. Loginova***

South Ural State University (NRU)  
Chelyabinsk, Russia

## WAYS OF REALIZATION OF THE DEVELOPING SOCIOCULTURAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL PROCESS

*Abstract.* In article possible ways of realization of the developing sociocultural potential of educational process are considered. Authors know a solution of the problem of integrity of professional education as reconsideration of purposes and a substantial basis of educational process.

*Keywords:* sociocultural, humanization, educational process.

## **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

*Аннотация.* Автор рассматривает эффективное социальное взаимодействие как фактор качества образования, который напрямую влияет на образовательные достижения студентов. Анализируя проблемы социального взаимодействия в пространстве современного вуза, автор делает вывод о необходимости разработки критериев оценки эффективности взаимодействия.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, открытое образование, проблемы социального взаимодействия, социальные акторы.

Проблема социального взаимодействия в пространстве высшей школы всегда была в центре внимания исследователей. Социальные взаимодействия трактуют как систематические взаимообусловленные, регулярные действия, имеющие причинно-следственный характер: действия одного субъекта являются одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов [2]. Значимость социального взаимодействия заключается в том, что оно является одной из самых распространённых форм отношений между субъектом и объектом деятельности и выступает как проявление социальных связей и отношений между людьми (группами людей) [1, с. 117].

Чем вызвано повышенное внимание проблеме эффективного социального взаимодействия преподавателей и студентов? В современном высшем образовании эффективное социальное взаимодействие рассматривается как один из важнейших показателей качества образовательного процесса в вузе. Считается, что эффективное взаимодействие преподавателя и студентов напрямую влияет на образовательные достижения студентов (удовлетворенность учебным процессом, навыки коммуникации и т.д.) [4; 5]. Это справедливо для студентов как очной, так и заочной и дистанционной форм обучения.

Наиболее ярко эту взаимосвязь можно продемонстрировать на примере студентов дистанционной формы образования, где процент отсева очень высок. Основным барьером в получении дистанционного образования студенты назы-

вают неэффективное социальное взаимодействие, которое оказывает отрицательное влияние на их мотивацию получения образования, упорство и настойчивость в достижении образовательных целей [6].

Современные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) имеют огромный потенциал для развития разнообразных форм взаимодействия преподавателя и студентов. Однако важно помнить, что эффективное взаимодействие подразумевает не только его частоту и периодичность (что вполне достижимо с помощью современных ИКТ), но и в гораздо большей степени его качество и содержательность. Например, в традиционной учебной обстановке преподаватели и студенты более тесно взаимодействуют при использовании активных методов обучения, таких как дискуссия, круглый стол, учебные ситуации и т.д.

Данные методы, действительно, обладают большим потенциалом не только педагогического, но и социального взаимодействия, но при условии, если преподаватель способен вовлечь студентов в дискуссию, мотивировать их задавать вопросы и открыто высказывать свою точку зрения, что способствует развитию востребованных поведенческих и коммуникативных навыков студентов. Преподаватели и студенты ценят именно такой живой человеческий контакт, который возникает на уровне межличностного общения. Эта основная причина, почему преподаватели с настороженностью относятся к перспективам широкого внедрения принципов открытого образования с использованием ИКТ. Так, по результатам опроса преподавателей УрГЭУ в мае 2018 г. (n=85), 89,4 % педагогов высказали точку зрения о том, что открытое образование не развивает реальный живой контакт между преподавателями и студентами. Преподавателей беспокоит тот факт, что с внедрением различных форм открытого образования они потеряют возможность живого общения со студентами, а это обязательно неблагоприятно повлияет на качество процесса преподавания и обучения в вузе.

Помимо расширения и углубления взаимодействия в рамках учебного процесса, студентам важно иметь возможность взаимодействия с преподавателями во внеурочное время [5], так как неформальное взаимодействие способ-

ствует выстраиванию взаимоотношений между социальными акторами и влияет на развитие личностных качеств студентов, которые будут востребованы в их будущей профессиональной деятельности. Проблема в том, что преподаватели и студенты не всегда понимают, зачем им необходимо неформальное взаимодействие и как оно может быть организовано.

Существенную роль играет фактор времени, который обусловлен высокой учебной нагрузкой, и публикационной активностью вузовских преподавателей. В результате, преподавателям все сложнее выделить время на личные контакты со студентами, что в свою очередь неблагоприятно влияет на восприятие студентами внеурочного общения. Наблюдая постоянную нехватку свободного времени у преподавателей, студенты испытывают неуверенность в том, что преподаватели заинтересованы во взаимодействии и общении с ними во внеурочное время. Важным моментом является отсутствие необходимой обстановки, личного пространства, где неформальное взаимодействие может состояться. В западных вузах преподаватели имеют отдельные офисы, исключение составляют преподаватели-совместители. В российских вузах преподаватели зачастую проводят часы консультаций на кафедре, в присутствии своих коллег, что также не способствует эффективному внеурочному взаимодействию со студентами.

Еще одним важным фактором, влияющим на эффективность взаимодействия, является противоречивость преподавательского труда, который предполагает раскрытие в педагоге талантов как исследователя, так и преподавателя. Преподаватели с ярко выраженной научной направленностью чаще испытывают проблемы с «живым» взаимодействием со студентами, но при этом эффективно взаимодействуют со студентами в научной сфере, что более актуально для студентов-магистрантов. И, напротив, те преподаватели, которые имеют студенто-ориентированный подход к обучению, эффективнее выстраивают межличностный контакт, чаще и многостороннее взаимодействуют со студентами в неформальной обстановке и имеют более тесные эмоциональные взаимодействия.

В целом преподавателям зачастую не хватает навыков межличностной коммуникации для эффективного взаимодействия со студентами. Причины кроются в возрастных и поведенческих различиях, которые существенно затрудняют процесс взаимодействия. В результате преподаватели нередко чувствуют себя более уверенно в обсуждениях вопросов, связанных с учебной деятельностью студентов, чем в решении личных проблем студентов. Неумение преподавателей осуществлять эффективную коммуникацию идет вразрез с ожиданиями студентов, для которых значимо раскрытие педагога как не только профессионала, но и личности [3].

И, наконец, существенную роль для эффективного взаимодействия имеет институциональный фактор. На данный момент времени в вузах нет четко сформулированных требований к оценке взаимодействия преподавателя и студентов, этот показатель не учитывается при оплате труда и в системе начисления стимулирующей надбавки (так называемый «эффективный контракт»). Единственным показателем, который даёт представление о качестве преподавания, является оценка преподавателя глазами студентов. Для решения этого вопроса руководству вузов необходимо выработать систему критериев эффективного взаимодействия, которая могла бы стать ориентиром для преподавателей в совершенствовании их профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Время социальной общности. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. – 347 с.
2. Новикова С.С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2000. – 454 с.
3. Пучков А.А. Социальное взаимодействие преподавателей и студентов в условиях модернизации системы высшего образования Российской Федерации: автореф. дис ... канд. социол. наук. – Нижний Новгород, 2013. – 24 с.
4. Шаршов И. А. Ведущие педагогические противоречия взаимодействия преподавателей и студентов вуза в контексте качества современного высшего образования //

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 4. – С. 13–18.

5. Einarson M.K., Clarkberg M.E. Understanding faculty out-of-class interaction with undergraduate students at a research university. – 2004. – Available at: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cheri> (20.04.2018).
6. Perreault H., Waldmann L., Alexander M., Zhao J. Overcoming Barriers to Successful Delivery of Distance-Learning Courses // Journal of Education for Business. – 2010. – No. 77 (6). – P. 313–318.

***T.L. Markova***

Ural State University of Economics  
Ekaterinburg

#### ISSUES OF SOCIAL INTERACTION IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Abstract.* The author considers effective social interaction as a factor of quality education that makes direct impact on students' learning outcomes. Analyzing the issues of social interaction in modern higher education institutions, the author concludes that university management must develop and introduce evaluation criteria of effective social interaction.

*Keywords:* social interaction, open education, social interaction issues, social actors.

## **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ: ФУНКЦИИ, МЕХАНИЗМЫ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* в научном докладе раскрываются функции, механизмы и сущность эффективности развития инновационного потенциала российских университетов.

*Ключевые слова:* инновационный потенциал университетов, функции, механизмы, эффективность инновационного потенциала университетов.

В своей статье мы лишь пунктирно наметим следующие аспекты, обозначенные в заглавии темы: рассмотрим сущность функций, механизмов и отдачи инновационного потенциала российских университетов. От них, по нашему мнению, зависит повышение качества и эффективности действия системы профессионального образования в регионе.

Развитие инновационного потенциала университетов внутренне связано с интересами экономики региона, с формированием многосторонней и непрерывно растущей компетентностью специалистов высшей квалификации. Такое развитие возможно, если университеты в своей деятельности опираются на серьезную научную и технологическую базу, на компетенции и свой научно-методический потенциал. Будучи фундаментальным условием подготовки специалистов, инновационный потенциал университетов должен отвечать запросам экономики, ее будущей массовой цифровизации, новым укладам постиндустриального типа.

Инновационный потенциал университетов сосредоточен в способностях профессоров и преподавателей формировать компетенции и жизненные смыслы своих студентов. Для этого в образовательную среду должны непрерывно внедряться новации, а затем в лице выпускников и в реальное производство. Они требуют от сотрудников и студентов университетов совершенно определенных личностных качеств: потребности в переменах; умений уйти от власти традиций; креативного и творческого мышления; способности находить возможности для их эффективной реализации в образовательном процессе и прак-

тической сфере; готовность к преодолению возникающих препятствий; развитых способностей к рефлексии и самоанализу и т.д.

Существенным компонентом инновационного потенциала университетов являются отношения преподавателей и студентов друг к другу. Будучи исключительно важной составной частью жизни, они формируют их как целостный научный и педагогический ансамбль. Его формирование опирается на процессы образования и самообразования, обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания как преподавателей, так и студентов. В нем отпечатываются все аспекты развития их личности: экономические и политические, эстетические и нравственные, психологические и физические. Тем самым, инновации системно завершают архитектуру творческого потенциала университета как центра высшего образования региона.

К основным функциям инновационного потенциала университетов мы относим их социально-экономические функции; функции, связанные с превращением научной информации, добытой сотрудниками университетов, в экономический ресурс развития предприятий и организаций региона; функции интеграции научного потенциала университетов с технической и организационной средой регионального производства; функции развития университетами интеллектуального и культурного потенциала общественного производства, расширения социального опыта его субъектов, развития их духовно-ценностных структур. К его функциям относится также разработка конкурентных образовательных и научных комплексов; формирование и поддержание своего имиджа. Они, будучи нематериальным капиталом университетов, способствуют товарной реализации их образовательного и научного продукта и т.д.

У высшей школы в настоящее время имеется еще ряд важных функций. К ним можно отнести функции сокращения неопределенности внешней социальной среды по отношению к собственной деятельности; осуществления контроля и сопровождения развития производственной, образовательной и досуговой среды региона; поддержания регионального воспроизводства высококвалифицированных специалистов; обеспечения эффективного взаимодействия

сложных технических и социальных систем на региональном и федеральном уровне общества; балансировка интересов и целей субъектов – организаций, заинтересованных в непрерывном развитии профессиональных компетенций своих сотрудников и т.д.

Говоря о механизмах развития инновационного потенциала университетов, необходимо отметить, что они глубинно детерминированы изменениями системы политических, социальных и экономических отношений. Отправной точкой для их анализа выступает исследование отношений социальной и экономической системы ойкумены университетской деятельности. Здесь необходимо различать её внешний и внутренний контексты. С внешней точки зрения, механизмы развития инновационного потенциала университетов связаны с институциональными социальными и экономическими структурами региона, с ростом качества жизни населения и т.д. Внешняя среда – это важнейший компонент динамичного и самодостаточного развития инновационного потенциала университетов в рамках региона.

С точки зрения внутреннего контура развитие инновационного потенциала университетов фундировано творческой мотивацией их преподавателей и научных работников, их отношениями, стимулирующими или ослабляющими поиск новаций, обеспечивающих эффективность делового и творческого партнерства университетов с предприятиями и организациями региона. Сюда же относятся факторы повышения эффективности работы стратегического управленческого ядра вузов, их финансовой базы, убеждения и ценности университетского сообщества, менеджмент качества образования и научных исследований, характер корпоративной идеологии педагогов и студентов и т.д. и т.п.

Эффективность развития инновационного потенциала университетов, как показал в свое время А.Д. Урсул [1, с. 74–75], связана с их умением синтезировать целевую, потребностную и затратную стороны своей жизнедеятельности. В этом случае эффективность развития инновационного потенциала университетов можно представить как потребностно-целевую, результативно-целевую и результативно-затратную форму эффективности их эдукационной деятельно-

сти. Например, если цели полностью отражают потребности субъектов (так что первое отношение равно единице), а результаты, достигнутые в процессе образования специалистов, позволяют полностью реализовать поставленные перед ним цели (второе отношение также равно единице), мы получаем традиционное выражение оценки экономической эффективности образования как отношения его общественно признанных результатов к общественно необходимым затратам внутри данной образовательной единицы. При этом становится ясно, что совокупная эффективность инновационного потенциала университетов мультиплицируется из достижения трех составляющих: целей, удовлетворения потребностей и получения общественно необходимой отдачи (эффективности) от использования имеющихся у учреждений высшей школы различных ресурсов.

Взгляд на эту проблему с практической точки зрения показывает, что измерять и когерентно экономически оценивать (и соответственно в полной мере материально и финансово поощрять) такую мультинаправленную результативность образования специалистов высшей квалификации мы пока не умеем. Все это препятствует полновесной оценке сферы высшего образования как особого производительного труда, что тормозит создание эффективной системы его финансирования в качестве особой профессиональной деятельности, приносящей реальную прибыль нашему обществу.

Завершая статью, отметим следующее.

Современное техническое и социально-экономическое развитие нашей страны, чтобы быть подлинно эффективным, должно вынуждать университетскую систему постоянно обновляться, отталкиваясь от фундаментальных тенденций становления основополагающих сторон жизни современной России, более точно и адекватно осознавать университетам свое место в системе интересов всего общества, разворачивать целую гамму профессиональных моделей обучения, отвечающих потребностям становления рыночных структур конкретной территории.

В системе мер по развитию инновационного потенциала университетов необходимо предусмотреть формирование нового педагогического и научного

этоса. Эти компоненты должны выражать не медленную эволюцию, а прорыв в экономике, максимально отвечать возможностям регионов в области выстраивания эффективной политики в сфере развития системы образования на самых различных его уровнях. При этом необходимо помнить, что сам по себе инновационный потенциал университетов не будет иметь ценности, если он органично не будет увязан с личностным, профессиональным и гражданским развитием выпускаемых ими специалистов. Такие специалисты должны отвечать национальным целям и задачам развития – прорывным требованиям обновления жизни нашей страны, иметь гибкие стратегии своего трудового поведения, уметь адаптироваться к новым экономическим, социальным и профессиональным условиям своей жизнедеятельности, проявлять лидерские качества внутри своих организаций и т.д.

#### **Библиографический список**

1. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / Отв. ред. С.Н. Смирнов. – М.: Наука, 1981. – 368 с.

**A.S. Mishchenko**

Public Association of «Lifelong education for all»  
Saint-Petersburg

#### **INNOVATION POTENTIAL OF RUSSIAN UNIVERSITIES: FUNCTIONS, MECHANISMS, DEVELOPMENT EFFECTIVENESS**

*Abstract.* the scientific report describes the functions, mechanisms and essence of the effectiveness of the development of innovative potential of Russian universities.

*Keywords:* innovative potential of universities, functions, mechanisms, efficiency of innovative potential of universities.

## **РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

*Аннотация.* В условиях современной реальности роль преподавателя в формировании мотивации к учебе у студентов младших курсов является чрезвычайно важной. Своим личным примером преподаватель способен повысить интерес студентов к преподаваемой дисциплине, а также способствовать формированию морально-нравственных качеств у обучающихся.

*Ключевые слова:* преподаватель, студент, обучение, воспитание.

Проблема взаимоотношений между преподавателем и студентом стоит достаточно остро. Преподаватель своим примером может способствовать повышению мотивации и формированию интереса студентов к учебе, а также воспитанию высоких духовно-нравственных качеств у обучающихся [2, 5]. Но, к сожалению, достаточно часто многие преподаватели в своей педагогической деятельности сталкиваются с игнорированием студентами их статуса, что несомненно приводит к снижению авторитета сотрудника среди обучающихся.

Следует понимать, что в настоящее время происходит изменение нравственных идеалов и моральных ценностей у современной молодежи, поэтому воспитание заслуженно является одним из самых важных аспектов работы преподавателя высшей школы. Процесс обучения студентов должен включать в себя элементы воспитательной работы, что в последующем будет способствовать формированию целостной личности специалиста, обладающего высокими профессиональными и нравственными качествами.

При этом трудно переоценить личный пример преподавателя, который должен направлять и стимулировать студентов на развитие высоких морально-этических качеств [4]. Преподаватель должен понимать, что в условиях современной реальности, когда произошло смещение вектора ценностей молодого поколения, студенты оценивают не только профессиональные качества своего

наставника [3], но и внешность, манеру поведения. Современные студенты считают главными критериями успешности совершенно другие вещи, нежели старшее поколение [1]. Задача преподавателя высшей школы заключается не только в получении студентами знаний по изучаемой дисциплине, но и в формировании морально-нравственных качеств будущего профессионала, что включает в себя осознание чувства патриотичности и потребности к изучению национальной культуры [1].

Сотрудниками кафедры нормальной анатомии человека Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко было проведено письменное анкетирование студентов I курса лечебного факультета. В анкетировании принимали участие 82 студента. Им предлагалось ответить в анкете на вопрос об основных качествах преподавателя вуза, которые обязательно должны быть, по мнению студентов, в идеале.

Анализируя полученные результаты, мы выявили следующие закономерности. Оказалось, что студенты больше всего ценят преподавателя, который не только профессионал своего дела, но и обладает высокими моральными и нравственными качествами. Хороший преподаватель, с точки зрения опрашиваемых, способен личным примером повысить мотивацию к обучению и привить любовь к изучаемой дисциплине. Большое значение было уделено доверию своему преподавателю. Это отмечали 42 % опрошенных. Помимо этого, многие студенты обращали внимание на взаимное уважение студентов и преподавателей друг к другу, а также терпение преподавателя в отношении студентов. Также отмечалось, что преподаватель должен обладать чувством юмора, уметь поддержать любую тему, интересующую студента, даже не связанную с конкретной дисциплиной, преподаваемой студентам; уметь находить компромисс в общении со студентами. Кроме того, 69 % анкетированных студентов хотели бы видеть преподавателя строгим, но справедливым.

Как следует из выше сказанного, идеальный преподаватель – это не только наставник, но и пример для подражания обучающихся. Это специалист, готовый учиться вместе со студентами, меняя свои педагогические приемы в за-

висимости от потребностей обучающихся. Преподаватель должен приветствовать наличие собственного мнения у студентов, помогать выработке умения правильной аргументации, быть терпимым к различию в мнениях с обучающимися, так же, как и к их ошибочным суждениям.

### **Библиографический список**

1. Ильичева В.Н., Минасян В.В., Соколов Д.А., Шевченко А.А., Дедова О.М. Социально-психологический климат коллектива кафедры как фактор эффективности ее деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 2 (15). – С. 222–225.
2. Насонова Н.А., Кварацхелия А.Г., Лопатина Л.А., Соколов Д.А., Ильичева В.Н., Писарев Н.Н. Роль воспитательной работы в медицинском вузе в формировании нравственного облика врача // Инновационные обучающие технологии в медицине: сб. матер. Республиканской науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Витебск: ВГМУ, 2017. – С. 356–357.
3. Насонова Н.А., Соколов Д.А., Писарев Н.Н., Минасян В.В. О проблемах повышения профессионального образования преподавателей-морфологов // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – Т. 6. – № 5. – С. 31–32.
4. Писарев Н.Н., Насонова Н.А., Соколов Д.А., Минасян В.В., Бессонова В.В., Козарев С.А., Кирьянова Д.В. Стиль педагогического общения преподавателя и студентов // Однораловские морфологические чтения: сб. научн. тр. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2018. – С. 210–212.
5. Шевченко А.А., Соколов Д.А. Персоналистическая биоэтика как европейский биоэтический проект // Биоэтика и современные проблемы медицинской этики и деонтологии: матер. Республиканской науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Витебск: ВГМУ, 2016. – С. 28–31.

***N.A. Nasonova***

***A.A. Zavarzin***

***K.A. Il'icheva***

Burdenko Voronezh State Medical University

Voronezh, Russia

## THE ROLE OF THE UNIVERSITY TEACHER IN THE FORMATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES OF THE FUTURE SPECIALIST

*Abstract.* In the conditions of modern reality, the role of the teacher in the formation of youngest courses students motivation to study is extremely important. By his personal example the teacher is able to increase students' interest in the discipline taught, and also contribute to the formation of moral and moral qualities in students.

*Keywords:* teacher, student, training, education.

## **ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ГИБРИД - «РОГАТЫЙ ЗАЯЦ»**

*Аннотация.* В России сформировался социальный гибрид – «рогатый заяц» образования. В современном обществе воспроизводство рабочей силы проходит вне предприятия – в сфере образования. Для воспроизводства рабочей силы требуется воспроизводство ее подчинения правилам установленного порядка господствующей идеологии.

*Ключевые слова:* социальный гибрид образования, воспроизводство рабочей силы, господствующая идеология.

Для многих современных институтов России характерна гибридизация советского содержания и новых (так называемых «цивилизованных») форм, что сказывается на функционировании и политических, и социальных, и экономических институтов. В РФ получился синтез худших черт капиталистических институтов постиндустриального типа и худших признаков институтов социалистического общества индустриального типа.

Однако ситуация с гибридизацией еще хуже – произошла не конвергенция худших сторон социализма и капитализма, но сращивание советской социально-политической системы с реанимированным дореволюционным русским феодализмом. Возник, как утверждал А.А. Зиновьев, «рогатый заяц» – синтез «советского коммунизма, западнизма и фундаментализма дореволюционной России» [1]. Ярким доказательством такой гибридизации служит тот факт, что президент РФ приходит к власти не так, как генсек ЦК КПСС и не так, как президент США.

Образование как институт западного общества, которое Россия тщетно пытается скопировать, связано с формированием свободной личности. Но дело в том, что свободная западная личность, по сути, не существует, это миф. Либерал А.В. Шубин пишет: «Свободная "западная" личность везде – чужая. Даже в странах Западной Европы в прошлом. Дело не в Западе, а в свободной личности. А Запад – миф о сообществе таких свободных людей.

В действительности эти «чужие» атомы рассеяны по планете – где гуще, где жиже. Они объединяются в сообщества диаспорного типа и опираются на помощь государств, которые подняли западные ценности на щит. Но государства Запада – в меньшинстве, возникновение этих оплотов свободы – счастливый случай» [3, с. 150].

В ходе наиболее крупной реформы образования в западном мире после Второй мировой войны в Великобритании было принято Постановление о реформе национального образования 1988 г. Его основными положениями были: введение общенациональной базовой программы, общенациональных стандартизованных тестов знаний по основным предметам, местного управления школами, свободного приема независимо от места жительства, «ухода из-под контроля» за счет получения средств непосредственно от правительства, учреждение городских технологических колледжей, финансируемых правительством совместно с бизнесом, упразднение независимости от контроля местных органов образования университетов (называвшихся политехническими институтами), колледжей дальнейшего образования, колледжей третьей ступени. Англия всегда была страной классического капитализма, моделью, на которой легко проследить его общие закономерности. Поэтому «Капитал» и был написан в Лондоне, но средствами немецкой диалектики, обогащенной французским живым политическим опытом.

