



УПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫМ УНИВЕРСИТЕТОМ

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВУЗ ВЫБОР ПУТИ

МОНОГРАФИЯ

Министерство образования и науки Российской Федерации

Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВУЗ

ВЫБОР ПУТИ

Монография

Владивосток
Издательство ВГУЭС
2016

УДК 378
ББК 74.58
Р31

Рецензенты: *С.А. Ищенко*, д-р техн. наук, проф. каф. эксплуатации и ремонта машин Приморской гос. сельхоз. академии генеральный директор ООО «Пищевое производственное объединение «Никольск», депутат Законодательного Собрания Приморского края;
С.Е. Ячин, д-р филос. наук, профессор, зав. каф. философии Школы гуманитарных наук ДВФУ

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВУЗ : ВЫБОР ПУТИ [Текст] : монография / Р31 Г.И. Лазарев, Л.А. Кравченко, И.Г. Лазарев, О.О. Мартыненко, В.И. Николаева, Г.Л. Овсянникова, В.И. Позднякова, Т.П. Филичева, З.В. Якимова ; под ред. О.О. Мартыненко ; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2016. – 240 с.

ISBN 978-5-9736-0361-8

Монография посвящена разработке подхода к выбору стратегической альтернативы российскими региональными вузами, не вошедшими в категорию ведущих, на современном этапе модернизации образования, а также формированию общих принципов проведения соответствующих организационных изменений и является продолжением цикла изданных во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса монографий, посвящённых стратегии развития университета. Авторы проанализировали современные закономерности и тенденции в стратегическом развитии организаций системы высшего образования России. Проведённое исследование основано на официальных статистических данных о результатах развития вузов за последнее десятилетие.

Предназначена администрации вузов, сотрудникам государственных и региональных органов власти, занимающихся проблемами высшего образования, а также специалистам и исследователям в области стратегического менеджмента и государственного управления.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-9736-0361-8

© Владивостокский
государственный университет
экономики и сервиса, оформление, 2016

© Лазарев Г.И., Кравченко Л.А., Лазарев И.Г.,
Мартыненко О.О., Николаева В.И., Овсянникова Г.Л., Позднякова В.И., Филичева Т.П., Якимова З.В., текст, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ (Мартыненко О.О.).....	5
Глава 1. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ: РИСКИ И ВЫЗОВЫ ДЛЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ (Мартыненко О.О.)	8
1.1. Глобализация как всеобщий процесс. Глобализация образования	8
1.2. Влияние глобализации на систему образования.....	15
1.2.1. Доступность и качество образования в контексте глобализации ...	15
1.2.2. Региональный аспект глобализации образования	21
1.2.3. Развитие экспорта образовательных услуг	23
1.3. Сценарии развития российских вузов в глобализирующемся мире (Мартыненко О.О., Кравченко Л.А.).....	28
Выводы (Мартыненко О.О.)	36
Библиографический список	38
Глава 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ПО ВЫБОРУ СТРАТЕГИЧЕСКИХ АЛЬТЕРНАТИВ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА	46
2.1. Методический подход к оценке эффективности регионального вуза (Мартыненко О.О., Кравченко Л.А.)	46
2.2. Методика и алгоритм выбора стратегических альтернатив развития регионального вуза (Мартыненко О.О., Кравченко Л.А.)	57
2.3. Организационные изменения в региональном вузе: ключевые области.....	75
2.3.1. Сущность организационных изменений региональном вузе на современном этапе (Мартыненко О.О., Овсянникова Г.Л.)	75
2.3.2. Изменения в сфере образовательной деятельности (Мартыненко О.О., Овсянникова Г.Л.)	81
2.3.3. Изменения в управлении персоналом регионального вуза (Якимова З.В., Николаева В.И., Мартыненко О.О., Позднякова В.И.).....	105
2.3.4. Изменения в организационной структуре регионального вуза (Лазарев Г.И., Лазарев И.Г., Мартыненко О.О., Филичева Т.П.).....	121
Выводы (Мартыненко О.О.).....	129
Библиографический список	131