Как воспроизводство квалификации рабочей силы обеспечивалось в индустриальном обществе? В отличие от того, что происходит в традиционном обществе, воспроизводство квалификации рабочей силы здесь имеет тенденцию обеспечиваться не «на ходу» (обучение в процессе самого производства), но все дальше от производства: посредством школьной системы и посредством иных инстанций и институтов. Одни люди занимаются больше, другие меньше, но все выучиваются читать, писать, считать. Таким образом, обретаются «умения и навыки».

Но одновременно и в связи с этими техническими предметами в школе приобретаются правила поведения (или адекватная линия поведения), которые

должен соблюдать индивид в условиях социального и технологического разделения труда, в соответствии с отведенным ему занимаемым местом. Это правила морали, гражданского и профессионального сознания – то, что является правилами уважения к разделению труда и, в конечном счете, правилами порядка, установленного господством класса. В школе также учатся хорошо говорить, правильно писать, а на самом деле – хорошо командовать и в идеале – умело говорить с рабочими. Для воспроизводства рабочей силы требуется не только воспроизводство ее квалификации, но в то же время воспроизводство ее подчинения правилам установленного порядка, или воспроизводство подчинения рабочих господствующей идеологии, и воспроизводство способности манипулировать господствующей идеологией, чтобы обеспечить власть господствующего класса, прежде всего с помощью слов.

К.Р. Поппер в двухтомнике «Открытое общество и его враги» задает вопрос: «Каковы же следствия такой теории государства? Наиболее важным следствием является то, что вся политика, все правовые и политические институты, равно как и вся политическая борьба, не имеют первостепенного значения в жизни общества. Политика на самом деле бессильна. Она никогда не может коренным образом изменить экономическую реальность. Главная, если не единственная, задача любой просвещенной политической деятельности состоит в наблюдении за тем, чтобы изменения в юридическо-политической сфере шли в ногу с изменениями в социальной реальности, т.е. в средствах производства и отношениях между классами. Поэтому тех трудностей, которые должны возникнуть, если политика плетется позади реальных экономических событий, согласно Марксу, можно избежать. Говоря другими словами, политическая деятельность либо носит поверхностный характер, она не обусловлена более глубокой реальностью социальной системы – и в этом случае обречена на легковесность и никогда не сможет оказать угнетенным и эксплуатируемым реальную помощь, либо она выражает изменения в экономическом базисе и классовой ситуации – и в этом случае приобретает характер извержения вулкана, настоящей революции. Такую революцию можно предвидеть, поскольку

она возникает из социальной системы, и первоначальную жестокость позже можно смягчить, если не сопротивляться ее вулканической мощи, но революцию нельзя ни вызвать, ни подавить политическим действием.

Эти следствия еще раз демонстрируют нам единство марксовской историческо-цистской системы мышления. Однако, если учесть, что немногие направления мысли сделали для возбуждения интереса к политической деятельности столько, сколько сделал марксизм, то марксова теория фундаментального бессилия политики представляется несколько парадоксальной» [2, с. 139–140].

Другими словами, с научной точки зрения целостного понимания общества школа, университет (так же, как и другие институты государства, вроде церкви, или иные аппараты, вроде армии) обучает «умениям и навыкам», но в формах, обеспечивающих подчинение господствующей идеологии, или подчинение ее практике. Все агенты производства, должны быть пронизанными этой идеологией, чтобы обрести осознание собственной задачи. Воспроизводство рабочей силы оказывается условием не просто воспроизводства ее «квалификации», но также воспроизводства ее подчинения господствующей идеологии или практике этой идеологии. Поскольку события 1991 г. в СССР и странах Восточной Европы были буржуазной контрреволюцией, сегодня мы имеем дело с буржуазным образованием буржуазных индивидов в буржуазном обществе. Такое образование приходит в противоречие с памятью народа, мессианством исторической России, задачами модернизации страны. Особенностью Московского государства было то, что подданные не имели прав, имели обязанности, а та или иная степень свободы или благ полагалась им для выполнения этих обязанностей. Таким же государственным служением была учеба в советском вузе: студент, учась, работал на государство, готовил из себя государству специалиста необходимого профиля, а государство для этого обеспечивало его бесплатной учебой, доступным общежитием.

На Западе человек получал блага от государства не для исполнения обязанностей, а за их выполнение. После прихода к власти в России либералов-

западников начался перевод советской системы высшего образования на западные рельсы. Бюджетные места сократили, финансирование срезали, а распределение отменили. В таких государственных вузах требуют обязательного посещения занятий, лишают студентов возможности самим выбирать курсы и преподавателей, планировать срок учебы, заставляют сдавать экзамены и зачеты в срок. Совмещается несовместимое, что грозит социальным конфликтом столкновения традиционного уклада в сфере высшего образования с инновационными моделями западного типа. В этих условиях необходимо вводить в качестве демпферов традиционные элементы российского гражданского общества.

#### Библиографический список

1. Александр Зиновьев: Наше государство – «Рогатый заяц» [Электронный ресурс]. – URL: <http://zinoviev.info/wps/archives/52> (дата обращения 27.05.2018).
2. Поппер К.Р. Открытое общество и его враги. – Т. 2. – М.: Феникс, 1992. – 528 с.
3. Шубин А.В. Диссиденты, неформалы и свобода в СССР. – М.: Вече, 2008. – 384 с.

**S.N. Nekrasov**  
Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia

#### EDUCATION IN RUSSIA AS A SOCIAL HYBRID - «HORNED HARE»

*Abstract.* In Russia, was formed a social hybrid – «horned hare» education. In modern society, the reproduction of the labor force takes place outside the enterprise – in the field of education. For the reproduction of the labor force requires the reproduction of its subordination to the rules of the established order of the dominant ideology.

*Keywords:* social hybrid of education, reproduction of labor force, prevailing ideology.

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ**

*Аннотация.* В статье представлены краткие результаты исследования профессиональной общности преподавателей высшей школы Уральского федерального университета, дана оценка культурной и профессиональной целостности общности и прогноз развития профессии.

*Ключевые слова:* профессиональная общность, преподавательская среда, трансформация академической среды, ресурсы профессиональной общности.

Трансформации системы высшего образования происходят в обществе уже не первый год, и хотелось бы понять возможные последствия данных изменений для профессиональной общности преподавателей высшей школы. Безусловно, в стратегическом плане развития существует идеальная модель системы высшего образования и целевые показатели, которых необходимо достичь в рамках данных изменений, однако, каким образом данные действия повлияют на саму профессиональную общность, являющуюся одним из ключевых субъектов системы, остается не вполне ясным. Мы считаем, что в условиях трансформации, носящей признаки социальной травмы [1], основными факторами, сдерживающими процесс развития профессиональной общности, идентификации и ассимиляции молодых преподавателей, являются разрушение ценностной базы профессии, замена ценностей содержания труда профессии как призвания ценностями материальными. Как следствие этого, невозможность достижения планируемых показателей (вывода российского высшего образования и науки на международный уровень).

В качестве объекта исследования мы выбрали Уральский федеральный университет (УрФУ), поскольку именно в его стенах происходят существенные изменения. Нами был проведен анализ численности и структуры профессорско-преподавательского состава университета, базирующийся на данных внутреннего мониторинга службы персонала УрФУ, социологический опрос (N=284)

среди сотрудников и экспертное интервью с представителями профессии [см.: 2].

Возрастная структура научно-педагогических работников (НПР) УрФУ<sup>1</sup>, в целом, повторяет возрастную структуру НПР РФ с незначительными различиями среди НПР в возрасте 26–34 лет – по РФ доля составляет 17,3 %, по УрФУ – 14,5 %. Такие же различия отмечаются и в следующих возрастных категориях. Существенные отклонения фиксируются при анализе возрастных групп «молодых» (до 25 лет) НПР и «передающих опыт» (старше 60 лет). Молодые преподаватели до 25 лет в структуре УрФУ составляют 9,6 %, в то время как по РФ этот показатель всего 1,1 %. Мы можем говорить о том, что усилия руководства УрФУ по привлечению молодых преподавателей дают свои плоды, однако доля преподавателей старше 60 лет в УрФУ также выше, чем в целом по РФ, на 2,6 %. Разрыв не столь значителен, но он существует.

Наиболее работоспособная группа ППС в структуре как РФ, так и УрФУ представлена возрастной категорией 36–60 лет. Численность преподавателей в данной возрастной категории составляет 45,6 % от всей численности ППС УрФУ. Однако, если смотреть на «качественный» состав работников, то мы видим, что он представлен как раз возрастной категорией старше 60 лет, поскольку именно в данной возрастной группе насчитывается наибольшее количество преподавателей с ученой степенью. Среди них 53,5 % имеют ученую степень кандидата наук, 28,3 % ученую степень доктора наук и лишь 18,2 % преподавателей без степени. Если говорить о молодых преподавателях, то по данным внутреннего мониторинга УрФУ<sup>2</sup> на 01.11.2017 г удельный вес численности молодых НПР в общей численности НПР ВУЗа составил 18,6 %. А планируемый показатель заложен в 30 %.

---

<sup>1</sup> В структуре профессорско-преподавательского состава УрФУ существует разделение на научно-педагогических работников (НПР) и научных работников (НР).

<sup>2</sup> Кадры. Отчеты кадрового резерва. УрФУ (данные от 01.03.2018). URL: [https://cognos.urfu.ru/ibmcognos/cgi-bin/cognos.cgi?b\\_action=cognosViewer&ui.action=run&ui.object=%2fcontent%2ffolder%5b%40name%3d%27Отчёты%20третьего%20этапа%27%5d%2freport%5b%40name%3d%27Кадровый%20потенциал-институты%27%5d&ui.name=Кадровый%20потенциал-институты&run.outputFormat=&run.prompt=true](https://cognos.urfu.ru/ibmcognos/cgi-bin/cognos.cgi?b_action=cognosViewer&ui.action=run&ui.object=%2fcontent%2ffolder%5b%40name%3d%27Отчёты%20третьего%20этапа%27%5d%2freport%5b%40name%3d%27Кадровый%20потенциал-институты%27%5d&ui.name=Кадровый%20потенциал-институты&run.outputFormat=&run.prompt=true) (дата обращения 02.03.2018). Распространение во внешних источниках согласовано с УСРиМ.

Средняя численность научно-педагогических работников составила 2 621,3, из них 2 151,4 – относятся к профессорско-преподавательскому составу и 469,9 к научным сотрудникам. Несмотря на большой удельный вес доли молодых преподавателей УрФУ, по сравнению с общей картиной по РФ, можно констатировать, что планируемый показатель численности молодежи не достигнут, и предпосылок к его достижению нами не отмечено, разрыв практически двукратный. Профессия преподавателя высшей школы не является привлекательной и конкурентоспособной на рынке труда, или барьеры входа в саму профессию слишком высоки.

Поколение совсем юных преподавателей до 25 лет (хоть их и немного среди наших респондентов) на первое место при выборе ставят возможность профессионального роста, на второе интересную и творческую работу. Следует отметить, что разрыв между этими выборами небольшой. На третьем месте стоит нежесткий график работы. Поколение 26–35-летних на первое место по факторам привлекательности работы преподавателя ставят нежесткий график работы, на второе место интересную и творческую работу. Последующие варианты выбора имеют существенный разрыв с лидерами, среди них возможности профессионального роста, высокая самостоятельность в работе, соответствие работы склонностям, образованию и общение с молодежью.

Если сравнивать ответы представителей молодого и зрелого поколения преподавателей, то очевидно, что более зрелые преподаватели при оценке привлекательности профессии отталкиваются от своего образования и научных интересов (профессиональных составляющих, внутренних установок), а молодые преподаватели на первое место ставят внешние факторы (удобный рабочий график). Ни одно поколение преподавателей не поставило среди приоритетных выбор престижа труда преподавателей, тем самым подтверждая низкий социальный статус профессии преподавателя.

Что касается момента выбора профессии, то наши эксперты, представители молодого поколения преподавателей отмечают «случайное» попадание в профессию. Вот как высказывается эксперт № 6 о том, как он пришел в про-

фессию: *«вообще, когда я закончила, трудоустроиться куда-либо было большой-большой проблемой, можно было устроиться в фирму, любую, связанную с торговлей и работать с клиентами, но это в лучшем случае. Правда, зарплата там была повыше...а на кафедрах, тогда как раз были места, скажем так, желающих было не особо много».*

Довольно лаконичный ответ дает и эксперт № 3: *«да никто меня там не ждал (в профессии)».* А вот мнение эксперта № 10: *«Устроиться по профессии мне не удавалось, сколько не пыталась.... Уход в науку был способом остаться в профессии».*

Как мы отмечали ранее, можно говорить о смещении профессиональных ценностей. Все большее количество молодых преподавателей воспринимает профессию как инструмент достижения собственных целей. Если учесть отсутствие поколенческой преемственности, особенно среди представителей технических дисциплин, то наши опасения о культурной целостности и сохранении профессии становятся обоснованными, *«у нас ведь идет большой разрыв поколений, именно в преподавании, у нас сейчас на кафедре преподаватели совсем старенькие, которым 60–70 лет, и вот мы 25–30-летние, а промежуточного звена практически нет»* – эксперт № 7.

Резюмируя все высказывания, пусть и не совсем юных преподавателей и новичков, отметим, что самому молодому преподавателю – 27 лет. Можно сделать вывод о том, что ни один из них не считал свою профессию предопределённой, более того, можно констатировать, что все они попали в профессию по воле случая. Если попытаться вычленить обобщающие вещи, то мы получим два мотива входа в профессию: первый – который констатируется у большинства – это боязнь открытого рынка труда после окончания университета, и второй – это тяга заниматься научной деятельностью. Но, учитывая количественное соотношение молодых преподавателей и «передающих опыт», говорить о том, что молодое поколение сможет стать достойным приемником, не приходится. Основными рисками в этом нам видятся элементарная количественная нехватка молодых в

профессии, недостаточный уровень мотивации профессиональных достижений и подмену профессиональных ценностей профессии преподавателя.

#### **Библиографический список**

1. Дюркгейм Э. Метод социологии // Западно-европейская социология XIX – начала XX веков. – М.: Изд-во Междунар. ун-та Бизнеса и Управления, 1996. – С. 256–309.
2. Nidergaus E., Bannikova L., Sholina I. Modernization of engineers training system as a direction of state educational policy // 10<sup>th</sup> annual International Conference of Education, Research and Innovation. ICERI2017 Proceedings (Seville, Spain, 16–18 November, 2017). – P. 425–429.

***E.O. Nidergaus***

Ural Federal University

Yekaterinburg

#### **THE TRANSFORMATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: A CHALLENGE TO THE PROFESSIONAL COMMUNITY**

*Abstract.* The article presents the brief results of the study of the professional community of teachers of higher school of the Ural Federal University, the assessment of cultural and professional integrity of the community and the forecast of development of the profession.

*Keywords:* professional community, teaching environment, transformation of academic environment, resources of professional community.

## **СТУДЕНЧЕСКОЕ ВОЛОНТЕРСТВО В ПРОДВИЖЕНИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТОВ МАКРОРЕГИОНА<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье рассматривается взаимосвязь между волонтерством студентов и инновационными процессами вузов российского макрорегиона. Анализ результатов опроса студентов крупнейших вузов Уральского федерального округа позволяет утверждать, что степень социальной активности студентов-волонтеров определяет их вовлеченность в инновационную деятельность как в социальной сфере, так и в сфере бизнеса.

*Ключевые слова:* студенческое волонтерство, инновационная деятельность, нелинейная модель развития университетов, высшее образование.

Российские университеты находятся в активной фазе затянувшегося реформирования, трансформируется вся система высшего образования в нашей стране. Идут коренные изменения управленческой структуры, организации учебного процесса и научной деятельности в вузах. Активизируется научный потенциал тех, кто работает со студенческой аудиторией. Стимулируется взаимодействие университетского сообщества с внешней средой. Активно продвигается идея о том, что преподаватели и исследователи региональных вузов должны быть более активны за пределами университетских аудиторий. Они должны быть вовлечены в жизнь местных сообществ, им следует выстраивать отношения с региональными и муниципальными чиновниками, сотрудничать с бизнес-организациями, а также со своими коллегами из российских и зарубежных университетов.

В тоже время социальная миссия высшего образования постепенно замещается прагматическими целями экономической эффективности высшего образования. Университеты стремительно переориентируются на новые формы коммуникации, на поиск ресурсов для развития инновационного потенциала своей деятельности, на коммерциализацию научных исследований. Все чаще все сотрудники университетов рассматриваются как субъекты активной дея-

---

<sup>1</sup> Статья выполнена при поддержке РНФ, проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

тельности, потенциальные ресурсы их инновационного развития [6]. В таких процессах особую ценность приобретает инициативность в этом направлении не только преподавателей и ученых, но и студентов.

В последние несколько лет в нашей стране меняется не только государственная политика в образовательной сфере, но и идет активная трансформация поля взаимодействия институтов власти и гражданского общества. Некоммерческий сектор формируется при активном содействии государства, особую роль начинает играть поддержка волонтерских инициатив. 2018 год объявлен Президентом РФ годом добровольчества. По всей стране идет активная компания популяризации волонтерства. Как и во многих развитых странах, выделяются ресурсы для системной государственной поддержки деятельности волонтеров во всех сферах жизни общества.

Наибольшее внимание в этих процессах со стороны государства уделяется именно молодому поколению. Ресурсную поддержку получают организованные коллективы молодежи, молодежные общественные объединения и общественные движения, как правило, действующие в среде российских университетов и колледжей. Именно в системе образования функционирует большинство ресурсных центров добровольчества, которые вовлекают в различные проекты студенческую молодежь.

Исследователи, занимающиеся изучением волонтерства, очень часто демонстрируют, что эта деятельность присуща особому типу людей. Как правило, волонтеров характеризуют с точки зрения мотивации к этой деятельности, оценивают их социальные и демографические характеристики [8]. Доказывается, что определенный эффект на молодых волонтеров оказывает и сама эта деятельность. Она стимулирует самоопределение и самоорганизацию студенческой молодежи [1], влияет на профессиональное становление личности студента [5], детерминирует творческие инициативы молодых людей [3, с. 121]. Практически все эти процессы сопряжены и с развитием научно-инновационной активности студентов в университетской среде, где реализуется инновационная деятельность вуза. Последняя может определяться как деятельность по созда-

нию инноваций, или фактор поддержки их развития, как обучение инновационной деятельности, или фактор воспроизводства инновационных кадров. Исследователи определяют инновационную деятельность вуза как многомерную деятельность, направленную на создание инновационных продуктов, технологий и услуг, обучение инновациям и воспроизводству [4], и, по нашему мнению, во многом сопряженную с духом предпринимательства. В этом случае студентов, способных включаться в инновационные процессы, можно характеризовать с позиции теории Й. Шумпетера как целеустремленных, независимых, работоспособных, не ориентированных исключительно на рост материального богатства, а нацеленных на успех и постоянный поиск новых достижений [7, с. 193].

Таким образом, цель данной статьи – попытаться ответить на вопрос: может ли волонтерская деятельность студентов влиять на их вовлеченность в инновационную деятельность российских университетов?

Для достижения поставленной цели были проанализированы данные опроса студентов ( $n=1860$ , 2017), проведенного в вузах Уральского федерального округа. Квотная выборка формировалась на основе статистических данных о студентах 51 вуза макрорегиона. На втором этапе формирования выборки осуществлялось квотирование по направлениям подготовки. Для выявления студентов, имеющих опыт волонтерства и оценки степени вовлеченности респондентов в эту деятельность, в анкете был задан вопрос: «Приходилось ли Вам заниматься волонтерством за последние три года?». Не имеют опыта участия в волонтерских проектах 45,5 % из числа студентов, ответивших на данный вопрос. Участвовали в волонтерстве 1–2 раза 28 %, участвуют время от времени – 18 % респондентов, регулярно занимаются волонтерством 8,5 % студентов. Для определения инновационной активности студентов их просили уточнить, приходилось ли им участвовать в разработке инновационных проектов для социальной сферы или для сферы бизнеса. Результаты ответов на данные вопросы представлены в таблице.

**Участие студентов вузов УрФО, имеющих и не имеющих опыт волонтерской деятельности, в инновационной деятельности вузов,**  
*% от числа положительно ответивших в группе*

|                                                                  | Опыт волонтерства                                                |                                                                       |                                  |                             | Метод оценки                           |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------|
|                                                                  | Да, я постоянно работаю как волонтер (практически 1 раз в месяц) | Да, время от времени участвую в волонтерских проектах (3-5 раз в год) | Да, участвовал случайно 1-2 раза | Нет, никогда не приходилось |                                        |
| Участие в разработке инновационных проектов для социальной сферы | 41                                                               | 28                                                                    | 16,5                             | 9,3                         | Критерий Фишера – 0,265, p-value 0,000 |
| Участие в разработке инновационных проектов для бизнеса          | 38,8                                                             | 19                                                                    | 12                               | 9                           | Критерий Фишера – 0,229, p-value 0,000 |

Данные нашего исследования доказывают, что чем выше степень вовлеченности студентов в волонтерство, тем более вероятно их участие в разработке инновационных проектов. Среди тех, кто регулярно занимается волонтерством, 41 % респондентов принимали участие в разработке инновационных проектов для социальной сферы, 38,8 % были вовлечены в инновационные бизнес-проекты. Среди студентов, которые вообще не имеют опыта волонтерства, были вовлечены в инновационные проекты только 9,3 и 9 % студентов соответственно.

Итак, волонтерская деятельность студентов и их вовлеченность в инновационную деятельность оказываются тесно сопряженными. Социально активные студенты, как правило, успевают проявлять себя и в учебе, и в науке. В интенсивно меняющихся социально-экономических и политических условиях именно те, кто достаточно серьезно вовлечен в добровольческую деятельность, видимо, может и способен действовать нелинейно, разноректорно на одном из ключевых этапов профессионального развития – этапе обучения в вузе [2].

### Библиографический список

1. Екимова С.Г. Волонтерское движение в гуманитарном вузе // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 95–97.
2. Зборовский Г.Е., Кузьминчук А.А. Образовательные и внеобразовательные ресурсы развития студенчества в мегаполисе // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 2 (67). – С. 27–35.
3. Козодаева Л.Ф. Добровольческая деятельность как основа воспитания нравственных качеств студенческой молодежи // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 11 (91). – С. 121–126.
4. Латуха О.А., Пушкарёв Ю.В. Инновационная деятельность современного вуза: тенденции развития // Вестник НГПУ. – 2012. – № 4. – С. 44–51.
5. Мазниченко М.А., Папазян Г.С. Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 103–113.
6. Меликян А.В., Железов Б.В. Инновационная деятельность международных сотрудников российского вуза (на примере НИУ ВШЭ) // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2013. – № 1. – С. 274–288.
7. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. – М.: Директ-медиа Паблишинг, 2008. – 401 с.
8. Wilson J. Volunteering // Annual Review of Sociology. – 2000. – № 26. – P. 215–240.

**M.V. Pevnaya**  
Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia

#### STUDENT'S VOLUNTEERING IN PROMOTING THE INNOVATIVE ACTIVITY OF THE MACROREGION'S UNIVERSITIES

*Abstract.* The purpose of this article is to consider interrelation between volunteering of students and innovative processes of higher education institutions of the Russian macroregion. The analysis of the results of a poll of the largest higher education institutions' of the Ural Federal District students allows to claim that degree of social activity of student volunteers defines their involvement into innovative activity both in the social sphere and in the sphere of business.

*Keywords:* student volunteering, innovative activity, nonlinear model of the universities development, higher education.

## **ВЛИЯНИЕ АКТИВНОГО УЧАСТИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ САМОУПРАВЛЕНИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА**

*Аннотация.* Студенческое самоуправление может оказать влияние на профессиональную ориентацию молодых людей. Необходимо ориентировать работу внеучебных организаций университета на помощь становлению молодого человека как профессионала. Статья направлена на изучение трансформации профессионального самоопределения студентов, вовлеченных и не участвовавших в работе студенческого самоуправления.

*Ключевые слова:* студенческое самоуправление, внеучебная деятельность, профессиональное самоопределение.

Профессиональное самоопределение молодых людей формируется на протяжении обучения в вузе, а также после его окончания. Значительное влияние на профессиональный выбор может оказывать активная деятельность в университете, которая является неотъемлемой частью внеучебной жизни вуза. По данным социологического исследования «Высшее университетское (классическое) образование: мотивация получения и применения на рынке труда» [1, с. 82], проведенного в апреле-мае 2016 г., 42–47 % студентов участвуют в организациях студенческого самоуправления, соответственно, около половины молодых людей, обучающихся в университете, так или иначе задействованы в активной внеучебной деятельности вуза.

Участие в студенческом самоуправлении зачастую рассматривается как негативное явление для учебного процесса. Однако благодаря активной деятельности в студенческих организациях молодые люди получают практические знания, усваивают полезные навыки, взаимодействуют с широким кругом людей. Также активная деятельность в структурах студенческого самоуправления может оказать влияние на профессиональное самоопределение молодежи. Соответственно, возникает интерес к изучению данной темы. Таким образом, актуальность и направление исследования заключается в изучении профессио-

нального самоопределения молодых людей посредством их активного участия в деятельности студенческих организаций.

Исследование профессионального самоопределения студентов ННГУ проводилось в 2017/2018 учебном году путем: анкетирования студентов 1–4 курсов бакалавриата на тему «Профессиональное самоопределение студентов» (N=103); автобиографического интервью, предполагающего изучение собственного мира его автора, и написания автобиографической истории; глубинного интервью выпускников-активистов ННГУ, в ходе которого значительное внимание уделялось эксперту, взаимодействующему с активистами на постоянной основе (N=11).

Профессиональное самоопределение молодежи исследуется во многих направлениях. Большое внимание уделяется профессиональной социализации молодых людей в процессе обучения в вузе [2, с. 11]. Студенческая молодежь является одной из самых динамичных, мобильных и активных социальных групп, многие из которых во время обучения начинают заниматься деятельностью в студенческом самоуправлении, которая включает в себя творческую и проектную составляющие. Как правило, считается, что внеучебная активность отвлекает от процесса обучения, в связи с чем снижается успеваемость студентов, получение образования уходит на второй план. Однако по результатам исследования выяснилось, что деятельность студенческого самоуправления предоставляет широкий спектр возможностей для развития навыков, приобретения практического опыта и знаний в различных отраслях. Также студенческие организации могут выступать мотиватором обучения получаемой специальности, но в то же время способны изменить профессиональную ориентацию активистов. Так, в результате исследования среди студентов можем выделить три группы: 1) студенты, занимающиеся активной внеучебной деятельностью в настоящем; 2) студенты, вышедшие из состава студенческого самоуправления по каким-либо причинам; 3) студенты, не принимавшие участие в деятельности студенческих организаций.

Сравнение данных групп показало, что в большей степени со своим профессиональным направлением определились студенты, причастные к студенческим организациям. Многие из них сделали свой выбор в пользу получаемого образования. Студенты, не занимающиеся внеучебной деятельностью, более всего склонны к нерешительности, а профессиональная сфера их интересует меньше, чем активистов. Приведенные результаты не совсем совпадают с общим представлением о студентах-активистах, поэтому данную тему следует изучать более глубоко.

Важно понимать, что внеучебная деятельность является дополнением к усваиванию профессиональных и общекультурных навыков, так как молодые люди в процессе деятельности организаций начинают понимать, как устроена действующая система, выделяют для себя наиболее важные критерии построения общения, осознают необходимость самостоятельной работы и совершенствования своих знаний [3, с. 15].

Учебный процесс в основном дает теоретические знания, так как подкреплять изученное на практике, как правило, нет возможности. Студенческие же организации в большинстве случаев нацелены на практический опыт, для студентов создаются такие условия, где они могут раскрывать свои способности, пробовать себя в новой деятельности, учиться и развиваться в интересующих направлениях. Соответственно, внеучебная активность помогает студентам, так как предоставляет им возможность самоопределиваться [4, с. 10]. Данное утверждение подтверждается результатами, полученными благодаря исследованию выпускников вуза, которые во время обучения были активистами студенческой деятельности. Среди выпускников было выявлено три группы: 1) выпускники, чье профессиональное направление изменилось благодаря участию в органах студенческого самоуправления коренным образом; 2) выпускники, которые совмещают полученный опыт в студенческих организациях и знания во время обучения в своей профессиональной сфере, их самоопределение изменилось частично; 3) выпускники, профессиональная ориентация которых не изменилась вообще.

Профессиональное самоопределение является важным процессом в жизни каждого человека. Особое внимание необходимо уделять молодому поколению, так как в юношеском возрасте достаточно много возможностей для саморазвития и определения интересующей сферы деятельности. Так как в школьном возрасте достаточно сложно выбрать профессиональное направление, а профориентационная работа ведется крайне слабо, то стоит обращать внимание на занятость студентов, а именно, их внеучебную работу. Важно изучать взаимодействие молодежи и администрации вуза [5, с. 67].

Таким образом, студенческое самоуправление может оказать влияние на профессиональную ориентацию молодых людей. Однако в значительной степени она меняется у небольшого числа студентов, в основном же профессиональное направление корректируется. Соответственно, нельзя не учитывать работу внеучебных организаций университета, так как они способствуют становлению профессиональной направленности личности молодого человека.

#### **Библиографический список**

1. Анисимова И.А., Воронин Г.Л. Структура внеучебного времени студентов в процессе подготовки к рынку труда // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2017. – № 4. – С. 81–89.
2. Анисимова И.А. Поведение потребителей на рынке образовательных услуг: автореф. дис... канд. социол. наук. – Н. Новгород, 2009. – 29 с.
3. Воронина О.А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук. – Курск, 2008. – 22 с.
4. Глушенков А.М., Костюнина Н.Д. Перспективы развития партнерства между администрацией вуза и студенческим самоуправлением // Academia. Педагогический журнал Подмоскovie. – 2017. – № 1. – С. 9–13.
5. Ивашкин Е.Г., Бушуева М.Е. Роль университета в подготовке молодежи к профессиональному становлению // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 66–72.

**I.E. Petrova**  
**E.P. Kirjainen**

National research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky  
Nizhny Novgorod

INFLUENCE OF ACTIVE PARTICIPATION IN STUDENT  
SELF-GOVERNMENT ON PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GRADUATES  
OF HIGHER EDUCATION

*Abstract.* Student self-government can influence the professional orientation of young people. It is necessary to orient the work of extracurricular organizations of the University to help the young man become a professional. The article is aimed at studying the transformation of professional self-determination of students involved and not participating in the work of student government.

*Keywords:* student self-government, extracurricular activities, professional self-determination.

## **МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ДОВЕРИЕ И НАЛИЧИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ У ЖИТЕЛЕЙ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН**

*Аннотация.* Анализируются результаты межстранового социологического исследования. Оценивается связь между доверием и наличием высшего образования у жителей европейских стран. Констатируется, что в России и российских макрорегионах в отличие от большинства стран-участниц проекта статистически значимая корреляционная связь отсутствует.

*Ключевые слова:* доверие, межличностное доверие, образование, высшее образование, европейские страны.

Эмпирические исследования показывают, что образование является одним из важных факторов, влияющих на уровень доверия в обществе [4; 5; 6]. Констатируется, что количество лет очного обучения является значимой детерминантой доверия [2, с. 132]. При этом в научной литературе недостаточно представлены исследования, посвященные рассмотрению взаимосвязи высшего образования с уровнем доверия. Последнее с учетом важной роли высшего образования в современном обществе актуализирует проблему.

Публикация базируется на данных восьмой волны социологического исследования «Европейское социальное исследование» (ESS), проведенного в 2016 г. «ESS» – проект, в рамках которого с 2002 г. проводится многолетнее сравнительное изучение установок, взглядов, ценностей и поведения населения европейских стран (Россия участвует в «ESS» с 2006 г.). Опрос проводился в странах Европы среди населения в возрасте 15 лет и старше по репрезентирующей население выборке. Выборка составила от 880 человек в Исландии до 2 852 человек в Германии. Метод сбора первичной социологической информации – личное интервью (face-to-face) на дому у респондентов. В России опрос проведен ЦЕССИ в октябре 2016 – январе 2017 гг., размер выборки – 2 430 респондентов. На международном уровне проект координируют сотрудники City University London и еще шести европейских научных организаций: NSD (Норвегия), GESIS (Германия), The Netherlands Institute for Social

Research/SCP (Нидерланды), Universitat Pompeu Fabra (Испания), University of Leuven (Бельгия), University of Ljubljana (Словения).

Для выявления межличностного доверия респондентам задавались следующие вопросы:

1. Скажите, пожалуйста, вы считаете, что большинству людей можно доверять или вы склоняетесь к мнению, что даже излишняя осторожность в отношениях с людьми не помешает? 2. Как вы думаете, большинство людей постарались бы вас использовать, если им представилась такая возможность, или же, на ваш взгляд, люди постараются вести себя с вами честно? 3. По вашему мнению, в большинстве случаев люди стараются помогать другим или они чаще всего заботятся только о себе? По каждому ответу использовалась шкала от 0 до 10 баллов, где «0» означает самый низкий уровень доверия и участия, а «10» – максимальный уровень доверия и участия.

Проведенный факторный анализ ответов на перечисленные вопросы позволил рассчитать единый интегративный показатель, условно названный «межличностное доверие», характеризующий уровень межличностного доверия респондентов. Исследование показало, что страны-участницы ESS весьма дифференцированы по рассчитанному показателю. Россия (также как и Польша, Словения, Чехия) оказалась в числе государств, население которых демонстрирует низкий уровень межличностного доверия. В тоже время межличностное доверие сравнительно сильно выражено у жителей стран Северной Европы – Норвегии, Исландии, Финляндии, Швеции.

Для выявления уровня образования респондентов просили указать наивысший уровень полученного образования в соответствии с категориями, принятыми в национальной образовательной системе. Позволяя проводить анализ в национальном контексте, такой подход имеет ограничения при сравнении национальных уровней между собой [1]. Пост-гармонизация данных в шкалу Международной классификации образования (ES-ISCED) позволила создать переменную, включающую две категории. В первую оказались включены опрошенные, имеющие высшее образование. В России в их числе оказались ре-

спонденты, получившие диплом бакалавра или магистра, имеющие законченное высшее образование по 5-6-летней системе, а также имеющие научную степень. Во вторую категорию были отнесены все остальные респонденты.

Для выявления связи между «межличностным доверием» и наличием высшего образования у респондентов применялся корреляционный анализ. В подавляющем большинстве стран-участниц проекта фиксируется статистически значимая прямая корреляция (см. рис. 1). Иными словами – высокообразованные респонденты в этих странах демонстрируют более высокий уровень межличностного доверия. Максимального значения коэффициент корреляции (ранговая корреляция Спирмена) достигает в Нидерландах, Норвегии, Германии. Сравнительно слабая связь фиксируется в Швейцарии, Австрии, Ирландии.

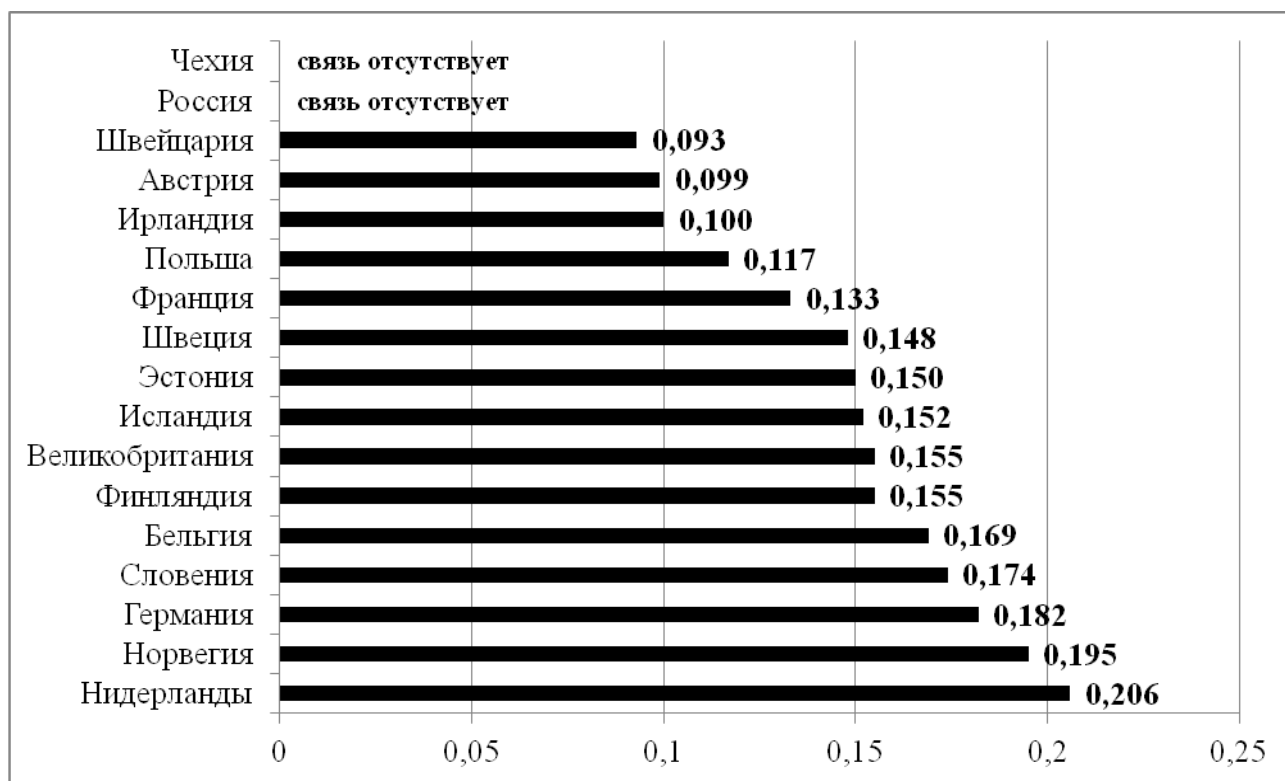


Рис. 1. Корреляционная зависимость между наличием высшего образования у жителей европейских стран и межличностным доверием, значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена (от «0» – признаки независимы, до «1» последовательности рангов полностью совпадают).

Только в двух странах – России и Чехии значимая корреляция между наличием/ отсутствием высшего образования и межличностным доверием отсутствует. Отметим, что связь отсутствует не только в России в целом, но и во всех без исключения российских макрорегионах (федеральных окру-

гах). Такой результат весьма устойчив и повторяет картину предшествующей волны исследования [3].

В ситуации, когда высшее образование призвано формировать и поддерживать привычки, навыки, ценности, компетенции, необходимые для социального взаимодействия, отсутствие корреляционной зависимости позволяет предположить, что современная российская высшая школа не производит в достаточной степени социокультурные образцы поведения, способствующие формированию и росту социального капитала у выпускников. В заключение отметим, что всестороннее рассмотрение затрагиваемой проблемы требует проведения дополнительных исследований.

#### Библиографический список

1. Андреевкова А.В. Сравнительные межстрановые исследования в социальных науках: теория, методология, практика. – М.: Новый Хронограф, 2014. – 516 с.
2. Волченко О.В. Доверие как продукт вовлеченности в информационные потоки // Мониторинг общественного мнения. – 2014. – № 4 (122). – С. 128–140.
3. Зеленов И.А., Прохода В.А. Доверие и высшее образование: сравнение России и других европейских государств // Философские науки. – 2016. – № 10. – С. 107–115.
4. Натхов Т.В. Социальный капитал и образование // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 63–67.
5. Helliwell J., Putnam R. Education and Social Capital // Eastern Economic Journal. – 2007. – Vol. 33. – № 1. – Pp. 1–19.
6. Nie N.H., Junn J., Stehlik-Barry K. Education and Democratic Citizenship in America. – Chicago: University of Chicago Press, 1996. – 290 p.

#### **V.A. Prokhoda**

The Lomonosov Moscow State University  
Financial university under the Government of the Russian Federation  
Moscow, Russia

#### INTERIOR TRUST AND THE HIGHER EDUCATION AVAILABILITY OF EUROPEAN COUNTRIES RESIDENTS

*Abstract.* The results of intercountry sociological research are analyzed. The relationship between trust and the availability of higher education among residents of European countries is estimated. It is stated that in Russia and the Russian macro-regions, unlike most countries participating in the project, there is no statistically significant correlation.

*Keywords:* trust, interpersonal trust, education, higher education, European countries.

## **РАЗРАБОТКА И ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНОГО И МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА**

*Аннотация.* Цель статьи – обосновать возможности повышения эффективности деятельности университетских менеджеров на основе разработки и опыта практического использования научно-методического обеспечения внутривузовского менеджмента. Авторами обобщены результаты научных исследований и разработанное на их основе и с учетом авторского опыта методическое обеспечение внутривузовского менеджмента, включающее технологии организации деятельности управленческих кадров в высшем учебном заведении на разных уровнях, в частности: управление высшим учебным заведением; управление факультетом вуза; управление кафедрой вуза; технологии организации деятельности преподавателей; технологии самоорганизации обучения студентов.

*Ключевые слова:* университетский менеджмент, научно-методическое обеспечение, университет, факультет, кафедра, преподаватели, студенты.

*Введение.* Последние годы характеризуются серьезными изменениями в российской системе высшего образования. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. отмечено, что модернизация высшей школы является основным направлением вложения инвестиций в развитие человеческого потенциала и социально-экономическое развитие Российской Федерации. Ориентиры развития системы высшего образования обозначены в Стратегии научно-технологического развития и программе «Цифровая экономика РФ».

Однако в научной литературе, наряду с рассмотрением тенденций развития современного российского высшего образования, недостаточно анализируются изменения характера управленческой деятельности в высших учебных заведениях. А ведь меняющиеся условия рыночной экономики изменили и усложнили работу управленческих кадров российских университетов, определяя и новые приоритеты их деятельности.

Проблемам управления в системе высшего образования исследователи различных стран уделяли и уделяют большое внимание. Среди зарубежных ав-

торов следует отметить F. Pucciarelli и A. Kaplan [20], C. Plewa, J. Ho, J. Conduit, I.O. Karpen [19], B. Sporn [21], J. Enders [16], Ch. De Silva Lokuwaduge and A. Armstrong [15], A. Gornitzka, I.M. Larsen [17], B. Le Gall, Ch. Soulié [18], E. M Broome. Все последние годы система высшего образования в России претерпевает существенные изменения. Проблемы, которые сопровождают эти изменения, рассматривают такие ученые, как M. Yudkevich [22], V. Babintsev, V. Sapryka, Y. Serkina [14], В.А. Бейзеров, М.А. Боровская, Н.Д. Гуськова, И.Н. Краковская, А.П. Егоршин, А.К. Ключев, Г.И. Лазарев, Л.А. Малышева, С.Д. Резник, Г.Б. Фомин и др. Необходимость децентрализации управления в высших учебных заведениях обосновывается в работах А.К. Ключева, Л.А. Малышевой, М.В. Ниязовой, С.Р. Филоновича и др.

Из далеко не полного перечня ученых, чьи исследования посвящены проблемам формирования и развития управленческого потенциала вузов, видно, что проблемы университетского менеджмента являются чрезвычайно популярными и волнуют научно-педагогическую общественность. Однако, комплексный подход к исследованию и разработке технологий управления высшим учебным заведением на разных уровнях управления пока реализуется недостаточно.

*Методические подходы.* Кафедра менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства в течение двадцати лет активно осуществляет комплекс научных исследований, объектом которых выступают управленческие кадры российских высших учебных заведений, в частности, заведующие кафедрами (2003, 2015 гг.), деканы факультетов (2007, 2013 гг.), ректоры вузов (2006–2007, 2013, 2017 гг.), а также преподаватели (2015–2017 гг.) и студенты российских вузов (2010, 2016–2017 гг.). В методическую основу каждого исследования положена специально разработанная анкета, а также лист экспертной оценки проблемы. Выборочные совокупности исследований обладают репрезентативностью, а достоверность полученных результатов обеспечена динамикой статистической информации по российским высшим учебным заведениям за несколько лет (2000–2017 гг.), корректностью применения апробированного в научной практике исследовательского и анали-

тического аппарата, проведением обзора научных информационных источников (статьи в ведущих российских научных журналах, монографии) по тематике исследуемой проблемы с охватом научных информационных источников за период не менее двадцати последних лет, опытом практической реализации результатов исследования, в частности, в деятельности ряда ведущих вузов России, входивших в Учебно-методическое объединение вузов России по образованию в области менеджмента.

*Результаты исследования.* Для оценки особенностей и приоритетов деятельности управленческих, научно-педагогических кадров и студенческого сообщества российских вузов выполнен сравнительный анализ состава, содержания и приоритетов их деятельности, основанный на специальных мониторингах, результаты которого опубликованы в научных статьях и монографиях [9; 10; 5; 7; 6; 8 и др.]. Новые условия рыночной экономики изменили и усложнили работу университетских менеджеров, определив и новые приоритеты их деятельности. Среди них отметим: ускорение адаптации в международном экономическом пространстве, подготовка таких специалистов, которые могли бы быть востребованы работодателями, т.е. рынком труда, инновационные подходы к технологиям обучения, повышение значимости результатов научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава и студентов при оценке деятельности вуза, информатизация управленческой и образовательной деятельности, существенное повышение внимания к подготовке резерва руководящих кадров, профессионализации управления вузами, в частности, вузовскими кафедрами.

Результаты мониторингов позволили выявить и понять существенные изменения в составе управленческих кадров университетов (ректоров, деканов факультетов, заведующих кафедрами), получить их среднестатистические портреты, определить новые резервы улучшения деятельности, ключевые направления, которые заслуживают особого внимания при организации учебного процесса, научной деятельности и воспитательной работы со студентами высших учебных заведений.

Разработанное научное и методическое обеспечение внутривузовского менеджмента включает в себя ряд учебников и учебных пособий, определяющих технологии организации деятельности в высшем учебном заведении на разных уровнях, в частности, учебники «Управление высшим учебным заведением» [11], «Управление экономической безопасностью высшего учебного заведения» [12], «Управление факультетом» [13], «Управление кафедрой» [1], «Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности» [2], «Студент вуза: технологии и организация обучения» [4].