Глава 3. ВЫБОР СТРАТЕГИЧЕСКОЙ АЛЬТЕРНАТИВЫ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ВЛАДИВОСТОКСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ЭКОНОМИКИ И СЕРВИСА.....	141
3.1. Определение позиции вуза в процессе выбора стратегической альтернативы (<i>Мартыненко О.О., Кравченко Л.А.</i>)	141
3.1.1. Анализ факторов внутренней среды.....	142
3.1.2. Анализ факторов внешней среды.....	164
3.1.3. Определение миссии и приоритетов развития ВГУЭС (<i>Мартыненко О.О.</i>)	170
3.2. Изменения в образовательной технологии ВГУЭС (<i>Николаева В.И., Якимова З.В.</i>).....	177
3.2.1. Предпроектная подготовка перехода на дуальную модель обучения по программам бакалавриата во ВГУЭС	178
3.2.2. Проектирование практико-интегрированной модели организации образовательного процесса во ВГУЭС.....	182
3.2.3. Внедрение элементов дуальной модели в образовательный процесс программ бакалавриата в контексте технологии практико-интегрированного обучения (<i>Николаева В.И., Якимова З.В.</i>)	192
3.2.4. Итоги реализации пилотного проекта практико-интегрированного обучения во ВГУЭС (<i>Мартыненко О.О., Николаева В.И., Якимова З.В.</i>).....	196
3.2.5. Участие работодателей в оценивании компетенций выпускников.....	200
3.3. Новые стратегические подходы ФГБОУ ВО «ВГУЭС» в управлении кадрами (<i>Лазарев Г.И., Лазарев И.Г., Филичева Т.П., Мартыненко О.О.</i>).....	208
3.4. Модернизация организационной структуры и системы управления ФГБОУ ВО «ВГУЭС» (<i>Мартыненко О.О., Овсянникова Г.Л.</i>).....	218
Выводы (<i>Мартыненко О.О.</i>)	228
Библиографический список	232
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ	 236

В образовании нужно быть очень аккуратными, нельзя просто взять что-то и скопировать

Филипп Альтбах,

исследователь и эксперт в области международного высшего образования, член Международного консультативного комитета НИУ ВШЭ

ВВЕДЕНИЕ

Образование – сфера жизни общества, испытывающая наиболее сильное влияние глобализации, которая, являясь всеобщим объективным процессом, порождает смену не только форматов и технологий, но и парадигмы образования.

Образование, особенно высшее, приобретает трансграничный характер, а системы образования всех стран подвергаются существенной модернизации с целью приведения их в соответствие с мировыми стандартами, задаваемыми странами-лидерами, университеты которых традиционно занимают ведущие позиции в мировых рейтингах и привлекают наибольшее число студентов со всего мира. В последние годы на международном рынке высшего образования существенно укрепляются позиции ряда азиатских стран, правительства которых, понимая приоритетность образования как важнейшего фактора национальной конкурентоспособности в глобализирующемся мире, сконцентрировали ресурсы на создании условий для развития образования. Разные аспекты влияния процесса глобализации на национальные системы образования изучались многими исследователями, среди которых Г.Г. Бубнов, Н.Г. Малышев, Е.В. Плужник, С. Марджинсон, И.А. Пфаненштиль, Л.Н. Пфаненштиль, М.П. Яценко, Н.В. Миронова, О.В. Селиверстова, Е.С. Иноземцева, Е.М. Горбунова, М.В. Ларионова, И.В. Аржанова, Ю.Н. Пак, И.О. Шильникова, Д.Ю. Пак.

Приоритетом развития системы образования России, так же как и многих других стран, имеющих амбиции на международной арене, является достижение мировых стандартов в образовании. В связи с этим в системе образования России идут процессы модернизации, затрагивающие все уровни образования, принципиально меняющие традиционный уклад, содержание программ, институциональную структуру системы образования. Законом на сегодня определена категория ведущих вузов и вузов с особым статусом (Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургского государственного университета), миссия которых – стать локомотивами глобальной конкурентоспособности российского образования, обеспечив опережающий уровень содержания образовательных программ, научных исследований и разработок, инфраструктуры. Вместе с тем, доля таких вузов в национальной сети составляет не более 4%, что формирует обширную категорию «других» вузов, не вошедших в число ведущих, типология и миссия которых в национальном образовательном пространстве до сегодняшнего дня определены недос-

таточно. Соответственно менеджмент «других» вузов вынужден решать задачи выбора пути развития в условиях высокой неопределенности.

В документах, определяющих государственную политику в сфере высшего образования, в частности в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, цели развития высшего образования страны во многом связываются с оптимизацией вузовской сети и формированием «вузов новых типов», признаки которых сформулированы лишь в самых общих терминах, так же как и принципы реформирования вузовской сети.

Следовательно, актуальной представляется задача проработки типологических признаков, возможных миссий и перспективных моделей региональных вузов, а также принципов выбора ими стратегических альтернатив и разработки эффективных стратегий развития. Данная задача применительно к региональным вузам, очевидно, должна решаться в контексте развития регионов.