Научное обеспечение университетского менеджмента представлено в монографиях «Ректоры России: система и механизмы профессионального становления» [9], «Деканы России: социологический портрет, технологии и организация деятельности» [10], «Заведующие кафедрами университетов России: ступени роста» [5], «Преподаватели вузов России: формирование и развитие профессиональных компетенций» [3].

Разработанные монографии и учебники для дополнительного образования стали основой создания научно-методического комплекса «Менеджмент в высшей школе», реализация которого в реальной практике внутривузовского менеджмента позволяет поставить систему управления высшим учебным заведениям на профессиональный уровень. Вуз – в определенной мере производство, готовой продукцией которого является человеческий потенциал его молодых выпускников и от того, как налажена работа по формированию этого потенциала, во многом будет зависеть и дальнейшая эффективность высшей школы России.

#### **Библиографический список**

1. Резник С.Д. Управление кафедрой: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 400 с.
2. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 372 с.
3. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватели вузов России: формирование и развитие профессиональных компетенций. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 140 с.
4. Резник С.Д., Игошина И.А. Студент вуза: технологии и организация обучения: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 366 с.

5. Резник С.Д., Сазыкина О.А. Заведующие кафедрами университетов России: ступени роста / Под общ. ред. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 189 с.
6. Резник С.Д., Сазыкина О.А. Моделирование компетенций заведующих кафедрами российских вузов // *Russian Journal of Management*. – 2015. – Т. 3. – № 2. – С. 140–149.
7. Резник С.Д., Сазыкина О.А. Управление функциональными процессами на вузовской кафедре: результаты социологического опроса заведующих кафедрами российских вузов // *Russian Journal of Management*. – 2015. – № 4. – С. 407–418.
8. Резник С.Д., Сазыкина О.А., Фомин Г.Б. Команда ректора: эволюция изменений структуры и содержания деятельности проректоров российских вузов // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2012. – № 3. – С. 74–80.
9. Резник С.Д., Фомин Г.Б., Сазыкина О.А. Ректоры России: система и механизмы профессионального становления / Под ред. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 232 с.
10. Резник С.Д., Фомин Г.Б., Сазыкина О.А., Шестернина О.И. Деканы России: социологический портрет, технологии и организация деятельности / Под ред. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 204 с.
11. Управление высшим учебным заведением: учебник / Под ред. В.М. Филиппова и С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 416 с.
12. Управление экономической безопасностью высшего учебного заведения: учебник / Под ред. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 345 с.
13. Управление факультетом: учебник / Под ред. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 292 с.
14. Babintsev V., Sapryka V., Serkina Y. Formal Rationality Traps in Administration of Higher Education Institutions in Russia: *Procedia // Social and Behavioral Sciences*. 2015. – № 214 (5). – P. 520–525.
15. De Silva Lokuwaduge Ch., Armstrong A. The impact of governance on the performance of the higher education sector in Australia // *Educational Management Administration & Leadership*. – 2015. – Vol. 43. – P. 811–827.
16. Enders J. Higher Education Management // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* / ed. J.D. Wright. – Vol. 10 / 2. ed. – Amsterdam: Elsevier, 2015. – P. 845–849.
17. Gornitzka A., Larsen I.M. Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities // *Higher Education*. – 2004. – Vol. 47 (4). – P. 455–471.
18. Le Gall B., Soulié Ch. Administrative reform and the new conflict of the faculties at French universities // *Laboratorium. Журнал социальных исследований*. – 2009. – № 1. – С. 83–97.
19. Plewa C., Ho J., Conduit J., Karpen I. Reputation in higher education: A fuzzy set analysis

- of resource configurations // Journal of Business Research. – 2016. – Vol. 69. – No. 8. – P. 3087–3095.
20. Pucciarelli F., Kaplan A. Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty // Business Horizons. – 2016. – Vol. 59. – P. 311–320.
21. Sporn B. Management of and in Higher Education Institutions // International Encyclopedia of Education / 3 ed. – Elsevier Science, 2010. – P. 245–250.
22. Yudkevich M. The Russian university: recovery and rehabilitation // Studies in higher education. – 2014 – Vol. 39 (8). – P. 1463–1474.

**S.D. Reznik**

**O.A. Sazykina**

Penza State University of Architecture and Construction  
Penza, Russia

#### DEVELOPMENT AND EXPERIENCE OF PRACTICAL USE OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF UNIVERSITY MANAGEMENT

*Abstract.* The purpose of the article is to substantiate the possibilities of increasing the effectiveness of university managers on the basis of the development and experience of practical use of scientific and methodological support of the intra-university management. The authors summarized the results of scientific research and the methodological support for intra-university management developed on their basis and taking into account the author's experience, including the technologies for organizing the activity of management personnel in a higher educational institution at different levels, in particular: the management of a higher educational institution; management of the faculty of the university; management of the department of the university; technologies for organizing the activities of teachers; technology self-organization of student learning.

*Keywords:* university management, scientific and methodological support, university, faculty, department, teachers, students.

## **ПРИОРИТЕТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ И ИХ ГОТОВНОСТЬ К СОВРЕМЕННЫМ ВЫЗОВАМ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования, выполненного Пензенским государственным университетом архитектуры и строительства, основными акцентами которого являются готовность студентов к обучению в университетах, мотивы выбора студентами будущей профессии, проблемы адаптации студентов к условиям обучения в университете, отношение студентов к учебному процессу, активность участия студентов в научных исследованиях, методические подходы, оценка и опыт повышения социальной устойчивости российских студентов на основе разработки и использования специальных образовательных технологий.

*Ключевые слова:* студенты, университеты России, приоритеты деятельности, готовность к современным вызовам, адаптация к условиям обучения в вузе, социальная устойчивость.

Основной целью выполненного исследования является анализ изменений в приоритетах деятельности и жизненных ориентирах российских студентов, оценка готовности российского студенчества к самостоятельной профессиональной деятельности, разработка на этой основе комплекса специальных образовательных технологий, направленных на повышение социальной устойчивости и конкурентоспособности выпускников российских вузов, повышение их готовности к послевузовской жизни и профессиональной деятельности.

Система образования в любой стране должна быть адекватной ее социально-экономическому устройству, а выпускник университета призван стать носителем прогрессивных научных и технических идей, обладать передовыми технологиями решения социальных и профессиональных проблем, что в сочетании с фундаментальным образованием может сделать его конкурентоспособным на отечественном и мировом рынках труда.

Функционировавшая в индустриальную эпоху система высшего образования СССР с задачами своего времени справлялась. Предприятия страны функционировали в бесконкурентной, плановой среде, действовала система гарантированного трудоустройства выпускников высших учебных заведений.

В последующие годы система высшего образования страны существенно изменилась, а по ряду характеристик сдала свои позиции.

Как социальная группа студенчество характеризуется профессиональной направленностью и сформированностью отношений к будущей профессии. Проблемам изучения жизнедеятельности студентов высших учебных заведений посвящены работы многих авторов: Э.А. Соколовой [13], В.П. Подвойского, А.А. Ласкина, Ю.О. Кустиковой [5], С.Е. Метелёва [3], Е.В. Кудряшова, В.Д. Паначева [2], О.Н. Князьковой [1] и др.

Однако, несмотря на то, что проблемы жизнедеятельности студентов в последние годы активно обсуждаются исследователями социально-экономических проблем высшей школы, вопросы формирования социальной устойчивости современного студенчества, его готовности к реальной практической деятельности не получили пока глубокой теоретической и практической проработки [11].

Пензенским государственным университетом архитектуры и строительства было проведено исследование приоритетов деятельности студентов российских университетов и их готовности к современным вызовам [7]. Генеральная совокупность исследования – студенты университетов России. В выборочную совокупность были отобраны 403 студента 13 государственных (в основном региональных) университетов Российской Федерации, представляющих 5 федеральных округов России.

В качестве экспертов в работе приняли участие 36 высококвалифицированных специалистов вузов России, среди которых – директора филиалов вузов и проректоры университетов (5,6 %), деканы факультетов (13,9 %), заведующие кафедрами (22,2 %), профессора (25,0 %) и доценты кафедр (33,3 %).

Эксперты представляли видные университеты России: Южный Федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), Государственный университет управления (г. Москва), Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева (г. Саранск), Воронежский государ-

ственный университет, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), Московский национально-исследовательский институт электронной техники, Ивановский государственный университет, Ивановский государственный энергетический университет, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Кубанский государственный аграрный университет (г. Краснодар), Пензенский государственный университет, Финансовый университет при Правительстве РФ, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства.

Ключевыми акцентами исследования, отвечающими на вызовы времени, явились:

- готовность студентов к обучению в университетах,
- мотивы выбора студентами будущей профессии,
- проблемы адаптации студентов к условиям обучения в университете,
- отношение студентов к учебному процессу,
- активность участия студентов в научных исследованиях,
- методические подходы, оценка и опыт повышения социальной устойчивости российских студентов на основе разработки и использования специальных образовательных технологий.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. На желание студентов обучаться в вузе приоритетное влияние оказывает понимание необходимости личностного и профессионального развития для благополучного будущего трудоустройства (52 %). Престижность наличия высшего образования послужила причиной поступления в вуз для 15 % опрошенных студентов, и только 12 % студентов пытались отсрочить или заменить необходимость работать или призыв в армию фактом поступления в университет.

2. Основным фактором, влияющим на выбор школьником будущей профессии, опрошенные студенты считают учет своих способностей. При этом 20,1 % абитуриентов выбирали престижное направление, а 13,6 % поступили на то или иное направление случайным образом, по результатам ЕГЭ.

3. Большую часть информации о вузах студенты получают на сайтах вузов, 20 % респондентов посетили Дни открытых дверей в вузах, а 6,3 % получали информацию на выступлениях представителей вузов на классных часах и на родительских собраниях.

4. Для более успешной подготовки старшеклассников к обучению в вузе, сами студенты рекомендуют общеобразовательным школам: прививать школьникам навыки делового общения, активизировать участие школьников в научно-практических конференциях, олимпиадах и конкурсах, обучать особенностям обучения в вузе.

5. Результаты мониторинга свидетельствует о необходимости более целенаправленной работы вузов по активизации включения студентов в процессы учебной и научной деятельности.

6. Под социальной устойчивостью студенчества понимается готовность студента к самостоятельной жизни и будущей профессиональной деятельности, его способность преодолевать влияние внешних факторов и обстоятельств на основе личной организованности, способности к обучению в вузе, повышения экономической самостоятельности и конкурентоориентированности, владения культурой поведения в обществе, хорошего здоровья и высокой работоспособности, готовности к созданию семьи и ведению домашнего хозяйства.

7. Количественная оценка показателей социальной устойчивости студенчества определялась как средневзвешенное значение коэффициентов устойчивости по каждому из шести оцениваемых факторов умноженное на веса каждого элемента. Интегральный показатель социальной устойчивости российского студенчества составил 0,36 от максимального значения 1, что свидетельствует о недостаточной социальной устойчивости студентов и подчеркивает актуальность проведенного исследования.

8. В процессе профессиональной подготовки важно использовать опыт повышения социальной устойчивости студентов на основе обучения студентов российских вузов умению жить в условиях рыночной экономики: грамотно строить свою карьеру; прививать себе современную организационную культуру;

ру; эффективно использовать свое время и управлять собственной жизнедеятельностью; повышать свою экономическую самостоятельность; умело управлять своим домашним хозяйством, семьей и семейной экономикой, а женской части студенчества – помочь легче продвигать себя в бизнесе, менеджменте и семейной жизни [4; 6; 8; 9; 10; 12].

### **Библиографический список**

1. Князькова О.Н. Представления студентов провинциальных вузов о культуре самоорганизации личности студента // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.1 (47). – С. 142–158.
2. Кудряшов Е.В., Паначев В.Д. Формирование социализации студента в вузе // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2014. – № 13. – С. 136–139.
3. Метелёв С.Е. Главный в вузе – студент // Аккредитация в образовании. – 2011. – № 4 (48). – С. 84.
4. Персональный менеджмент: учебник для вузов / Под ред. С.Д. Резника. – М.: Инфра-М, 2014. – 622 с.
5. Подвойский В.П., Ласкин А.А., Кустикова Ю.О. Студенческое самоуправление в вузе как средство развития социально активной личности студента // Гуманитарное пространство. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 54–60.
6. Резник С.Д. Организационное поведение. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 460 с.
7. Резник С.Д. По этапам адаптации. Кому учить студентов жить? // Поиск. – 2016. – № 42.
8. Резник С.Д., Егорова Н.Ю. Управление домашним хозяйством как социально-экономической системой. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 157 с.
9. Резник С.Д., Игошина И.А. Карьерный менеджмент. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 237 с.
10. Резник С.Д., Сочилова А.А. Основы личной конкурентоспособности менеджера. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 224 с.
11. Резник С.Д., Черниковская М.В. Организационная культура российского студенчества в условиях изменений социально-экономической среды. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 176 с.
12. Резник С.Д., Черников А.Е. Технологии интенсивного формирования экономической самостоятельности и предпринимательских компетенций студентов высших учебных заведений. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 224 с.
13. Соколова Э.А. Идеальный образ студента в понимании студентов старших курсов университета // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (142).

**S.D. Reznik**  
**M.V. Chernikovskaya**  
Penza State University of Architecture and Construction  
Penza, Russia

PRIORITIES OF THE ACTIVITY OF STUDENTS OF RUSSIAN UNIVERSITIES  
AND THEIR READINESS FOR MODERN CHALLENGES

*Abstract.* The article presents the results of a study carried out by the Penza State University of Architecture and Construction, the main accents of which are students' readiness to study at universities, the motives for students choosing a future profession, the problems of students' adaptation to the conditions of study at the university, the attitude of students toward the educational process, the activity of students' participation in scientific research, methodological approaches, evaluation and experience of increasing the social stability of Russian students on the basis of development the use of special educational technologies.

*Keywords:* students, universities of Russia, priorities of activity, readiness for modern challenges, adaptation to the conditions of education in the university, social stability.

## **АБИТУРИЕНТЫ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И ИХ РОДИТЕЛИ: СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ**

*Аннотация.* Представлен социально-демографический портрет абитуриентов Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского по результатам социологического исследования «Абитуриенты Университета Лобачевского-2015».

*Ключевые слова:* абитуриенты, родители, классический университет.

Социально-демографический портрет абитуриентов классического университета во многом способствует осмыслению процессов, происходящих в сфере перехода молодежи из средней в высшую школу, и является важным аспектом социологического изучения контингента абитуриентов. Значение также имеют социально-демографические характеристики родителей абитуриентов, поскольку родители непосредственно участвуют в принятии решения о выборе вуза и профессии.

В 2014/2015 учебном году численность обучающихся в общеобразовательных организациях в возрасте 17 лет и старше составляла 567,3 тыс. человек [3, с. 120]. В Нижегородской области количество выпускников в 2015 г. сократилось по сравнению с 2014 г. более чем на 1000 чел. и составило 13 465 чел [2], что позволяет характеризовать конкурсную ситуацию благоприятной, с точки зрения повышения шансов на учебные места в системе высшего образования.

В Нижегородском университете изучение социально-демографического портрета абитуриентов имеет многолетние традиции. В 1995 г. под руководством Т.Н. Балабановой, А.А. Иудина и Д.Г. Стрелкова было проведено исследование социального портрета, ценностных ориентаций и установок абитуриентов ННГУ в отношении высшего образования [1]. Представления о социально-демографическом портрете абитуриентов ННГУ 2006 г. дают результаты исследования, проведенного М.Л. Максимовой [5]. Результаты исследования

«Абитуриенты Университета Лобачевского-2015» анализируются в сравнении с данными этих исследований и позволяют оценить изменения в течение 20 лет.

*Таблица 1*

**Изменения возрастной структуры абитуриентов ННГУ, в %**

| Возраст         | 2006 г. | 2015 г. |
|-----------------|---------|---------|
| 16 лет          | 15      | 9       |
| 17 лет          | 63      | 68      |
| 18 лет          | 9       | 17      |
| 19 лет и старше | 13      | 6       |

В социально-демографическом портрете абитуриентов заметны некоторые изменения. Основную группу поступающих в 2015 г., как и в 2006 г., составляют 17-летние. Сократилось количество 16-летних абитуриентов, и вдвое возросла доля 18-летних. Заметную группу составляют абитуриенты, поступающие на очную форму обучения в возрасте 19 лет и старше (табл. 1).

*Таблица 2*

**Образование абитуриентов ННГУ, в %**

|                                  | 1995 г. | 2006 г. | 2015 г. |
|----------------------------------|---------|---------|---------|
| Средняя школа без специализации  | 53      | 41      | 48      |
| Специализированная школа (класс) | 27      | 28      | 24      |
| Лицей, гимназия                  | 16      | 19      | 26      |
| Колледж, техникум                | 4       | 10      | 2       |

Отмечавшаяся 10 лет назад широко распространенная установка выпускников школ на получение высшего образования подтвердилась и обрела ещё более четкие очертания. Подавляющее большинство поступающих – выпускники образовательных учреждений среднего общего образования (98 %). Половину абитуриентов классического университета составляют выпускники специализированных школ, лицеев и гимназий (50 %). Снизилась доля выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования (табл. 2).

Таблица 3

**Место жительства абитуриентов до поступления в ННГУ, в %**

|                                     | 1995 г. | 2006 г. | 2015 г. |
|-------------------------------------|---------|---------|---------|
| Нижний Новгород                     | 56      | 48      | 54      |
| Город или село в Нижегородской обл. | 38      | 37      | 29      |
| Другой областной или краевой центр  | 1       | 1       | 3       |
| Город или село в другой области     | 5       | 13      | 14      |

Подавляющее большинство абитуриентов ННГУ проживают в Нижнем Новгороде. Постепенно уменьшается доля поступающих, проживающих в городах и других населённых пунктах Нижегородской области, что подтверждает зафиксированную тенденцию увеличения с введением ЕГЭ притока абитуриентов из провинциальных населённых пунктов в крупные города, в которых есть университеты, и в первую очередь в Москву и Санкт-Петербург [4]. Значительно представлена группа абитуриентов, приезжающих из других субъектов Российской Федерации, причем преимущественно не из областных центров, чему способствует организация приёма в вузы по результатам ЕГЭ (табл. 3).

Таблица 4

**Состав родительской семьи абитуриентов ННГУ, в %**

|                      |    |
|----------------------|----|
| Имеются оба родителя | 86 |
| Один родитель        | 11 |
| Нет ответа           | 3  |

Подавляющее большинство абитуриентов воспитывались в полных семьях. Каждый десятый воспитывался одним родителем (табл. 4).

Таблица 5

**Образование родителей абитуриентов ННГУ, в %**

|                          | Матери |      |      | Отцы |      |      |
|--------------------------|--------|------|------|------|------|------|
|                          | 1995   | 2006 | 2015 | 1995 | 2006 | 2015 |
| Неполное среднее         | 3      | -    | 1    | 3    | -    | 2    |
| Среднее общее            | 8      | 7    | 4    | 9    | 8    | 7    |
| Среднее профессиональное | 32     | 29   | 22   | 22   | 26   | 25   |
| Неполное высшее          | -      | -    | 5    | -    | -    | 7    |
| Высшее                   | 57     | 56   | 68   | 60   | 50   | 59   |

Для родителей абитуриентов классического университета устойчивым остается высокий уровень образования. Практически отсутствуют среди студентов первого курса дети из семей, где родители имеют неполное среднее образование. Группа родителей, имеющих среднее общее образование, незначительна. Заметно повышение уровня образования у матерей абитуриентов, которые традиционно остаются «образованнее» отцов (табл. 5).

Таблица 6

**Социально-профессиональная группа родителей, в %**

|                                                       | Матери |      | Отцы |      |
|-------------------------------------------------------|--------|------|------|------|
|                                                       | 2006   | 2015 | 2006 | 2015 |
| Рабочие                                               | 26     | 32   | 29   | 33   |
| Служащие                                              | 17     | 13   | 14   | 7    |
| Непроизводственная интеллигенция, не руководители     | 14     | 12   | 1    | 6    |
| Производственная интеллигенция (ИТР), не руководители | 6      | 7    | 7    | 5    |
| Руководители на предприятии, в учреждении             | 22     | 13   | 16   | 18   |
| Пенсионеры                                            | -      | 3    | -    | 5    |
| Предприниматели                                       | 6      | 10   | 7    | 19   |
| Военнослужащие                                        | -      | 2    | -    | 4    |
| Не работают (временно или постоянно)                  | -      | 8    | -    | 3    |

В социально-профессиональном составе родителей абитуриентов заметные изменения за последние 10 лет коснулись группы предпринимателей, увеличившейся и среди отцов, и среди матерей. Среди отцов эта тенденция более выражена. По-прежнему заметные группы составляют рабочие, руководители, служащие и представители непроизводственной и производственной интеллигенции. Вследствие снижения доли матерей, занимающих руководящие должности, изменилось соотношение отцов и матерей, занимающих позиции руководителей по сравнению с 2006 г.: доля отцов-руководителей превысила долю матерей с этим же профессиональным статусом. Доля неработающих матерей несколько выше доли отцов (табл. 6).

Таким образом, абитуриентам классического университета свойственны следующие социально-демографические характеристики: выпускники школ, лицеев и гимназий областного центра, в котором расположен университет, из полных семей, где родители обладают средним профессиональным образованием и занимают позиции служащих или руководителей.

#### **Библиографический список**

1. Балабанова Т.Н., Иудин А.А., Стрелков Д.Г. Нижегородский университет: абитуриент'95. – Нижний Новгород: ННГУ, 1995. – 59 с.
2. Доклад «О результатах проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования в 2015 году» [Электронный ресурс]. – URL: <http://minobr.government-nnov.ru/?id=56446> (дата обращения 08.07.2018).
3. Индикаторы образования 2016: статистический сборник / Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурина, Н.В. Ковалева и др. – М.: НИУ ВШЭ, 2016. – 320 с.
4. Козлов Д.В., Платонова Д.П., Лешуков О.В. Где учиться и где работать: межрегиональная мобильность студентов и выпускников университетов. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 32 с.
5. Максимова М.Л. Абитуриент ННГУ 2006 года: ценностные установки и профессиональные ориентации. – Нижний Новгород: НИСОЦ, 2008. – 51 с.

**Z.H. Saraliev**

**M.V. Ryabokon**

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

APPLICANTS OF CLASSICAL UNIVERSITY AND THEIR PARENTS:  
SOCIAL AND DEMOGRAPHIC PORTRAIT

*Abstract.* The socio-demographic portrait of UNN applicants based on results of sociological research «Applicants of the University Lobachevsky-2015» is presented.

*Keywords:* applicants, parents, classical university.

## ВЛИЯНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПАРАДИГМ

*Аннотация.* Рассматривается проблема взаимного влияния высшего образования, парадигм и развития общества. Указывается на необходимость фундаментального образования в современном обществе.

*Ключевые слова:* парадигма, компоненты парадигмы, фундаментальное образование, синергетика.

Один из видов синергетических процессов в обществе – развитие парадигм. Они выступают явлением, существенно влияющим на развитие общества. Важность действия парадигм проявляется в ряде известных фактов. Парадигма расовой исключительности привела к чудовищным последствиям в 30-40-е гг. XX столетия. Парадигма классовой исключительности пролетариата привела к уничтожению части интеллигенции. Религиозная парадигма радикального ислама вызвала разрушение жизни народов Северной Африки, Ближнего Востока и Центральной Азии.

Цель настоящей статьи – обратить внимание исследователей на важнейшую государственную функцию высшего образования, заключающуюся в формировании парадигм деятельности социума. Выпускники являются де-факто одним из инструментов, формирующим новые парадигмы деятельности в окружающем их обществе. Развитие парадигм характеризуется рядом особенностей, обсуждаемых ниже.

Следует заметить, что термин «парадигма» стал модным, но зачастую используется лишь как красивый аналог различных слов, в частности термина «концепция». Например, один из министров образования сообщил по телевидению: «По данному вопросу мы наработали ряд парадигм». Иногда сообщается, что ученый «выдвинул парадигму». В реальности формирование парадигм – крайне дорогой, длительный, непредсказуемый, синергетический процесс.

Согласно новейшему философскому словарю, парадигмой называется образ действий, принятый данным интеллектуальным сообществом на уровне психологических установок. Она содержит три основные компоненты: понятийную, методологическую и ценностную. Смена парадигмы означает революцию в данном виде интеллектуальной деятельности [1, с. 731].

Парадигма подобна концепции, то есть совокупности теорий и методов, но существенно отличается тем, что она является психологической установкой. Она принимается сообществом на бессознательном уровне. Ее положения превращаются в аксиомы, не требующие логических обоснований.

В качестве примера формирования парадигмы можно назвать развитие парадигм механического движения, электромагнетизма, живописи, безопасности жизнедеятельности [2, с. 37–42; 3, с. 1–49; 4, с. 97–100; 5, с. 127–189; 6, с. 127–140; 7, с. 5–7].

Важнейшая особенность парадигмы состоит в том, что она должна настолько овладеть умами, чтобы сделаться интуитивно правильной. Это синергетическая, самоорганизующаяся структура знания. В то же время опубликованные кем-то законы, теории, концепции создают лишь вынужденные структуры знания. Их могут знать, но им не подчиняются. Только достаточно длительный процесс может превратить их (или не превратить) в парадигму. В частности, после издания закона о привязных ремнях он стал всем известным правилом. А после того, как пристегивание стало автоматическим, правило превратилось в парадигму, принятую сообществом автомобилистов РФ. Парадигмы существуют не на бумаге и иных носителях информации, а в умах членов интеллектуального сообщества.

По мнению авторов, сейчас становится возможным процесс возникновения новой парадигмы высшего образования. Она может сформироваться под действием вынуждающих принципов, относящихся к трем ее компонентам. Упрощенно их можно представить следующим образом: 1) понятийная: «Максимальная специализация, без ряда фундаментальных знаний»;

2) методическая: «Без профессоров, на компьютере»; 3) ценностная: «Образование – это услуга, продаваемая населению» [7, с. 5–7].

По мнению авторов, предыдущую парадигму можно охарактеризовать следующим образом: 1) обучение в вузе – процесс передачи знаний и формирование личности, осуществляемое квалифицированными преподавателями лично; 2) обучение происходит с помощью лекций, практических занятий, практик и самостоятельного изучения; 3) образование относится к одной из функций государства, обеспечивающих его безопасность, экономическое и культурное развитие.

Формирование новой парадигмы может осуществиться самопроизвольно, но под действием вынуждающей силы. Подобный механизм вынуждающей силы существует в классических объектах синергетики: перегрев выше критического создает ячейки Бенара. Турбулентность возникает в результате достаточного поперечного градиента скорости потока. Лазерный луч образуется в результате необходимой оптической накачки и т.д.

В области вузовского образования вынуждающими силами для возникновения новой парадигмы образования могут послужить известные особенности экономики. При этом возникает положительная обратная связь: чем меньше фундаментального образования, тем примитивнее новые технологии, тем меньше потребность в фундаментальном образовании.

Подобным образом, положительная обратная связь, по мнению авторов, обусловила в школьном образовании причину для замены части физики на основы безопасности жизнедеятельности. При этом отсутствие квалифицированных учителей физики приводит к пренебрежению ее преподавания и, затем, к достаточно негативному к ней отношению.

Сокращение фундаментального образования в вузах привело к сокращению наукоемких технологий, переходу к сырьевой экономике и к дальнейшему падению потребности в фундаментальном образовании. Вымирание и деградация выпускников вузов старого поколения усугубляют ситуацию.

В заключение следует отметить, что парадигма не может быть правильной или неправильной, хорошей или плохой. Парадигма – это объективный процесс, структура общественного знания, которая возникает благодаря действию вынуждающих сил. Одной из компонент подобных сил является формирование в выпускниках вузов материалистического фундаментального мировоззрения. Миром правят парадигмы. Образование – один из инструментов их создания.

### Библиографический список

1. Новейший философский словарь. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
2. Сачков И.Н. Развитие парадигмы движения от Аристотеля до Ньютона: учеб. пособие по курсу «Концепции современного естествознания». – Екатеринбург: УрГПУ, 2005. – 49 с.
3. Сачков И.Н. Развитие парадигмы движения от Аристотеля до Ньютона: учеб. пособие по курсу «Концепции современного естествознания» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dropbox.com/s/ojtc82d4av7kp6j/s5.doc?dl=0> (дата обращения 29.05.2018).
4. Сачков И.Н., Пелевина И.А. Особенности использования понятия «парадигма» в курсе общей физики // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. «Фундаментальные и прикладные науки сегодня» (North Charleston, USA, 30-31 октября 2017). – Т. 1. – С. 97–100.
5. Сачков И.Н. Электромагнетизм: эффекты, история, парадигма. – М.: Красанд, 2014. – 208 с.
6. Сачков И.Н., Кормышев В.М., Набойченко Е.С. Основные эффекты синергетики в природе, обществе и спорте. – Екатеринбург: Форт-Диалог, 2017. – 175 с.
7. Сачков И.Н., Шерман М.В. Использование понятия «парадигма» в курсе безопасности жизнедеятельности в гуманитарном вузе // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: матер. XIV междунар. науч.-практ. конф. (North Charleston, USA, 19-20 декабря 2017). – Т. 1. – С. 5–7.

**I.N. Sachkov**

**U.P. Efremova**

Ekaterinburg Academy of Contemporary Art

Ekaterinburg

### THE INFLUENCE OF HIGHER EDUCATION ON THE PARADIGM FORMATION

*Abstract.* The problem of the mutual influence of higher education, paradigm and society development is considered. The necessity of fundamental education in contemporary society is stated.

*Keywords:* paradigm, paradigm components, fundamental education, synergetics.

## **ФОРМАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Аннотация.* Современная система высшего образования подвержена жесткой формализации, т.к. была «подсажена» на систему менеджмента качества, которая определила понятийный аппарат управления вузом в соответствии с ее стандартами, тогда как Закон «Об образовании РФ», социология образования имеют другой понятийный аппарат. Именно эти противоречия проявляются в исследовании уровня удовлетворенности качеством образовательных услуг, которые игнорируют особенности высшего образования как объекта социологии.

*Ключевые слова:* уровень удовлетворенности, качества высшего образования, субъекты образования, социологическое исследование.

Минобрнауки РФ постоянно лоббирует понятиями «либерализация вузовской деятельности», «развитие автономного управления вузом», «оптимизация вузов» и т.д. Однако вузы постоянно сталкиваются с жестким прессингом законов, подотчетных актов, норм и правил, которые, достаточно часто, диктуются на основании разработанных болонским менеджментом (Болонский договор) стандартами, например, международными стандартами серии ISO 9000, европейскими образовательными стандартами ENQA и не адаптированными, с одной стороны, к российской культуре (документы представлены в переводе), с другой – не учитывающими особенности образования как социального качества общества [2; 3; 7; 9].

Сегодня все вузы обязаны проводить мониторинг по изучению уровня удовлетворенности студентов, преподавателей и «заинтересованных лиц» качеством «образовательных услуг». Уже само понятие «образовательная услуга» вызывает массу вопросов. Первый, и наиболее значимый вопрос: откуда это понятие взято? В ст. 1 Закона «Об образовании РФ» такого понятия нет! Тогда почему именно к нему апеллирует не только Минобрнауки, но и кабмин? Орга-

низационно-правовые документы вузов также активно используют это понятие [4; 5; 6]. В тоже время в официальных документах Минобрнауки, региональных министерств образования и Рособрнадзора данная формулировка отсутствует. В документах этих официальных организаций присутствуют такие понятия, как «сфера образования и науки», «образовательные программы», «государственный образовательный стандарт высшего образования», «образовательная деятельность» и т.д.

Однако именно при проведении мониторинга качества образования «образовательная услуга» становится объектом исследования. Попытки объяснить, что это противоречит как Закону «Об образовании РФ», так и тому, что в качестве объекта исследования рассматривается образовательный процесс, обречены на непонимание и отсылку к стандартам [8]. Хотя именно в предложенных стандартах системы менеджмента качества управление само рассматривается как процесс и, следовательно, объектом управления является «процесс». Но вот почему-то из нового Закона «Об образовании РФ» в 2013 г. «образовательный процесс» исчез из ст. 1.

Мы предлагаем следующую систему понятий при исследовании уровня удовлетворенности качеством образования.

Во-первых, надо определиться с объектом исследования. С точки зрения Закона «Об образовании РФ» объектом выступают «участники образовательных отношений» и «участники отношений в сфере образования», а не «заинтересованные лица», которые представлены в приведенных выше стандартах.

С точки зрения социологии образования, объектом исследования выступают «субъекты образовательных отношений», т.е. все «участники» являются активной стороной образования. От них зависит успех образования как социальной системы, они определяют социальное качество образования. В этой связи субъекты образовательных отношений – «это обучающиеся, законные представители несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники, учреждения образования, организации, реализующие образовательные программы послевузовского образования, а также иные организации, индивиду-

альные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность».

Согласно закона, «участниками образовательных отношений являются обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность. Участниками отношений в сфере образования помимо участников образовательных отношений являются федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения. То есть те лица, которые не участвуют в образовательном процессе, но обеспечивают его» [10; 12]. В исследовании могут использоваться и другие термины, обозначающие субъектов образовательных отношений: участники исследования, респонденты, акторы. «Образование – уникальная система, в которой одновременно общаются и влияют друг на друга люди разного возраста и социального положения: дети, подростки, юноши, взрослые, старики, дошкольники, школьники, студенты, учителя, преподаватели, научные сотрудники и управленцы разного уровня. Если принять во внимание, что почти все граждане – родители, то взаимодействие субъекта и объекта образования в широком смысле можно считать наиболее универсальным в обществе. Динамика взаимного перехода субъекта в объект и объекта в субъект здесь составляет содержание образовательного взаимодействия» [1].

Во-вторых, надо выделить предмет исследования, т.е. что есть «образование» как социальное явление, как социальная реальность в современном обществе. В данном контексте это «образовательный процесс». Даже в стандартах прописано: «Настоящий стандарт направлен на применение "процессного подхода" при разработке, внедрении и улучшении результативности системы менеджмента качества в целях повышения удовлетворенности потребителей путем выполнения их требований», а также: «Желаемый результат достигается эффективнее, когда деятельностью и соответствующими ресурсами управляют как процессом» [2; 7].

В Законе «Об образовании РФ» именно под этим углом зрения дается формулировка понятия «образования» – это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [12].

Следовательно, мы должны рассматривать в качестве предмета исследования «образовательный процесс». В социологии образования: «это формализованное представление о процессе образования, отражающее с позиций социологической науки социальное, статусно-ролевое взаимодействие органов социального управления, обучающихся и обучаемых в целях вооружения последних системой знаний, формирования необходимых умений и навыков, обеспечивающих выполнение стоящих перед обществом задач. Социологическая модель образовательного процесса позволяет: раскрыть и проанализировать механизм социального взаимодействия в процессе образования; определить основные проблемы образования в современных условиях и противоречия, их порождающие; выработать рекомендации, направленные на оптимизацию процесса образования; определить место и роль в образовательном процессе социологического сопровождения как специфической деятельности органов социального управления, направленной на повышение эффективности образовательной деятельности» [11].

Поэтому логичнее использовать в положении о мониторинге понятие «уровень удовлетворенности субъектов образовательных отношений качеством образовательного процесса».

### Биографический список

1. Беляева О.С. Субъект и объект образования: способы взаимодействия в решении образовательных задач // Вестник Пермского университета. Серия «Философия. Психология. Социология». – 2011. – Вып. 3 (7). – С. 49–59.
2. ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Национальный стандарт РФ «Системы менеджмента качеством. Требования».
3. Коммюнике конференции министров высшего образования. Берлин, 19 сентября 2003 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/berlin> (дата обращения 21.06.2018).
4. Положение о внутреннем мониторинге качества образовательных услуг в ГАУ ДПО «Саратовский областной учебно-методический центр» [Электронный ресурс]. – URL: <http://soumc.edusite.ru/p1076aa1.html> (дата обращения 25.05.2018).
5. Положение о мониторинге качества образовательных услуг путем анкетирования студентов. АНО ВО «Современный технический университет» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.stirzn.ru/files/pol/p\\_monitor\\_kach.pdf](http://www.stirzn.ru/files/pol/p_monitor_kach.pdf) (дата обращения 25.05.2018).
6. Приказ АО ИОО от 22 января 2015 г. № 38/01-03 [Электронный ресурс]. – URL: [http://ippk.arkh-edu.ru/project/fip/pol\\_monitor.pdf](http://ippk.arkh-edu.ru/project/fip/pol_monitor.pdf) (дата обращения 25.05.2018).
7. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь ISO 9000:2015 Quality management systems – Fundamentals and vocabulary (IDT). – М.: Стандартинформ, 2015. – 48 с.
8. Курбатова Л.Н. Институционализация образования: этюд к социальной картине современного общества // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Серия «Социально-экономические науки». – 2012. – № 13 (37). – С. 25–36.
9. Курбатова Л.Н. Образование как социальное качество общества. – Пермь: ПГТУ, 2004. – 246 с.
10. Путило Н.В. Правовой статус субъектов образовательных отношений. [Электронный ресурс]. – URL: [http://obrzakon.ru/documents/opendoc/id/1219/cat\\_id/76](http://obrzakon.ru/documents/opendoc/id/1219/cat_id/76) (дата обращения: 12.11.2016).
11. Социологическая модель образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс]. – URL: [http://lawbooks.news/sotsiologiya\\_910\\_912/sotsiologicheskaya-model-obrazovatel'nogo-40858.html](http://lawbooks.news/sotsiologiya_910_912/sotsiologicheskaya-model-obrazovatel'nogo-40858.html) (дата обращения: 11.11.2016).
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (действующая редакция 2016 г.).

**V.N. Stegnyy**

**L.N. Kurbatova**

Perm National Research Polytechnic University

Perm

## THE FORMALIZATION OF THE SATISFACTION SURVEY OF THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION AS A SOCIOLOGICAL PROBLEM

*Abstract.* The modern system of higher education is subject to strict formalization, as it was attached to the «quality management system», which defined the conceptual apparatus of University management in accordance with its standards, while the «Law on education of the Russian Federation», the sociology of education have a different conceptual apparatus. It is these contradictions that are manifested in the study of the «level of satisfaction with the quality of educational services», which ignore the features of higher education as an object of sociology.

*Keywords:* satisfaction level, quality of higher education, subjects of education, sociological research.

## **ТЕХНОЛОГИИ КОНВЕРГЕНЦИИ УНИВЕРСИТЕТОВ И РЫНКОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДОВ И РЕГИОНОВ**

*Аннотация.* Целью статьи является философский анализ (пост)современной модели инновационного развития регионов и городов в рамках партнёрства с университетами, в рамках которой теряется их логика и содержание. Делается вывод о том, что всё это есть прямое следствие перехода к так называемому «платформенному капитализму» и NBIC-конвергенции.

*Ключевые слова:* NBIC-конвергенция, кластер, неолиберализм, платформенный капитализм, контроллинг.

В настоящее время мы наблюдаем падение роли национальных государств в мировой экономике и столь же стремительный рост влияния городов как узловых центров единой глобальной системы. Одновременно можно говорить об относительном снижении роли самих городов как локальных административных единиц в сравнении с возрастанием значения университетов и других агентов «общества знаний». Причем этот процесс представляет собой результат тщательного планирования и контроля, в том числе со стороны тех самых стран, регионов или городов, которым вменяется всячески «пестовать» те процессы, которые их же в итоге и третируют.

Каков этот механизм? Теоретически его, например, репрезентирует всем хорошо известная модель «тройной спирали» («Triple Helix»), которую дополняет понятие «третьей академической революции» [3], и где университет «получает» новую для него, исторически беспрецедентную миссию экономического развития, в дополнение ко вполне традиционным, то есть обучению и исследованиям. В итоге университет как главный «бенефициар» глобальных процессов на региональном уровне, в результате «гибридизации» с рынком, городом и регионом сам утрачивает свой сущностный смысл носителя ценностей глобальной человеческой цивилизации; он оказывается де-концептуализирован, лишен внутреннего мета-физического содержания, превращаясь в «black-box»

регионально-глобальной системы инновационного развития; его роль сводится к «брокеру знаний».

Университет превращается в ещё одну, заурядную глобальную «штуковину». Правда, этот процесс двусторонний: весь мир при этом превращается в университет. И это свидетельство «конвергенции», только уже не двух систем (капиталистической и коммунистической), и даже не Triple Helix (Университета, Общества, Бизнеса), ибо всё это лишь прелюдии на пути Конвергенции самой по себе, как механизма глобализации, нынешняя стадия которой совпадает с тотальностью NBIC (нано-био-инфо-когно) технологий, которые так и называются – «технологии конвергенции» [1]. Но что получается в итоге всего этого, можно разглядеть уже сейчас.

Итак, «предпринимательский университет» имеет следующие составляющие: конкретные академики-предприниматели, внешнее окружение (в том числе регион, город, но также и весь мир) и специальная институциональная среда, служащая для мгновенного и постоянного диалога между первыми двумя (разного рода «техно-парки», «инкубаторы», «трансферные офисы»). Акцент делается именно на последней, как на интерфейсе. Парадокс, но только что описанная структура есть в прямом смысле перенос («перевод») того, что в компьютерных науках принято называть «платформой». Дихотомия «город/киберпространство» растворяется, причем в обоих направлениях. Мы даже можем специально сконцентрировать свое внимание на киберпространстве для того, чтобы понять город «постмодерна», видимая пространственная структура которого – лишь вершина айсберга, тогда как сутью оказываются виртуальные потоки информации. Но тогда и университет – всего лишь киберпространство? Именно в этом и заключается первоначальный смысл постмодерна, который Ж.-Ф. Лиотар однозначно связал с деконструкцией университета как носителя и среды распространения и усвоения знаний и её переноса в «коммуникативное пространство» [4]. Как Л. Мамфорд проводил параллель между структурой университета и города, так с наступлением постмодернизма стали говорить о городе и кибер-пространстве в терминах пост-структуралистского изомор-

физма. Отсюда и взаимное исчезновение мета-физики университета и города, ибо в постмодернизме не может быть никакого «мета», только «кибер».

То, что сегодня объединяет город и киберпространство, есть рынок. Ибо в социально-экономическом плане постмодернизму соответствует неолиберализм – идеология «радикального инкрементализма (эволюционизма)», в науке знаменуемая переходом от «лабораторного» идеала экспериментирования и исследования к «полевому». Можно выразить это аналогией: как «Ж. Кальвин распахнул двери церкви, чтобы загнать туда весь мир», неолиберализм «распахнул двери лабораторий (науки), чтобы загнать туда весь мир». Предметом приложения усилий в «полевых» исследованиях даже в самых «эзотерических» областях знаний (как ядерная физика или физика высоких энергий) стали «инновации» и технологии их производства, тогда как областью мета-исследований, мега-науки стали, соответственно, технологии их стимулирования. Такие как «Triple Helix», которая поэтому называется «лабораторией основанного на знании экономического развития».

Город здесь предстает как лаборатория будущего, пространство форсайта, в котором актуальные проблемы и противоречия «не имеют смысла». Поэтому труд вообще выносится в рамках «Triple Helix» за пределы рассмотрения: традиционный «корпоративизм» с его «троицей» – Государство/Производство/Труд, вытесняется пост-корпоративизмом с его Управлением/Потреблением/Знанием. И это абсолютно вписывается в неолиберальную идеологию, имеющую «маргиналистские» корни, с их переходом с точки зрения производителя на точку зрения потребителя, который ориентируется только на информацию, а не на реальность.

Как города «модерна» были центрами концентрации рабочей силы, точно так же города «постмодерна» являются фабриками потребностей, то есть «инноваций». И поэтому мы получаем «неолиберальный» город, который полон «знаков» публичных и социальных контактов, но за которыми нет никакого реального обмена ценностями. В пределе это означает то, что сегодня все мы учимся у рынка и прозрачны для рынка, который познает нас. В условиях пост-

модерна наука выходит из университетов, а город остается без горожан! Не в прямом смысле, а в мета-физическом. Город оказывается настолько переполнен людьми, что всё его содержание сводится только к ним, без их упорядочения в соответствии с некоей внутренней логикой самого города. И, соответственно, идеалом науки оказывается «открытая наука», она же – «citizen science», в самых разных манифестациях, будь то краудсорсинг или «индигенные» формы знания, то есть неупорядоченные логически. Здесь не работает ни социология, ни наука. Вместо логики города, науки, региона, университета, мы имеем только логику их единой платформы, то есть рынка.

Возможно, наиболее репрезентативным для сегодняшних отношений между городами, регионами и университетами является понятие «кластера». Во-первых, этот концепт в обыденном сознании неразрывно связан с «экономикой знаний», во-вторых, кластеры превратились в некую разновидность панацеи для политиков, наконец, «кластеризация», в форме так называемых «tie-ins», «plug-ins» («привязок», «прививок» – не забывая о «компьютерной» метафоре – к единой «платформе»), является одной из доминирующих в наши дни, наряду с «разукрупнениями» и «глобализацией» в узком смысле, бизнес-стратегий крупных корпораций («платформ»), направленной на создание и стимулирование процессов «синергии».

Понятие «кластера» тесно связано с так называемым «географическим поворотом» в экономической науке в частности, но также и с более общим «пространственным поворотом» в философии, являющимся ещё одной стороной «постмодерна», связанной с возникновением «сетевого» ультраурбанизированного общества знаний и информационных технологий, или, в терминах науки об управлении, – так называемого «альянс-капитализма» (alliance capitalism), намекающего на прежнее содержание конвергенции капитализма и социализма, и в наши дни – «платформенного капитализма» (platform capitalism), указывающего на футурологические NBIC технологии конвергенции.

«Кластер» – это географически локализованная (региональная, городская) концентрация взаимосвязанных компаний, поставщиков, производителей, ассо-

цированных общественных институтов (в том числе университетов) в отдельных технологических областях для кооперации и конкуренции. Теория кластеров объединяет в единое целое сетевую теорию и теорию конкуренции, обе из которых при этом являются краеугольными камнями неолиберализма. В этом смысле кластер является обратной стороной господства гигантских глобальных корпораций в рамках единого конвергенционного процесса глобализации-локализации («глокализации»).