Таким образом, вызовы глобализации ставят перед всеми российскими вузами стратегические задачи, решение которых основывается на определении типа миссии в соответствии с формируемой типологией вузовской сети и способностью обеспечить эффективность деятельности. Новая ситуация, характеризующаяся высочайшей динамикой изменений, требует новых подходов к принятию стратегических решений руководством вузов. Очевидно, что любой стратегический выбор в общем контексте модернизации высшего образования требует серьезных организационных изменений, скорость и успешность которых в условиях оптимизации вузовской сети определяют не только конкурентоспособность, но и жизнеспособность вуза. Соответственно, актуальна задача разработки общего подхода к проведению организационных изменений в региональных вузах.

Проблемы стратегического управления вузами в условиях модернизации высшего образования под влиянием вызовов глобализации являются объектом интереса многих исследователей, среди которых Е.А. Князев, А.К. Клюев, Е.Б. Гаффорова, А.В. Карловский, Е.В. Васьурин, Я.Ш. Евдокимова, М.Н. Овчинников, И.В. Абанкина, Т.В. Абанкина, Б.Р. Кларк, Г.И. Лазарев, Т.В. Терентьева, И.Д. Фрумин, И.С. Чириков, К.С. Солодухин, М.М. Юдкевич и др.

Несмотря на достаточное количество исследований и публикаций по вопросам развития высшего образования, применяемых инструментов модернизации, вузовского управления, вопросы стратегического выбора российских вузов в условиях реформирования институционального ландшафта высшего образования страны изучены мало. Одна из причин этого видится в сравнительной новизне постановки задачи. Монография посвящена разработке подхода к выбору стратегической альтернативы российскими региональными вузами, не вошедшими в категорию ведущих на современном этапе модернизации образования, а также формированию общих принципов проведения соответствующих организационных изменений и является продолжением цикла изданных во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса монографий, посвященных стратегии развития университета: «Новые технологии в управлении вузом» (2002), «Управление современным университетом» (2005), «Управленческие инновации в вузе» (2007), «Университет в современном обществе: стратегия инновационного развития» (2011).

Монография состоит из трех глав.

Первая глава «Глобализация: риски и вызовы для российских вузов» посвящена общим вопросам влияния процесса глобализации на систему образования в целом и российскую систему высшего образования в частности. Отдельно рассматриваются особенности реформирования национальных систем высшего образования стран с развивающимися экономиками и специфические проблемы вузов этих стран в контексте влияния глобализации. Анализируются возможные сценарии развития сети вузов России.

Во второй главе «Методические основы принятия решений по выбору стратегических альтернатив развития вузов» проведен анализ используемого в настоящее время подхода к оценке эффективности региональных вузов, предложен авторский подход. Сформулированы методические основы разработки управленческих решений по выбору стратегических альтернатив региональными вузами. Описан разработанный авторами алгоритм выбора стратегических альтернатив вузами, не входящими в категорию ведущих, а также раскрыты факторы, формирующие предпосылки выбора определенной альтернативы. Особое внимание уделено альтернативе «стать вузом прикладного бакалавриата» как наименее изученной. Предложен способ организационной диагностики, предназначенный для анализа готовности регионального вуза к ответу на вызовы модернизации и оптимизации вузовской сети. Предложены методические подходы к проведению изменений в организационной структуре регионального вуза, образовательной деятельности, управлении кадрами.

Третья глава «Выбор стратегической альтернативы вуза на примере Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. Опыт организационных изменений» посвящена описанию и анализу опыта применения предложенных методических подходов к диагностике, инструментов организационных изменений во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС) – типичном региональном вузе. Пример ВГУЭС представляет интерес в том числе потому, что данный вуз находится в регионе расположения одного из федеральных университетов, на который государство делает ставку в проекте глобальной конкурентоспособности (проект «5–100») и перед которым стоят задачи вхождения в число университетов-мировых лидеров. Чем актуальнее и острее стоят вопросы о перспективном ландшафте высшего образования региона, тем сложнее задачи перед руководством региональных вузов Приморья.

Авторский коллектив монографии состоит из руководителей высшего и среднего звена и исследователей ВГУЭС, для которых все, что описано в ней, является не только теорией, но и ежедневной практикой.