Неолиберализм является, как мы уже определили ранее, «радикальным инкрементализмом (эволюционизмом)», а также «корпоративизмом», основанным на принципах компьютерации (computation), как рыночной, так и технологической, что не является противоречием, но, напротив, взаимным усилением, поскольку «computation» изначально является «лабораторной формой» эволюции, экспериментальной «искусственной эволюцией» – АЕ (artificial evolution). Именно поэтому и корни постмодернизма уходят в историю науки менеджмента: все дело в том, что гораздо раньше Лиотара Д. Белл и П. Дракер прямо связывали «общество знаний» как совокупность управленческих пост-индустриальных «интеллектуальных технологий и систем» на службе у крупного бизнеса для централизованного информационного воздействия «сверху вниз» (top-down), в целях нивелирования эксцессов «развитого капитализма» [2].

Лиотар и «постмодернисты» всего лишь дополнили, «завершили» общую картину «снизу» (bottom-up) введением рынка как параллельной распределенной процессинговой системы. Таким образом, в итоге сложилась единая рыночно-дигитальная «платформа». «Кластеризация» является как бы «плановой системой» снизу, из локального источника, но в интересах все того же бенефициара – мега-корпораций. Если «сверху» действует «системный» научный подход, а город есть инфраструктура, то «снизу» действует «сетевой» подход, а город есть «платформа». Ведь даже в педагогике метод «кластеризации» заключается в построении «когнитивной карты», и потому не случайно, что даже само слово «менеджмент» (management) уже стремительно устаревает – в управлении практически уже произошёл переход к «контроллингу» (controlling).

Новый мировой порядок лучше всего характеризуется как единая комбинация рассеяния экономической активности и концентрации командных (= контролирующих функций) И даже наука и образование здесь покупаются как смежный бизнес в рамках некоего кластера или платформы, просто для синергии.

#### Библиографический список

1. Тарасов А.А. NBIC-технологии конвергенции естественного и социального как генератор основного конфликта эпохи 4-й индустриальной революции // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке: материалы IX Всерос. с междунар. участием науч. конф. – Чита : ЗабГУ, 2018. – С. 92–102.
2. Daniel B., De-Shalit A. The spirit of cities: why the identity of a city matters in a global age. – Princeton University Press: Princeton, Oxford, 2011. – 347 p.
3. Etzkowitz H. The triple helix: university-industry-government innovation. – N.Y.: Routledge, 2008. – 164 p.
4. Lyotard J.-F. The postmodern condition: A report on knowledge. – Minneapolis: Minnesota University Press, 1984. – 117 p.

**A.A. Tarasov**

Nizhny Novgorod Institute of Management

Nizhny Novgorod

#### TECHNOLOGIES OF CONVERGENCE FOR UNIVERSITIES AND MARKETS IN THE SPACE OF CITIES AND REGIONS

*Abstract.* The main goal of the article is philosophical analysis of the (post)modern model of innovational development of regions and cities within the partnership with universities, and which leads them lose their logic and content. It is concluded that all this is a direct consequence of the transition to the so-called «platform capitalism» and NBIC convergence.

*Keywords:* NBIC-convergence, cluster, neoliberalism, platform capitalism, controlling.

## **СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Аннотация.* В статье приводится теоретическое обоснование структурно-содержательной модели, являющейся методологической основой формирования информационной культуры будущих военных инженеров. Рассмотрены целевой, теоретико-методологический, организационно-технологический и диагностическо-критериальный блоки, образующие единый методологический комплекс.

*Ключевые слова:* формирование информационной культуры курсантов, структурно-содержательная модель.

Подготовка военных специалистов Российской Федерации осуществляется в настоящее время в условиях все большего усложнения высокотехнологичного оружия, интенсивного развития информационных технологий и усиления информационного противоборства на мировой арене. В связи с этим наряду с традиционными качествами, такими, как физическая выносливость, духовная стойкость, высокие моральные ценности, присущими российским офицерам, выпускники высших военных образовательных учреждений должны обладать информационно-технологическими компетенциями и информационной культурой как высшей формой информационной компетентности и основой дальнейшего личностного развития.

В работе [1] установлено, что становление информационной культуры человека осуществляется в условиях информационного общества в его повседневной деятельности в ходе коммуникации в профессиональной и бытовой среде, в процессе самообразования под влиянием информационно-коммуникационных технологий, средств массовой информации. Существенным фактором, влияющим на процесс формирования информационной культуры курсантов, является их функционирование в различных средах, взаимодействие со сверстниками, военными и гражданскими преподавателями, командирами в информационной сфере и реальной жизни.

Для решения проблемы целенаправленного формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей, определения целей и задач, методологических подходов, дидактического обеспечения, порядка взаимодействия преподавателей и курсантов в образовательном процессе, критериев и показателей оценки уровня информационной культуры нами разработана концептуальная модель, являющаяся методологической основой исследования.

Педагогическое моделирование, предназначенное для изучения наиболее важных характеристик и способов взаимодействия субъектов образовательного процесса, позволяет направлять организационно-технологическую деятельность преподавателей и учебную деятельность курсантов на наиболее полную реализацию поставленных целей и задач. Концептуальная модель, описывающая систему формирования информационной культуры курсантов, включает в себя следующие компоненты: целевой, устанавливающий цели и задачи; теоретико-методологический, определяющий основные подходы и принципы; организационно-технологический, отражающий средства, условия, формы, способы реализации задач, и диагностическо-критериальный, конкретизирующий критерии, показатели и результаты (рис. 1).

В результате проведенного в работе [2] анализа установлено, что указанные в Федеральных государственных образовательных стандартах инженерных специальностей компетенции в целом соответствуют структуре информационной культуры, в которой выделим когнитивный, коммуникативный, операционно-содержательный, ценностно-рефлексивный компоненты. В качестве методологической основы процесса формирования информационной культуры будущих военных инженеров будем считать совокупность междисциплинарного, информационного, деятельностного, компетентностного, технологического, личностно-ориентированного и синергетического подходов, образующих единый неделимый методологический комплекс.

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     | Социальный заказ общества и государства на подготовку военных инженеров, обладающих информационной культурой                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                              | Требования ФГОС ВО направлений подготовки 090000, 110000 и профессиональных стандартов группы 06                                  |                                                                                            |
|                                     | ↓                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                              | ↓                                                                                                                                 |                                                                                            |
| Целевой блок                        | Цель                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Формирование информационной культуры будущего военного инженера                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     | Задачи                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Формирование когнитивных компетенций; формирование коммуникативных компетенций; формирование информационно-технологических компетенций; формирование информационно-правовой культуры и этики информационного взаимодействия. |                                                                                                                                   |                                                                                            |
| Теоретико-методологический блок     | Методологическая основа                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Междисциплинарный, информационный, деятельностный, компетентностный, технологический, личностно-ориентированный и синергетический подходы                                                                                    |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     | Компоненты информационной культуры курсантов военно-инженерных специальностей                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     | Когнитивный: знания и представления об информационной картине мира                                                                                                                                                                                                                                              | Коммуникативный: принципы и правила поведения личности в информационном обществе                                                                                                                                             | Операционально-содержательный: практические умения и навыки, связанные с получением, хранением, обработкой и передачей информации | Ценностно-рефлексивный: жизненные установки, оценки и отношение к информационному обществу |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
| Организационно-технологический блок | Виды информационной деятельности курсантов                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     | Учебная                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                              | Учебно-профессиональная                                                                                                           | Военно-научная работа                                                                      |
|                                     | Формы                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Лекции и семинары                                                                                                                                                                                                            | Практические занятия                                                                                                              | Самостоятельная работа                                                                     |
|                                     | Методы                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Технологии развития критического мышления                                                                                                                                                                                    | Информационно-коммуникационные технологии, проектный метод                                                                        | Технологии эффективного библиографического поиска, поиска и поведения в сети Интернет      |
|                                     | Дидактическое обеспечение                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Электронные междисциплинарные комплексы по совокупностям системно-связанных дисциплин, нацеленных на формирование когнитивных, коммуникативных, информационно-технологических компетенций                                    |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     | Педагогические условия                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     | Совершенствование организации учебного процесса на основе повышения мотивации к информационной деятельности, интеграции содержания, форм и методов обучения гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин и использования электронных междисциплинарных комплексов |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
| Диагностическо-критериальный блок   | Критерии сформированности информационной культуры курсанта                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     | Степень сформированности мотивации к информационной деятельности                                                                                                                                                                                                                                                | Степень сформированности когнитивных и коммуникативных компетенций                                                                                                                                                           | Степень сформированности информационно-технологических компетенций                                                                | Степень сформированности ценностных установок                                              |
|                                     | Показатели сформированности информационной культуры курсанта                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     | Мотивация                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Знания                                                                                                                                                                                                                       | Умения и навыки                                                                                                                   | Компетенции                                                                                |
|                                     | Уровни сформированности информационной культуры курсанта                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                   |                                                                                            |
|                                     | Низкий                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Средний                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                   | Высокий                                                                                    |
|                                     | Результат:                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Выпускник военно-инженерной специальности, обладающий информационной культурой                                                                                                                                               |                                                                                                                                   |                                                                                            |

Рис. 1. Структурно-содержательная модель формирования информационной культуры курсантов

Организационно-технологический блок структурно-содержательной модели определяет виды информационной деятельности, обеспечивающей сбор, обработку, хранение, поиск и распространение информации, а также формирование организационного ресурса и организацию доступа к нему. В работе [3] приведено обоснование использования на лекциях и семинарах методов и приемов технологии развития критического мышления, направленного на формирование когнитивного и операционально-содержательного компонентов информационной культуры. При проведении практических занятий целесообразно активное применение информационно-коммуникационных технологий, проектного метода, способствующего развитию коммуникативного и операционально-содержательного компонентов информационной культуры будущего военного инженера. В процессе самоподготовки, выполнения военно-научной работы курсанты должны освоить технологии эффективного библиографического поиска, поиска в сети Интернет и правила поведения в информационном пространстве.

В качестве организационного ресурса и дидактического обеспечения учебной, учебно-профессиональной (в период практик) и военно-научной информационной деятельности курсантов предлагаются электронные междисциплинарные комплексы по совокупностям системно-связанных дисциплин, нацеленных на формирование когнитивных, коммуникативных, информационно-технологических компетенций.

Диагностическо-критериальный блок отражает эффективность процесса формирования информационной культуры, диагностирует достигнутые результаты информационной подготовки курсантов в соответствии с установленными целями и задачами. Данный блок включает критерии, уровни, показатели сформированности компонентов информационной культуры курсантов инженерных специальностей.

Разработанная модель является методологической основой процесса формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей военных образовательных учреждений высшего профессионального образования. Взаимосвязанные компоненты модели, образующие целостный системный комплекс, могут быть уточнены и конкретизированы в ходе дальнейшего исследования.

### Библиографический список

1. Козлов О.А., Ундозерова А.Н. Информационная культура личности в контексте развития современного информационного общества // Человек и образование. – 2017. – № 4 (53). – С. 46–52.
2. Козлов О.А., Ундозерова А.Н. Характеристика информационной профессиональной деятельности будущих военных специалистов в контексте требований Федеральных образовательных стандартов третьего // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 4 (28). – С. 86–97.
3. Ундозерова А.Н. Технологии критического мышления в преподавании дисциплин информационного цикла // Состояние и перспективы развития ИТ-образования: сб. докл. и науч. ст. Всерос. научн.-практ. конф. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2018. – С. 350–357.

**A.N. Undozerova**

Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense  
Yaroslavl

#### STRUCTURAL-INFORMATIVE MODEL FORMATION OF INFORMATION CULTURE COURSES OF ENGINEERING SPECIALTIES

*Abstract.* The article provides theoretical substantiation of the structural-informative model, which is the methodological basis for the formation of the information culture of future military engineers. The target, theoretical-methodological, organizational-technological and diagnostic-criterial blocks that form a single methodological complex are considered.

*Keywords:* formation of information culture of cadets, structural-informative model.

**РЕФЛЕКСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт реализации инновационной практики по созданию условий для рефлексивной деятельности студентов – будущих педагогов. Рефлексивное обучение в образовательной деятельности реализует идеи: субъектности в образовательном процессе, индивидуализации, диалогичности и метапредметности.

*Ключевые слова:* высшее образование, студент, бакалавр, рефлексивное образование, индивидуальная образовательная программа.

Главным образовательным центром в системе высшего образования региона по подготовке педагогических кадров является Педагогический институт Иркутского государственного университета. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» в своем целеполагании предусматривает «содействие распространению инновационных практик» [4].

Основными задачами бакалаврских программ, реализуемых в Педагогическом институте, являются: обеспечение фундаментальной профессиональной подготовки в области педагогической деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО; развитие у них личностных качеств, а также формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области педагогической деятельности для решения профессиональных задач по созданию условий для формирования эргономичной образовательной среды с целью полноценного обучения, воспитания обучающихся.

Одной из ведущих целей современного педагогического образования является развитие у студента желания и умения учиться на протяжении всей своей жизни, системно пополняя и обогащая профессиональные знания и умения, полученные в высшем учебном заведении. Умение учиться как потребность в самосовершенствовании является фундаментальной в профессии педагога. Педагог должен уметь обращаться к себе, к своему внутреннему миру, пони-

мать мотивы собственных действий [3]. Процесс самопознания и анализа себя как субъекта профессиональной деятельности возможен для него только при условии сформированности у него рефлексивных умений.

На этом основании рефлексивное обучение даёт возможность анализировать себя в изменяющемся контенте и проектировать своё будущее. Рефлексивное обучение – это целенаправленный процесс самообучения и самовоспитания. Только рефлексивное обучение позволяет развивать рефлексивность всех субъектов образовательного процесса.

По мнению Т.В. Юрловой, «рефлексивность связана со стремлением ... к анализу, обобщению, осмыслению своих личностных качеств, своего внутреннего мира и своей профессиональной деятельности, с позиций социальной и личностной значимости» [5, с. 250].

В настоящее время уровневое образование позволяет расширить свободы образовательного выбора студентов. Мы разделяем мнение В.А. Адольфа и А.Н. Савчук, которые считают, что у студентов появились право и обязанность выстраивать различными способами образовательный маршрут учебной деятельности и профессионального становления [4]. Учебные программы стали ориентированы на компетенции студентов, а социальным замыслом образования становится развитие личностного потенциала студента, его способностей целеполагания и рефлексии.

Создание условий является сущностной характеристикой процесса образования. Рефлексивное обучение в образовательной деятельности реализует следующие идеи, которые могут выступать педагогическими условиями: индивидуализации, субъектности в образовательном процессе, диалогичности и метапредметности.

Идея индивидуализации в рефлексивном подходе подразумевает, что рефлексия индивидуальна, поэтому необходим индивидуальный подход к каждому. Индивидуализация учитывает личностные потребности и персональные особенности студентов. В психологическом плане этап индивидуализации – особо значимый этап духовной жизни молодого человека, он связан с понима-

нием роли и поиском своего места в обществе, с выработкой собственного мировоззрения, с принятием определенных ограничений, с определением своей уникальности и творческой инициативы.

Организация учебного процесса (способы, темп обучения, методы и приёмы и т.д.) обеспечивает возможности для каждого студента. Для реализации этой идеи опыт педагогического образования в Педагогическом институте Иркутского государственного университета показал, что необходимо использовать индивидуальные образовательные программы (ИОП) студентов. Индивидуальные образовательные программы создаются на основе рефлексии, в ходе которой действия студента в конкретной ситуации сопоставляются с его актуальными качествами: знаниями, представлениями, индивидуальностью и до оформления проходят ряд стадий: образовательные потребности – образовательные задачи – индивидуальная образовательная программа.

В понимании ИОП мы опирались на исследования Н.Ф. Ильиной [2]. Она констатирует, что индивидуальная образовательная программа состоит из содержания образования (в широком смысле этого понятия: информация, знания, способы работы, технологии) и деятельности по ее реализации. Так, через ИОП происходит планирование собственной учебной деятельности.

Идея субъектности в образовательном процессе предполагает активность студента. У обучающегося всегда есть возможность задать себе вопрос «Для чего я делаю?» и ответить на него. В процессе самоанализа и самооценки студентом учебной деятельности и самого себя как субъекта учебной деятельности важны вопросы: «Каковы мои качества личности?», «Какой я студент?», «Какие у меня жизненные установки?» и т.д. Такие и подобные вопросы, на наш взгляд, характеризуют рефлексивное отношение студента к самому себе как к субъекту образовательной деятельности.

Диалогичность основывается на «разговоре двоих». Диалогичность учебного общения включает в себя диалогичность межличностных взаимоотношений и взаимодействий. Принцип диалогичности должен проявляться не только во внешних, но и во внутренних процессах. Одним из предметов мышления

может выступать «Я образ» (обучающегося, будущего специалиста, идеального профессионала и т.п.). Такой внутренний процесс ведет к самопознанию и самоизменению.

Метапредметность предполагает возможности «выхода» из образовательной деятельности. Это переводит деятельность студента с предметного на метапредметный уровень. Так, рефлексивная деятельность чередуется с предметной (в учебном, научном, воспитательном процессе).

Много внимания уделяется практике, в том числе научно-исследовательской работе:

- а) учебная практика – практика по получению первичных профессиональных умений и навыков (научно-педагогическая);
- б) производственная практика – получение профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности);
- в) преддипломная практика;
- г) научно-исследовательская работа.

Практики являются обязательными и представляют собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Практики закрепляют знания и умения, приобретаемые обучающимися в результате освоения теоретических дисциплин, вырабатывают практические навыки и способствуют комплексному формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся.

Выпускник входит в профессию со сформированными компетенциями: способностью к самоорганизации и самоуправлению, к рефлексии способов и результатов своих действий. Это позволяет выпускникам Педагогического института Иркутского государственного университета более быстро проходить путь профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становление профессиональной компетентности выпускника вуза. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. – 353 с.
2. Ильина Н.Ф. Модернизация непрерывного педагогического образования в контексте регионального развития [Электронный ресурс] // Вестник СВФУ. – 2014. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-kontekste-regionalnogo-razvitiya> (дата обращения 25.04.2018).
3. Майэрдикк Ш. Размышления преподавателей [Электронный ресурс] // Reflective Practice. – 2017. – Вып. 18. – № 1. – URL: <https://www.tandfonline.com> (дата обращения 23.04.2018).
4. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» [Электронный ресурс]. – URL: [https://isu.ru/ru/about/norms/Ustav\\_14.12.15.pdf](https://isu.ru/ru/about/norms/Ustav_14.12.15.pdf) (дата обращения 25.04.2018).
5. Юрлова Т.В. Рефлексивное образование педагогическая инноватика в профессиональной деятельности преподавателя вуза. Территория новых возможностей // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2009. – № 2 (2). – С. 248–255.

**T.F. Usheva**

Irkutsk state University

Irkutsk

### REFLECTIVE LEARNING OF HIGHER EDUCATION OF IRKUTSK REGION

*Abstract.* The article considers the experience of implementing the innovative practice of creating the conditions for future pedagogues' reflective activity. The author describes how to implement the ideas of subjectiveness, individualization, dialogueness and metasubjectiveness in the education process by the means of reflective training.

*Keywords:* higher education, student, bachelor, reflective activity, individual educational program.

## **КОНФЛИКТОЛОГИЯ В ВУЗЕ: ОБУЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Аннотация.* В статье представлена междисциплинарная схема исследования конфликта. Показано различие между натуралистическим и деятельностным подходом. Цель статьи – раскрыть специфику функции преподавателя в деятельностном подходе, роль и место рефлексии в образовательном процессе. Механизм рефлексии способствует тому, чтобы технологизировать содержательный переход от эмпирического материала к аналитике «конфликта», конструировать и проектировать развитие конфликта.

*Ключевые слова:* конфликтология, междисциплинарный подход, рефлексия, инновационные и организационно-деятельностные игры.

Обучение рефлексии возможно в двух подходах: натуралистическом и деятельностном. Такое различие между подходами предложил Г.П. Щедровицкий. Это различие интеллектуальной оппозиции в ситуации, когда объект исследования одновременно находится в поле зрения гуманитарных и естественных наук. Исследователь-натуралист никогда не задает вопросов, откуда взялся «объект». *«Если натуралистический подход ориентирует нас в первую очередь на материал природы и в нем непосредственно видит разрешение затруднений и парадоксов современной науки, то деятельностный подход, напротив, ориентирует нас в первую очередь на средства, методы и структуры нашей собственной мыследеятельности и в их перестройке и развитии видит путь дальнейшего совершенствования самой науки. В этом главная идея деятельностного подхода и в этом отличие его от натуралистического подхода [1].* Эти два подхода указывают на две разные позиции: созерцательную и преобразующую, как противопоставление натуралистического подхода и деятельностного.

В рамках натуралистического подхода объект/вещь дан как предмет мыслительно-теоретической деятельности и не подвергается сомнению. В рамках деятельностного подхода объект/вещь как предмет не существует, а кон-

струируется в процессе анализа и восстановления определенных смыслов и культурных значений в контексте деятельности и коммуникации.

Конфликт как объект исследования одновременно находится в поле зрения гуманитарных и естественных наук, который изучается более чем 16 научными дисциплинами, религией, философией. Каждая дисциплина имеет свое определение и свой предмет исследования в конфликте, как в объекте.

Применительно к конфликту как к феномену восстановление культурных значений и определенных смыслов возможно при наличии исчерпывающих позиций в практическом поле конфликтующих субъектов. Теоретические исследования и определения, которые даются конфликту в разных научных дисциплинах, – не только разные, но часто бессмысленны для конфликтующих субъектов, в реально разворачивающемся взаимодействии сторон в поле конфликта. Каждый участник имеет право «зайти» мыслью в поле конфликта из любого научного направления, занять любую позицию в случае, если он ставит задачу установить коммуникацию и понимание с другими позициями, согласовывать взгляды и интересы, договариваться об эффективном взаимодействии.

В деятельностном подходе преподаватель должен не только знать свой предмет, но и создавать условия для поиска связи между теоретическими знаниями и практическими задачами, которые стоят перед магистрантами и преподавателем в рамках учебного курса. Преподавателю придется оставить классическую функцию преподавателя и освоить/перейти на позицию модератора в метапредметном пространстве, где каждый магистрант может стать субъектом, то есть поставить свои цели и задачи; проявить волевые действия, в защиту их реализации; выстраивать коммуникативную сеть, кооперируясь или конфликтуя с другими позициями, самоопределяться в позиции и в ситуации. Можно сказать, что функции преподавателя в деятельностном подходе дополняются рефлексивной коммуникацией и модерированием для развития и поддержания рефлексивно-активной/интерактивной образовательной среды в рамках своего курса.

В этом плане теоретические знания и коммуникация, по их критическому осмыслению в практике для преподавателя, являются равнозначными задачами. Для конфликтологов работы философов о рефлексии, в разной степени приближающие философские размышления к практике обучения, являются самыми важными.

Для освоения конфликтологии в деятельностном подходе предлагаются новые темы:

1. Эксперимент И. Фихте по обучению рефлексии студентов Альбертины (Кенигсбергского университета) в 1798 г.
2. «Рефлексия» как жизнь, выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек (С.Л. Рубинштейн).
3. От философского самосознания к инженерной конструктивной или преобразующей деятельности (Г.П. Щедровицкий и П.Г. Щедровицкий).
4. «Рефлексия» как метод различения и средство выигрыша в конфликте и как процесс взаимного осознания конфликтующих сознаний (В.А. Лефевр).
5. Обучение рефлексии в инновационных играх (В.С. Дудченко).