Глава 1. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ: РИСКИ И ВЫЗОВЫ ДЛЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

- 1.1. *Глобализация как всеобщий процесс. Глобализация образования.*
- 1.2. *Влияние глобализации на систему образования.*
- 1.3. *Сценарии развития российских вузов в глобализирующемся мире.*

1.1. Глобализация как всеобщий процесс. Глобализация образования

С конца 1990-х гг. понятие «глобализация» прочно вошло в речевую практику, его активно стали использовать не только ученые, но и средства массовой информации и даже обыватели. Это слово содержит в буквальном смысле парадигму, включающую понимание происходящих в мире процессов, эпохальных изменений. Появление термина «глобализация» принято связывать с именем американского социолога Р. Робертсона, который ввел его в 1985 году, а в 1992 году изложил основы концепции глобализации в своей книге [107].

Единого общепринятого определения данного понятия не существует, но очевидно, что словом «глобализация» обозначают совокупность большого количества разнообразных и сложных процессов, охвативших современный мир. Суть этих процессов иногда обозначают как «сжатие» мира во времени и пространстве и переход к условным и проницаемым территориальным границам. С другой стороны, глобализацию можно рассматривать как процесс всевозрастающего воздействия различных факторов международного значения (например, тесных экономических и политических связей, культурного и информационного обмена) на социальную действительность в отдельных странах. Центральная идея, лежащая в обосновании процесса глобализации, состоит в том, что современный мир в своем развитии породил множество проблем, которые не могут быть решены на уровне национальных государств, отдельных стран, и их необходимо рассматривать и решать с точки зрения глобальной значимости и глобальных процессов.

Выделяют ряд ключевых факторов, порождающих глобализацию как исторический процесс превращения мира в единую систему, обладающую едиными характеристиками [107, 68, 39, 13]:

– развитие электронных средств коммуникации, способных сжимать до минимума разделяющие людей время и пространство и принципиально изменяющих ряд характеристик процессов коммуникации;

– технологические изменения, снявшие ограничения на перемещение людей и товаров в пространстве в масштабах всего мира;

– формирование глобальных систем, проблем, таких, как экологические, правозащитные, терроризм и борьба с ним и, как следствие, глобальных идеологий.

Одним из наиболее важных следствий и в то же время мощнейших векторов глобализации является процесс объединения экономик стран мира, что, в свою очередь, ведет за собой создание единого правового, экономического и информационного пространства.

Очевидны некоторые характерные признаки глобализирующегося мира.

Интернет – всемирная компьютерная сеть, созданная в США как ресурс Минобороны в 1969 г. и рассекреченная в общемировой доступ в начале 1990-х гг., стала наиболее мощным толчком к началу глобальной интеграции, поскольку предоставила человечеству принципиально новые возможности передачи информации и способы коммуникации, что послужило кардинальным качественным изменением мирового порядка:

– мгновенно вступать в контакт с любым пользователем в каждой точке земного шара, проводить интернет-конференции, совещания в режиме реального времени в мультимедийном режиме без физического присутствия;

– получать доступ к неограниченному объему информации;

– общаться с любыми референтными группами, включая представителей различных элит, тем самым ликвидируя фактор статусных различий;

– использоваться в качестве средства досуга и развлечения;

– выступать в качестве обучающего инструмента, проводить дистанционное обучение;

– осуществлять ведение бизнеса;

– рекламировать товары и услуги;

– обеспечивать мобильную связь и комфортность существования;

– значительно повышать эффективность взаимодействия граждан и правительства;

– организовывать СМИ в режиме реального времени.

Наличие, доступность и развитость Интернета является показателем включенности стран и любых объектов в глобальное пространство [49, 83, 55, 93]. Интернет ставит принципиально новые задачи перед системой образования, нанося решительный удар и без того основательно расшатанной во второй половине XX века классно-урочной системе. Образование как процесс передачи знаний и его трансляционная модель с приходом Интернета окончательно утратили свою актуальность. Соответственно, глобализация порождает смену не только форматов и технологий, но и парадигмы образовательного процесса.

Снятие территориальных, статусных и иных границ в коммуникации порождает острую необходимость в языке, понятном для всех. В качестве такого языка вполне естественным образом определен английский язык, чему способствовали политическое и военное могущество стран, говорящих на данном языке, их сильные экономики и мировые амбиции, подкрепленные реальными действиями в глобальном масштабе; большое количество бывших английских колоний, население которых использует данный язык наряду с национальным; хорошо «разрекламированный» успех носителей языка [68].

Таким образом, Интернет и английский язык как «единый язык человечества» в совокупности можно рассматривать как фундаментальную основу глобального информационного переворота, следствием которого являются все остальные явления, присущие глобализации.