#### **Библиографический список**

1. Щедровицкий Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системно-деятельностного подходов // Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – С. 143–154.

**L.N. Tsoi**

North-Eastern Federal University  
Yakutsk

#### **CONFLICT STUDIES AT THE UNIVERSITY: TEACHING REFLECTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*Abstract.* The article presents an interdisciplinary study of conflict. The difference between naturalistic and activity approach is shown. The purpose of the article is to reveal the specificity of the teacher's function in the activity approach, the role and place of reflection in the educational process. The mechanism of reflection helps to technologize a meaningful transition from empirical material to the Analytics of «conflict», to design and design the development of conflict.

*Keywords:* conflict science, interdisciplinary approach, reflection, innovative and organizational-activity games.

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ КАК ОСНОВА  
ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается необходимость замены учебной дисциплины философии антропологической социальной философией, которая важна студенту для формирования его как зрелого социального субъекта с активной жизненной позицией. Предлагается в дополнение к социальной философии включить в учебные программы по всем специальностям дисциплину «Философия управления».

*Ключевые слова:* Философия; антропологическая социальная философия; теория менеджмента; философия управления.

Преподаваемая в настоящее время во всех вузах нашей страны философия включает, как правило, такие разделы: историю философии, онтологию, гносеологию, аксиологию, праксеологию, социальную философию и философскую антропологию. Такое содержание философии как учебной дисциплины вызывает глубокие сомнения в ее необходимости для студентов и будущих бакалавров. В своей трудовой деятельности любой специалист и бакалавр руководствуется специальными и общими естественнонаучными, техническими, технологическими или социально-гуманитарными теориями. Между этими дисциплинами и философией лежит ряд опосредованных звеньев: специализированные теории как первичное обобщение эмпирических частно-научных данных; общие теории частных наук; философские основания частных наук; специальные философские теории наиболее общих естественных и социально-гуманитарных наук (например, философские вопросы физики, химии, биологии, философия политики, права, культуры и т.д.).

Поэтому в принципе невозможен переход от философии сразу к конкретным эмпирическим данным частной науки, минуя переходные этапы, на которых происходит постепенная конкретизация, «растворение» философского знания в частнонаучном знании. А всякие попытки обнаружить философское знание в конкретных научных фактах представляют собой не более, чем метафизические спекуляции.

Отсюда понятно, что тот курс философии, который преподается в настоящее время в вузах России, бесполезен для практической деятельности специалистов, бакалавров, магистров. Другое дело, если выпускник вуза (специалист или магистр) поступает в аспирантуру. Там ему преподают специальную дисциплину «История и философия науки», которая имеет большое значение для научного познания вообще и видового в частности (технического, естественно-научного, социально-гуманитарного и т.д.).

Вместе с тем есть раздел философии, который касается каждого человека без исключения, и в том числе любого студента, любого выпускника вуза. Это социальная философия. Социально-философское знание устройства общества, его функционирования и закономерностей исторического развития необходимо каждому человеку, ибо он живет в обществе и не может быть свободным от него. И потому каждый человек должен знать самую глубокую сущность общества, раскрываемую социальной философией.

Однако социальная философия, преподаваемая в российских вузах, все еще испытывает на себе влияние марксистской философской теории общества – исторического материализма. Марксистский исторический материализм и современная социальная философия имеют общий фундаментальный недостаток – они обходятся без человека. Поэтому как построенный на марксизме реальный социализм, так и современное российское общество являются бесчеловечными, антигуманными, правда, в разной степени. Следовательно, если мы хотим построить гуманное общество, то за теоретическую основу его надо брать не распространенную сейчас социальную философию, а новую – антропологическую социальную философию, в которой человек должен быть в центре, и все проблемы общества должны рассматриваться под антропологическим углом зрения.

Знание антропологической социальной философии имеет огромное значение как для каждого гражданина, так и для всего народа, для общества. При хорошем усвоении оно может:

- избавить людей от обыденных, поверхностных, по своей философской

сути, метафизических представлений об обществе;

- дать правильное понимание связи индивида с обществом и соответственно определение каждым индивидом своего места в нем;
- избавить от всевозможных (мифологических, религиозных, сектантских, гегемонистских, миссионерских и прочих) мистификаций общества;
- помочь каждому индивиду в определении смысла своего существования, в выработке смысложизненных ориентаций и активной позиции на каждом этапе своей жизни и развития общества;
- помочь каждому индивиду в становлении субъектом познания и преобразования современного общества и т.д.

Для реализации на практике этих и других функций, выполняемых философским образованием в вузах России, недостаточно преподавания антропологической социальной философии. Необходимо еще введение во всех вузах страны такой дисциплины, как философия управления. Основание для этого видится в следующем.

Обобщенным выражением исторического развития человечества является переход от несвободы, зависимости людей от природных и общественных сил через их все более глубокое познание к свободе – разумному овладению и управлению ими. При этом под человечеством или, иначе говоря, субъективным фактором истории следует понимать не элитарные группы, которые выражают интересы господствующих классов либо свои собственные, а народ как большинство людей в обществе, объединенное рядом основополагающих материальных и духовных признаков.

Современная эпоха представляет собой такой этап в развитии субъективного фактора, который связан с освобождением народа от стихийных социальных сил (по крайней мере, в наиболее развитых странах мира). Это означает, что народ играет решающую роль в формировании власти в обществе, в определении ее политики и в осуществлении контроля над нею посредством развитого гражданского общества.

На всех уровнях управления обществом (от мастера до министра, от мэра

города до президента, от депутата местного совета до председателя Государственной Думы) работают люди с высшим образованием, которые изучили в вузе управленческую дисциплину «менеджмент». Даже при прилежном усвоении этой дисциплины студенты знают лишь одну – операциональную, технологическую сторону управленческой деятельности. Ведь менеджмент дает знание конкретных методов, приемов, процедур принятия наиболее эффективных управленческих решений, выполнения основных функций управления: планирования, организации, мотивации, контроля. Но ведь этим теория менеджмента не исчерпывается. Как всякая общая теория сферы либо аспекта реальной социальной действительности, она содержит разные уровни частнонаучного знания, восходящие к социальной философии. Теория менеджмента, прошедшая уже более чем вековой путь развития, достигла такого уровня, что в ней формируется (особенно активно с конца XX века) специальная социально-философская теория – философия управления. Она представляет собой методологическую основу теории менеджмента. Теоретическое и практическое значение ее, как всякой теоретико-методологической, философской основы частной науки, трудно переоценить.

В теоретическом плане она определяет наиболее общее содержание теории менеджмента, ее теоретико-методологический уровень, возвышающийся над операциональным, технологическим и задающим ему ту или иную направленность. Она вводит в теорию менеджмента (а через нее и в практику управления) аксиологический аспект, касающийся человека и общества, и потому удерживающий в определенных рамках финансово-экономические ценности и оценки. Ибо, в конечном счете, экономика существует не для экономики, политика – не для политики, управление – не для управления, а для процветания общества и улучшения жизни людей, народа. Философия управления нацеливает теорию менеджмента на реализацию антропологических социально-философских принципов – индивидуалистического материализма, гуманизма, диалектичности, гуманистического единства мира и т.д.

Практическое значение философии управления связано с тем, что управ-

ленцы всех уровней, познавая в вузе философию управления, усваивают наиболее глубокую сущность управленческих процессов. Это расширит их управленческий кругозор, что, в свою очередь, позволит принимать правильные управленческие решения вообще и особенно в условиях недоинформированности, неопределенности, недостаточности данных для принятия решения. А такие ситуации в управленческой практике возникают на каждом шагу. Ведь жизнь гораздо сложнее любой теории. И никакая теория менеджмента не способна угнаться за нею и предусмотреть все возможные ситуации, возникающие в практике управления. Вот тут-то и приходит на помощь менеджеру философия управления, которая, образно говоря, дает ему в руки методологический компас для разрешения любых ситуаций, противоречий, проблем, возникающих в управленческих процессах. В качестве такого компаса выступают современные социально-философские принципы, на которых должна строиться философия управления. Следовательно, вузовская программа подготовки специалистов, бакалавров, магистров должна включать в качестве самостоятельных учебных дисциплин не только антропологическую социальную философию, но и философию управления.

**V.G. Chernikov**

Rybinsk State Aviation Technical University  
Rybinsk

#### ANTHROPOLOGICAL SOCIAL PHILOSOPHY AS A BASIS OF PHILOSOPHICAL EDUCATION IN UNIVERSITIES

*Abstract.* In article discusses the possibility of replacing this academic discipline social philosophy, which is necessary for the student to form it as a Mature social person with an active lifestyle. Since the successful graduates become managers of all levels (from the foreman to the Minister, from the village chief to the President), in so far justifies the need to strengthen the philosophical, methodological theory of management and is offered in addition to social philosophy to include in the curricula of all specialties of the discipline «Philosophy of management».

*Keywords:* philosophy; anthropological social philosophy; the theory of management; philosophy of management.

## **ЭКОНОМИЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА: МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНКИ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Аннотация.* В современных условиях успеха в борьбе за место в солидной фирме добиваются те молодые люди, у которых есть деловая хватка и развиты предпринимательские качества. Успеть за короткий срок обучения в вузе собрать солидный багаж знаний и профессиональных компетенций помогут специальные образовательные технологии.

*Ключевые слова:* экономическая самостоятельность, предпринимательские компетенции, студенты.

В молодежной среде до настоящего времени не сформированы обычаи делового взаимодействия, отсутствует атмосфера доверия и взаимного уважения, очень низок уровень экономической самостоятельности. Разрешить эти проблемы и оказать действенную помощь в решении этих непростых задач может реализация специальных образовательных технологий по формированию экономической самостоятельности и предпринимательских компетенций студенчества.

*Методология.* По заявленной теме проведено социологическое исследование. В нем приняли участие более 400 студентов четырех высших учебных заведений г. Пензы [3, с. 36–38]. Выборочная совокупность представлена более опытными студентами старших курсов. Исследование включает в себя разделы, характеризующие профессиональные и личностные качества молодых предпринимателей, ценностные ориентации, ключевые проблемы на пути формирования предпринимательских инициатив и экономической самостоятельности.

*Результаты.* В рамках проекта нами разработаны и реализуются на практике: модель базовых качеств и компетенций предпринимателя, конкурентоспособного в рыночных условиях, механизм формирования предпринимательских инициатив и экономической самостоятельности у студентов высшего учебного заведения [1, с. 178]. Формирование экономической самостоятельности и предпринимательских компетенций основано на деятельности Института студенческих лидеров (далее ИСЛ) – структуры студенческого самоуправления,

в рамках которой студенты приобретают реальные практические навыки и формируют предпринимательские компетенции, а также совместной работе кафедры «Менеджмент» с бизнес-сообществом и органами исполнительной власти по подготовке будущего специалиста к реальной практической деятельности, оказанию научной и консультационной поддержки реальным бизнесом и менеджментом.

Проект реализуется четырьмя этапами в течение четырех лет обучения будущих бакалавров менеджмента, управления персоналом и экономики.

*Первый курс обучения.* Освоение студентами процедур открытия собственного дела (бизнес-идея, бизнес-план, юридическое оформление и т.д.); обучение основам экономической теории; предварительная стажировка в структурах студенческого самоуправления.

*Второй курс обучения.* Организация интенсивного взаимодействия студентов с органами исполнительной власти региона, обеспечивающих развитие малого бизнеса (участие с докладами и выступлениями в конференциях, форумах, круглых столах по вопросам развития малого бизнеса), практическая работа в фирмах Института студенческих лидеров; овладение основами личной конкурентоспособности и персонального менеджмента (1–4 курс).

*Третий курс обучения.* Формирование у студентов предпринимательских компетенций и экономической самостоятельности в рамках участия в деятельности и управлении фирмами ИСЛ; участие в процессах развития малого предпринимательства в студенческой среде; производственные практики; обучение основам предпринимательской деятельности (1–4 курсы).

*Четвертый курс обучения.* Открытие студентами реальных коммерческих предприятий и проектов (как вариант развития базы, заложенной фирмами ИСЛ); руководство структурами студенческого самоуправления; содействие продвижению в бизнесе и менеджменте женской части студенчества; овладение искусством ведения домашнего хозяйства (выпускные курсы 3–4 курсы).

*Ожидаемые результаты.* Конечная цель нашего проекта «Технологии формирования экономической самостоятельности и предпринимательских ком-

петенций студентов высших учебных заведений» заключается в том, чтобы разработать и обеспечить эффективное функционирование системы формирования экономической самостоятельности и активизации предпринимательских инициатив студенческой молодежи, способной оказать значительное влияние на готовность студенческой молодежи к реальной практической и предпринимательской деятельности [2, с. 203].

Основными задачами проекта являются: формирование у студентов навыков реальной организаторской, предпринимательской и исследовательской деятельности; проведение исследований рынков, составление бизнес-портретов существующих условий; сотрудничество студентов с реальным бизнесом Пензенской области.

#### **Библиографический список**

1. Резник С.Д., Глухова И.В., Назарова Н.А., Черницов А.Е. Основы предпринимательской деятельности: содержание деятельности, качества и компетенции, профессиональная карьера, личная организация предпринимателя: учебное пособие / под общ. ред. С.Д. Резника. – М: ИНФРА-М, 2016. – 224 с.
2. Резник С.Д., Черницов А.Е. Технологии интенсивного формирования экономической самостоятельности и предпринимательских компетенций студентов высших учебных заведений. – М: ИНФРА-М, 2015. – 224 с.
3. Черницов А.Е. Пензенская область: насколько студенты готовы к предпринимательской деятельности? // Человек и труд. – 2012. – № 12. – С. 36–38.

**A.E. Chernitsov**

Penza State University  
architecture and construction

#### **ECONOMIC SELF-EMPLOYMENT OF STUDENTS OF REGIONAL HIGHER EDUCATION: METHODOLOGY OF EVALUATION, EXPERIENCE, PROBLEMS AND PROSPECTS**

*Abstract.* In modern conditions of success in the struggle for a place in a solid firm, those young people who have business acumen and developed entrepreneurial skills are trying to achieve. To be in time for a short period of study in a university to collect a solid baggage of knowledge and professional competencies will help special educational technologies.

*Keywords:* economic independence, entrepreneurial competencies, students.

## **ДОВЕРИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВА К ШКОЛЕ И ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье анализируется проблема доверия родителей к системе общего образования как предпосылка формирования доверительного отношения к высшему образованию. Делается заключение о том, что низкий уровень родительского доверия к школе обусловлен неудовлетворенностью их ожиданий относительно содержания и качества общего образования. Аргументируется вывод о том, что недоверие к школе может выступать негативным контекстом доверия системе российского высшего образования.

*Ключевые слова:* институциональное доверие, организационное доверие, общественное доверие, родители, высшее образование, школа.

В современном обществе доверие выступает одним из ключевых условий эффективных социальных взаимоотношений и важнейшим ресурсом, помогающим придать повседневной жизни стабильный и надежный характер. Оно проявляется, по мнению А.В. Кученковой, «в наличии у человека или группы ожиданий того, что поведение другого человека/группы или функционирование института, от которых зависит исход их взаимодействия, будет более-менее предсказуемо, в соответствии с некоторыми общими нормами и не причинит вреда» [3, с. 27].

Доверие могут проявлять различные субъекты общественных отношений во всех сферах жизнедеятельности. Не является исключением и такая социальная общность как родители. В данной статье мы сконцентрируем свое внимание на доверии родителей к школе как предпосылке формирования доверительного отношения к высшему образованию.

Доверие родителей к высшему образованию является важным условием его функционирования и развития. Доказательством тому служит несколько обстоятельств. Во-первых, родители, являясь агентами первичной социализации, формируют у детей систему норм поведения и отношение к ним. Соответственно, родительское доверие социальным институтам общества (в том числе

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 18-011-00158 «Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования».

и институту образования), обеспечивающее социальную стабильность, безопасность общества и социальную активность граждан [5], транслируется детям.

Во-вторых, родители способствуют формированию системы ценностей, установок на получение знаний и образования. Исследование, проведенное сотрудниками Института социологии РАН под руководством И.Ф. Дементьевой, показало высокий уровень совпадений в ответах старшеклассников и их родителей на вопросы о высшем образовании: если родители полагают, что «высшее образование не определяет успеха в жизни», то и дети придерживаются данной позиции [1]. Массовая трансляция родителями такой установки, на наш взгляд, опасна, так как не ориентирует молодежь на инвестиции в их человеческий капитал, без которого невозможно инновационное социально-экономическое развитие страны [5].

В-третьих, удовлетворенность родителей качеством образования, получаемого их детьми в российских вузах, выступает основой общественного мнения и доверия родителей будущих студентов к российскому высшему образованию в целом. Оплачивая образование детей, т.е. транслируя в институт высшего образования материальные ресурсы, родители проявляют доверие по отношению к тому или иному вузу, той или иной национальной системе высшего образования. Как показывают данные статистики, все чаще российские студенты (и их родители) отдают предпочтение зарубежным вузам. Их желание получить образование в лучших отечественных вузах (в этот список, по данным правительства Москвы и российских экспертов в области высшего образования, входят 50 российских учебных заведений) в 2017 г. по сравнению с 2016 г. упало на 15 %, а стремление обучаться, например, в университетах Великобритании и США увеличилось на 13 % [4].

Доверие к высшему образованию не безусловно. Оно зависит от целого ряда политических, экономических, социокультурных и других контекстов. Одной из предпосылок доверительного отношения к системе высшего образования является, на наш взгляд, доверие к системе общего образования. Неудовлетворенность ожиданий родителей относительно содержания и качества об-

щего образования может экстраполироваться ими и на систему высшего образования. И наоборот, доверие к системе общего образования может способствовать формированию доверия к высшему образованию.

Эмпирической основой статьи послужили результаты анкетного опроса родителей школьников г. Екатеринбурга, проведенного в сентябре-октябре 2017 г. Объем выборочной совокупности составил 160 человек.

В ходе исследования мы замерили у родителей три вида доверия – институциональное, организационное и межобщностное. Институциональное доверие определялось через наличие доверительного отношения к образовательной политике, реализуемой в настоящее время на федеральном, региональном и муниципальном уровне. Организационное доверие изучалось через отношение к политике, реализуемой администрацией школы. Межобщностное доверие было проанализировано через уровень доверительного отношения родителей к учителям и администрации школы.

Как видно из таблицы 1, наименьший уровень доверия родители проявляют к образовательной политике, реализующейся на федеральном уровне (индекс доверия -0,3). Чуть больше родители доверяют политике, которую реализуют Министерство образования Свердловской области и городские власти (индекс доверия -0,2). Наибольший уровень доверия (индекс доверия 0,4) проявляется в отношении политики, реализуемой в конкретной школе, т.е. к ближайшему кругу социального взаимодействия в образовательном пространстве.

Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне институционального доверия школе в целом. Это связано, на наш взгляд, с теми процессами реформирования, которые переживает современная российская школа. Большинство родителей не понимает целей и задач данных реформ, их ожидания расходятся с результатами обучения детей.

Таблица 1

**Родители школьников о доверии к образовательной политике, реализуемой в стране, регионе, школе, в % от числа опрошенных по строкам\***

| Испытываете ли Вы чувство доверия к...                       | Скорее да | Скорее нет | Затрудняюсь ответить | <i><b>Индекс доверия</b></i> |
|--------------------------------------------------------------|-----------|------------|----------------------|------------------------------|
| Образовательной политике, реализуемой в РФ в настоящее время | 24        | 50         | 26                   | - 0,3                        |
| Политике Министерства образования Свердловской области       | 21        | 44         | 35                   | - 0,2                        |
| Образовательной политике городской власти                    | 21        | 38         | 41                   | - 0,2                        |
| Политике администрации образовательной организации (школы)   | 63        | 19         | 18                   | 0,4                          |

Заметим, что в нашем исследовании была выявлена прямая связь между уровнем образования и организационным доверием: чем выше уровень образования родителя, тем больше доверие к политике, проводимой администрацией школы (коэффициент Крамера 0,210). Несмотря на то, что полученные нами результаты противоречат многочисленным исследованиям последних лет, они могут выступать показателем реализации родителями свободы выбора образовательного учреждения, т.е. родители с высшим образованием более серьезно подходят к выбору школы для своего ребенка и, как результат, более удовлетворены результатами его обучения в ней [3].

Убежденность родителей в искренности, добросовестности тех, кто несет ответственность за выполнение своих функций и социальных ролей по организации и осуществлению образовательного процесса, формирует у них удовлетворенность и, как результат, доверие. Это обстоятельство во многом определяет состояние и перспективы развития всего института школы и конкретных образовательных организаций.

Исходя из полученных данных, мы попытались определить уровень доверия родителей к общности учителей и руководителей образовательных организаций, задав им вопрос о тех принципах, на которых строятся отношения между образовательными общностями в системе школьного образования. Как видно из таблицы 2, крайне негативно родители оценивают отношения с администрацией школы (уровень индекса отношений между образовательными общностями

\* Индекс доверия рассчитан как условная средняя по порядковой шкале, колеблется в границах от -1 до +1.

ми равен -0,5). Данное обстоятельство, на наш взгляд, обусловлено тем, что администрация, реализуя политику реформирования в сфере образования, не всегда учитывает и принимает во внимание мнение родителей. В данном случае проявляется «эффект бумеранга»: если школа (в лице администрации) не доверяет мнению и позиции родителей, то и родители не доверяют деятельности администрации [2]. Данные результаты дают основания предполагать, что недоверие родителей к администрации школы может экстраполироваться и на вузовских управленцев и ту политику, которую они реализуют.

Таблица 2

**Мнение родителей о принципах, на которых строятся отношения между образовательными общностями в системе школьного образования,**  
*% от числа ответов\**

| Варианты ответа<br>Принципы                                 | Между родителями и<br>учителями | Между родителями и<br>руководством школы |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------|
| Взаимопонимания, взаимопомощи, взаимоуважения               | 38                              | 25                                       |
| Доверия, партнерских отношений                              | <b>36</b>                       | <b>15</b>                                |
| Информационной открытости                                   | 44                              | 28                                       |
| Толерантности (терпимости друг к другу)                     | 16                              | 11                                       |
| Соблюдения формальных правил взаимодействия                 | 36                              | 43                                       |
| Соблюдения социальной дистанции                             | 16                              | 28                                       |
| Корпоративной закрытости                                    | 9                               | 29                                       |
| Жесткой регламентации отношений                             | 9                               | 24                                       |
| Итого                                                       | 204                             | 203                                      |
| <b>Индекс отношений между образовательными общностями**</b> | <b>0,6</b>                      | <b>-0,5</b>                              |

Важно подчеркнуть, что мнение родителей об отношениях с учителями строится на позитивных оценках: около 40 % родителей характеризуют их как доверительные, базирующиеся на взаимоуважении и взаимопомощи, а индекс доверия к учителям, в отличие от администрации, имеет положительное значение (0,6). Это, на наш взгляд, позитивный момент. Доверие родителей к учителям, как носителям знаний, может транслироваться ими и на педагогов высшей школы как обладателей научно-образовательного знания.

\* Сумма больше 100%, т.к. респонденты могли выбрать более одного варианта ответа.

\*\* Индекс рассчитан как условная разница между позитивными и негативными принципами.

Таким образом, можно заключить, что низкий уровень родительского доверия школе (неудовлетворенность их ожиданий относительно содержания и качества общего образования) может выступать негативным контекстом доверия системе российского высшего образования. В дальнейших исследованиях мы более подробно изучим доверие родителей высшему образованию и факторы, влияющие на него. Все это позволит выработать механизмы поддержания и повышения доверия российскому высшему образованию как на национальном, так и на региональном уровне.

### Библиографический список

1. Дементьева И.Ф. Механизмы социализации детей в семье // Общество и право. – 2003. – № 1. – С. 58–65.
2. Донских О.А., Захир Ю.С., Микиденко Н.Л. Доверие школе как критерий оценки качества образования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 171–177.
3. Кученкова А.В. Межличностное доверие в российском обществе // Социологические исследования. – 2016. – № 1. – С. 26–36.
4. Российские студенты всё чаще выбирают обучение за границей [Электронный ресурс]. URL: <https://http://www.inosmi.info/rossiyskie-studenty-vsyo-chasche-vybirayut-obuchenie-za-granitsey.html> (дата обращения 25.05.2018).
5. Сасаки М., Давыденко В.А., Латов Ю.В., Ромашкин Г.С., Латова Н.В. Проблемы и парадоксы институционального доверия как элемента социального капитала современной России // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). – 2009. – Т. 1. – № 1. – С. 20–35.

**N.V. Shabrova**

Ural Federal University  
Ekaterinburg, Russia

### THE TRUST OF THE PARENTS TO SCHOOL AND HIGHER EDUCATION<sup>1</sup>

*Abstract.* The article analyzes the problem of parents' trust to school as a prerequisite for the formation of trust in higher education. It is concluded that the low level of parental trust in the school is due to the dissatisfaction of their expectations regarding the content and quality of basic education. The conclusion that distrust to school can act as a negative context of trust in the system of Russian higher education is argued.

*Keywords:* institutional trust, organizational trust, community trust, parents, higher education, school.

---

<sup>1</sup> The article has been prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project № 18-011-00158 «Trust as a fundamental problem of Russian higher education».

## **МОЛОДЕЖЬ КАТЕГОРИИ NEET: ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье исследуются вопросы перехода молодежи из сферы образования в сферу труда. Этот переломный момент чреват угрозой попадания молодых людей в категорию NEET (Not in Employment, Education or Training). Проблема рассмотрена на примере выпускников вузов. Выделен ее территориальный аспект.

*Ключевые слова:* переход молодежи из сферы образования в сферу труда, молодежь категории NEET, региональный аспект перехода.

Понятие молодежи категории NEET<sup>2</sup> появилось в общественном дискурсе относительно недавно: впервые оно использовано в 1999 г. в Докладе Комиссии по вопросам социального отчуждения Правительства Великобритании «Преодоление разрыва: новые возможности для детей в возрасте 16-18 лет, не имеющих образования, работы или профессиональной подготовки» [9]. Постепенно оно проникло и в другие государства США и Западной Европы: Германию, Австрию, Швецию, Нидерланды и пр.

Подобного рода проявления у молодого поколения отмечаются на постсоветском пространстве: в частности, о нем пишут авторы из Эстонии, Латвии, Литвы, Казахстана [3, 4, 6, 8].

В Россию понятие поколения NEET проникло в начале 2000-х гг. и было формализовано Госкомстатом РФ в 2010 г.

В нашей стране оно иногда позиционируется как «диванный синдром», хотя в условиях всеобщего проникновения компьютерных технологий и специфики поколений Y и Z этот феномен, под которым понимается все тот же отказ от активной жизненной позиции в пользу дивана либо того или иного электронного гаджета, что вернее было бы назвать «компьютерный синдром».

Количественно доля поколения NEET существенно различается по странам. По данным профессора НИУ ВШЭ Е. Варшавской, «В Люксембурге, Да-

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках темы НИР «Разработка теоретико-методологических основ стратегии трансформации социального и эколого-экономического пространства, ее влияния на развитие человеческого капитала инновационной экономики» (№ 0170-2014-0005).

<sup>2</sup> NEET является сокращением от англ. «Not in Employment, Education or Training», обозначающему часть молодежи, которая «не вовлечена в работу, учебу или переподготовку».

нии, Нидерландах, Германии и Австрии он [уровень – авт.] не превышал 5–7 %, в то время как в ряде стран Южной Европы (Греции, Испании, Италии, Хорватии), а также в Болгарии находился в пределах 19–22 %» . В Казахстане доля молодежи поколения NEET составляет 9,3 % (2016) [8, с. 6]. По данным ОНПЗ<sup>1</sup>, в 2013 г. уровень NEET в России был близок к среднеевропейскому показателю и составлял 12,7 %, то есть каждый восьмой молодой человек в возрасте 15–24 лет не работал и не учился» [1, с. 41].

В 2012 г. Европейский Фонд улучшения условий жизни и труда, действующий в рамках ЕС, детализировал группу NEET, выделив в ней несколько категорий [10].

Самую большую из них составляют безработные в традиционном понимании, т.е. те, кто не имеет работы, но активно ее ищет и готов к ней приступить.

Остальные категории представляют собой различные варианты экономически неактивного населения. Среди них:

- молодежь, которая не работает по причине ухода за членами семьи (например, молодые матери) и молодежь, имеющая ограничения по состоянию здоровья;
- неактивная молодежь, то есть те, кто не находится в поиске работы или обучения, но при этом не обременены иными обязательствами и/или ограничениями здоровья, а также отчаявшиеся <в поисках работы>, и молодые люди, ведущие опасный и асоциальный образ жизни;
- молодые люди, активно ищущие работу или обучение, но ориентированные только на те вакансии и/или возможности, которые, по их мнению, соответствуют их навыкам и статусу;
- молодежь, сделавшая осознанный выбор в пользу путешествий и на постоянной основе вовлеченная в такие виды активности как искусство, музыка и самообразование.

---

<sup>1</sup> Обследования населения по проблемам занятости. Проводятся Госкомстатом РФ.

По мнению ряда авторов [11; 2; 7; 8, с. 7; 12, гл. 2], одной из основных причин попадания молодежи в категорию NEET является неспособность и/или трудность перехода ее из сферы образования в сферу труда.

Исследуем «проблему перехода» в территориальном аспекте. Это позволяет сделать Мониторинг трудоустройства выпускников вузов и учебных заведений среднего профессионального образования в течение первого, второго и т.д. годов после окончания учебных заведений<sup>1</sup> [5].

Приведем данные по выпускникам вузов 2013 г. в разрезе федеральных округов (рис. 1).

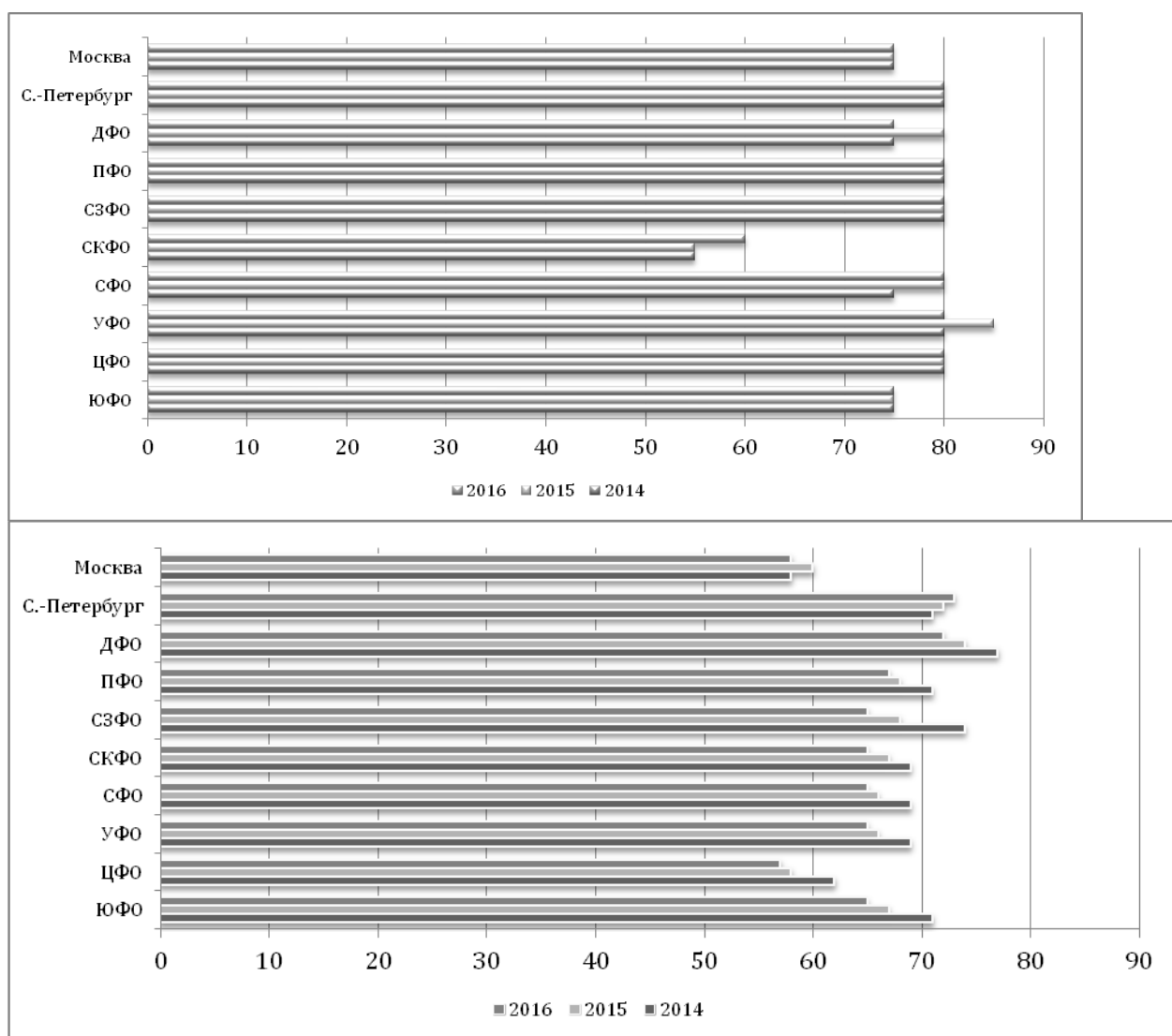


Рис. 1. Сравнительная динамика <доли> трудоустройства выпускников 2013 г. выпуска по грациям «все» и «трудоустроено в том же регионе, что и оконченный вуз», %  
Построено на основе: [5].

<sup>1</sup> Организован Минобразования совместно с ПФР на основе заполнения федерального реестра документов об образовании и отслеживания СНИЛС молодых специалистов. Учет ведется по целому ряду признаков.

Сопоставление данных, представленных на диаграммах рисунка 1, показывает, что при стабильной в целом по регионам ситуации минимальный прирост (+1 %) доли трудоустроенных выпускников наблюдался в 2014-2016 гг. только в одном регионе РФ – Санкт-Петербурге. Обратим внимание, что, как это ни кажется странным и не противоречит устоявшимся представлениям, Москва не является лидером по доле трудоустроенных в городе выпускников (по категории «всего»): она явно уступает Уральскому, Центральному, Приволжскому, Северо-Западному федеральным округам и Санкт-Петербургу. При этом по категории «трудоустроено в том же регионе, что и оконченный вуз» лидерами оказались Дальневосточный федеральный округ и, как уже отмечалось, Санкт-Петербург.

Практически то же распределение трудоустроенных выпускников может быть построено по другим годам выпуска, охваченных мониторингом.

Таким образом, даже если учесть часть молодежи, выбравшей индивидуальную бизнес-стезю (3-4 %), а также молодых женщин, находящихся в отпуске по беременности и родам, по уходу за ребенком (что, к сожалению, оказалось невозможно подкрепить статистическими данными), то очевидно, что некоторая доля молодежи (по нашим оценкам, составляющая от 12 до 25 %) по завершении обучения «выпадает из поля зрения (по крайней мере, пенсионного фонда)» и по территориальному признаку. И это подводит нас к логичному выводу о перетекании части молодых людей в порубежный период их становления и формирования их человеческого капитала как раз в категорию NEET. Если же рассматривать этот феномен в контексте внутрироссийского территориального деления, то – на основе данных Мониторинга – можно предположить, что в наибольшей степени категория молодых людей NEET представлена в Северо-Кавказском и Центральном федеральном округах.

### Библиографический список

1. Варшавская Е.Я. Молодежь, исключенная из сферы занятости и образования, в странах ЕС и России // Вопросы статистики. – 2015. – № 4. – С. 40–46.
2. Варшавская Е.Я. Успешность перехода «учеба-работа»: для кого дорога легче? // Социологические исследования. – 2016. – № 2. – С. 39–46.
3. Латвия стареет и сидит без работы («каждый седьмой молодой латвиец нигде не учится и не работает») (19.04.2016) [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.sputniknews.lv.com/Latvia/20160419/1366547.html> (дата обращения 26.04.2018).
4. Мольбы о помощи в стране глухих («около 90 тысяч молодых людей в возрасте от 16 до 25 лет нигде не учатся и не работают») [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nedelia.lt/pensioner/subektivnye-zametki/page,2,24074-molby-o-pomoschi-v-strane-gluhih.html> (дата обращения 26.04.2018).
5. Мониторинг трудоустройства выпускников [Электронный ресурс]. – URL: [http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year\\_monitoring=2016](http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016) (дата обращения 04.04.2018).
6. «Поколение невидимок»: в Эстонии почти 30 000 молодых людей, которые нигде не работают и не учатся (13.02.2017) [Электронный ресурс]. – URL: <http://rus.delfi.ee/daily/estonia/pokolenie-nevidimok-v-estonii-pochti-30-000-molodyh-lyudej-kotorye-nigde-ne-rabotayut-i-ne-uchatsya?id=77211418> (дата обращения 26.04.2018).
7. Рошин С.Ю. Переход «учеба-работа»: омут или брод? Препринт WP3/2006/10. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 22 с.
8. Руководство по работе с молодежью категории NEET / Д.Э. Ашимханова, Р.Р. Аюпова, А.С. Кайдарова, Т.Б. Калиев и др. – Астана, 2017. – 88 с.
9. Bridging the gap: New opportunities for 16-18 year olds not in education, employment or training. Report by the Social Exclusion Unit. July 1999. [Электронный ресурс]. – URL: <http://dera.ioe.ac.uk/15119/2/bridging-the-gap.pdf> (дата обращения 04.04.2018).
10. NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Eurofound. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2012 [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1254en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf) (дата обращения 10.05.2018).
11. Quintini G., Manfredi T. Going Separate Ways? School-to-Work Transitions in the United States and Europe // OECD Social, Employment and Migration Working Papers. – 2009. – No. 90.

12. Youth neither in employment nor education and training (NEET). Presentation of data for the 27 Member States. European Commission DG Employment, Social Affairs and Inclusion. Europe 2020: Employment Policies European Employment Strategy. – Brussels, 14 January 2002. – 16 p. [Электронный ресурс]. – URL: [ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6602&langId=en](http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6602&langId=en) (дата обращения 10.04.2018).

***N.N. Shestakova***

Institute of Regional Economy Studies of the Russian Academy of Science  
St. Petersburg

#### YOUTH NEET CATEGORY: TERRITORIAL ASPECT

*Abstract.* The article studies the issues of transition of youth from the sphere of education to labor. This turning point is fraught with the threat people falling into the category of NEET (Not in Employment, Education or Training). The problem is examined on the example of graduates of universities. Its territorial aspect is singled out

*Keywords:* transition of youth from the sphere of education to labor, youth of NEET category, regional aspect of transition.

## **ПРОБЛЕМЫ МЕЖИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОИЗВОДСТВА И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОЦЕНКАХ ЭКСПЕРТОВ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* На материалах эмпирического исследования рассмотрены особенности, проблемы и перспективы взаимодействия производства и высшей школы в крупнейшем промышленном макрорегионе (УрФО).

*Ключевые слова:* высшее образование, предприятие, межинституциональное взаимодействие, нелинейная модель образования.

Межинституциональные проблемы взаимодействия производства и высшего образования были и продолжают оставаться в зоне исследовательского интереса [2; 3; 4; 5]. Во многом их обуславливают сформировавшиеся социально-экономические условия и управленческие модели, исторически определившие характер и динамику их отношений. Осуществленный нами анализ взаимодействий предприятий и вузов актуализировал потребность комплексного рассмотрения проблемы в контексте институционального подхода. Очевидно, что эффективность межинституциональных связей высшей школы и производства определяется совпадением целей и интересов сторон, вступающих во взаимодействие, уровнем развития институциональной среды, его обуславливающей, характером социально-экономических, социокультурных факторов, определяющих его динамику, интенсивность, глубину, особенности исторической сменяемости форм, типов, траекторий развития.

Функционально взаимодействие предприятий и вузов выполняет комплекс задач, ориентированных не только на каждого из акторов, но и социальную среду в целом. К его институциональным функциям можно отнести воспроизводство и регулирование профессиональной/кадровой структуры, функции социально-экономического, инновационного, социально-го/социокультурного развития. Анализ каждой из них погружает рассмотрение

---

<sup>1</sup> Статья выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

межинституционального взаимодействия предприятий и вузов в широкий социальный контекст. Поэтому, говоря о функциях, необходимо иметь ввиду не только удовлетворение потребностей прагматического обмена пользами обеих сторон, но и учитывать определяющую роль социальной среды в этих обменах [6; 7].

В свете данных рассуждений интересно рассмотреть некоторые выводы, полученные нами в ходе третьего этапа исследования «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности», которое проводилось исследовательским коллективом Уральского федерального университета под руководством Г.Е. Зборовского [1]. Заключительный этап проекта (январь – март 2018 г.) включает экспертный опрос разных групп стейкхолдеров высшего образования в регионах УрФО. В статье представлены результаты исследования, реализованного в Свердловской области. Экспертами выступали представители управленческого звена высшего уровня, заместители руководителей и топ-менеджеры ведущих предприятий области, функционирующих в пяти управленческих округах (N=124). Экспертный опрос охватил не менее 90 % предприятий, обеспечивающих рынок труда региона и являющихся основными работодателями во всех управленческих единицах Среднего Урала.

Первым выводом можно считать, что предпочитаемые менеджментом региональных предприятий формы взаимодействия с вузами нацелены прежде всего на ограниченные, краткосрочные, узкопрагматические взаимодействия с целью воспроизводства кадровой структуры предприятий. При этом используются инструменты, позволяющие достичь цели упрощенными средствами, при которых рекрутинг молодых специалистов не предполагает серьезной интеграции предприятия в образовательный процесс, организации научной деятельности, производственной практики студента и пр. Упрощенность форм взаимодействия с вузами обусловлена особенностями рынка труда, «перепроизводством» кадров вузами, избыточно восполняющими профессиональную структуру региона. В этой ситуации предприятиям, находящимся в условиях

экономической нестабильности, выгоднее брать опытного специалиста на рынке, чем готовить выпускника. При отсутствии практик долгосрочного планирования работодатели, даже высказывая претензии к уровню подготовки выпускников, не стремятся активно включиться в регулирование образовательного процесса и влиять на его качество.

Гипотетически привлекательными для предприятий являются сложные сетевые проекты в сфере обучения и рекрутинга специалистов в рамках реализуемой кадровой политики (создание образовательно-промышленных групп, дуального вузовского обучения), но «долгие» контакты, требующие серьезных вложений и организационных усилий, практически не востребованы. Потенциал этих взаимодействий не осознан, в управленческом плане не прорабатывается, отдаленные перспективы развития с ним не связываются. Кроме того, менеджмент предприятий ограничен нормативной базой, регламентирующей такого рода обмена.

Второй вывод нашего исследования касается инновационной функции межинституционального взаимодействия предприятий с вузами региона. Анализ предпочитаемых экспертным сообществом эффективных форм взаимодействия показал, что экспертная функция вузов не актуализирована в настоящее время. Субъекты взаимодействия не рассматривают друг друга в качестве фактора инновационного развития, не инициируют поиски инновационных форм во взаимных связях и сотрудничестве. Прежде всего это проявляется в отсутствии интереса к реализации ими экспертных позиций в отношении друг друга. Другими словами, ни предприятия, ни вузы не являются друг для друга носителями инновационных знаний и практик, не выступают в роли экспертов, не готовы к взаимному сотрудничеству как средству формирования региональной инновационной среды.

Третьим выводом нашего исследования является то, что функция социокультурного развития субъектами межинституционального взаимодействия и конкретной территории (социальной среды) оказалась практически не востребованной и слабо реализуемой. В реальном секторе занятости населения в гра-

ницах крупного промышленного региона у менеджмента предприятий отсутствует видение университетов в качестве фактора социокультурного развития профессиональной среды бизнес-сообщества и условия социального развития территории. Отсутствие выраженного позитивного прогноза на изменение ситуации на рынке труда и экономических условий функционирования предприятий приводит менеджмент к необходимости ограничений социокультурного сотрудничества с вузами.

Четвертый вывод касается проблем управленческой культуры менеджмента предприятий. Для него характерна неготовность налаживать устойчивые горизонтальные связи с вузами, непонимание того, какими ресурсами субъекты взаимодействия могут обмениваться уже в настоящее время. Можно говорить о нежелании рассматривать вуз в других функциональных ролях, например, как носителя экспертного знания и инновационных практик, как полноправного участника производственного процесса. Пути решения данных проблем во многом связаны с реализацией макрорегиональной политики, стратегически ориентированной на модели сетевого управления, создание полноценного диалога между предприятиями, вузами, академической наукой, который станет базовым условием и фактором эффективного регионального развития.

#### **Библиографический список**

1. Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова, В.С. Каташинских и др. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. – 400 с.
2. Бондаренко Н.В. Характер взаимодействия российских компаний и системы высшего образования глазами работодателей. Итоги опроса 2013 г., по данным Левада-центра // Вопросы образования. – 2014. – № 1. – С. 162–175.
3. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Современные условия и структура взаимодействия вузов, студентов и работодателей // Высшее образование в России. – 2017. – № 6 (213). – С. 29–35.
4. Кекконен А.Л., Шабаева С.В. Практическое исследование сотрудничества вузов и бизнеса в России и странах EMCOSU // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – № 6 (112). – С. 93–100.

5. Мотовилов О.В. Формирование системы взаимоотношений между вузом и работодателями // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 17–27.
6. Терлыга А.Ф. Университеты как пространство инноваций Уральского региона // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – № 6 (112). – С. 138–141.
7. Шуклина Е.А., Певная М.В. Высшее профессиональное образование и институт работодателей: проблемы эффективности межинституциональных взаимодействий // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – № 1 (159). – С. 155–163.

***E.A. Shuklina***

Ural Federal University  
Yekaterinburg

#### PROBLEMS OF INTER-INTERSTITUTIONAL INTERACTION OF PRODUCTION AND HIGHER EDUCATION IN THE ASSESSMENT OF EXPERTS

*Abstract.* The materials of the empirical study examined the features, problems and prospects of interaction between production and higher education in the largest industrial macroregion (Ural Federal District).

*Keywords:* higher education system, enterprise, institutional interaction, nonlinear model of education.

Научное издание

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКИХ РЕГИОНАХ:  
ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА**

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции  
Екатеринбург, 17 сентября 2018 года**

Ответственные редакторы Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова  
Компьютерная верстка П.А. Амбарова

Подписано в печать 11.08.2018  
Усл. печ. л. 17,0.