Одним из логичных следствий данного информационного переворота стало создание глобальной информационной среды, предоставляющей возможности для манипуляции массовым сознанием, которое можно определить как разновидность психологического воздействия, результатом которого является скрытое возбуждение и появление у адресата намерений, не совпадающих с его действительными желаниями. Манипуляция производится через использование стереотипов поведения, подмену понятий, создание метафор, мифологизацию, отвлечение внимания. Это не новое явление. Вместе с тем, глобальный информационный переворот порождает возможность влиять на сознание масс всего мира, соответственно, целенаправленно формировать определенные стереотипы, мнения, потребности, мотивы, убеждения. Помимо реальной у людей появляется «виртуальная жизнь», симулирующая реальность, одним из атрибутов которой выступают так называемые симулякры – средства фиксации переживаемого состояния, порождаемые в реальности без истока в этой реальности. В виртуальном мире реальное заменяется знаками реального.

Возможность манипуляции массовым сознанием порождает ряд следствий, которые начинают представлять глобальные опасности и угрозы:

- потеря людьми адекватного восприятия реальности в мировых масштабах;
- нивелирование человеческой личности;
- вовлечение масс не только в решение глобальных проблем, но и в их создание (например, терроризм, экстремизм).

Информационный переворот породил специфический феномен, проявившийся в конце XX в. и названный испанским философом Х. Ортегой-и-Гассетом *восстание масс* [68], суть которого состоит в том, что, благодаря наличию и воздействию информационной среды, на смену относительно упорядоченной жизни общества приходит его массовизация. В таком массовизированном обществе большинство населения принимает стандарты, пристрастия и стереотипы, навязанные информационной средой, в результате чего на историческую арену выходит «человек-масса», который чувствует себя «таким же как все», частью массы и не стремится к самосовершенствованию. Мир представляется ему широким полем деятельности для приложения своей энергии и предприимчивости, при этом границы поведения размываются не только в территориальном, но и в моральном плане. Наиболее сильное воздействие описанные явления производят на молодых людей и детей, чьи личности, в отличие от более старших поколений, формируются под воздействием информационной среды. Тем самым создается серьезное противоречие между массовизацией сознания молодых людей под воздействием информационной среды и формированием их собственных ценностей, базирующихся на национальных и исторических корнях, приоритетах личностного развития, которое, в свою очередь, формирует один из самых серьезных вызовов для национальных систем образования, если рассматривать образование как «единый целенаправленный процесс *воспитания* и обучения» [62].

Информационный переворот и порождаемый виртуальный мир, а также присущие ему явления, изменения в сознании людей влекут за собой серьезные перестановки в мире реальном. Среди них следует выделить интернационализацию, урбанизацию, стандартизацию и унификацию как наиболее важные в контексте рассматриваемых проблем глобализации образования.

Глобализация создает возможности неограниченного территориальным расширением рынков, что ведет к ускоренному развитию любого бизнеса как транснационального. В настоящее время в мире насчитывают более 7 тыс. транснациональных компаний (ТНК), в сферу деятельности которых входят около 700 тыс. дочерних предприятий. Основными странами базирования почти всех крупнейших ТНК являются США, Великобритания, Япония. По некоторым оценкам в настоящее время не менее 80% новейших технологий создаются ТНК, доходы которых в ряде случаев превышают валовой национальный доход отдельных довольно крупных стран. Достаточно сказать, что в списке 100 крупнейших экономик мира 51-ю позицию занимают ТНК. Бытуют мнения, что транснациональные бизнесы могут настолько усилить свое влияние, что со временем поставят под вопрос существование отдельных государств и по существу переместят центры управления на себя.

Аналогичные процессы затрагивают и сферу высшего образования, в которой четко обозначается группа «мировых» университетов, становящихся, по существу, образовательными ТНК.

На международной встрече в Чикаго в 2014 г. ректоры ведущих вузов сформировали прогноз развития глобального высшего образования до 2025 г., где выделили основные типы вузов, которые сформируются в ближайшем десятилетии [32] (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Основные типы вузов, которые предположительно сформируются к 2025 г.

Уровень	Кол-во вузов	Признаки
I уровень вузов	35–60	Престижные Обладающие значительными ресурсами Высокопродуктивные <i>глобальные</i> университеты
II уровень вузов	200–250	Объединенные в сети и консорциумы Совместно использующие ресурсы Предлагающие совместные программы, совместно конкурирующие на международном уровне
III уровень вузов	200–250	Нишевые университеты, жестко ориентированные на 3–4 направления подготовки и лидирующие в своих областях
IV уровень вузов	24 200–24 500	Региональные университеты
Группа высокотехнологичных MOOCs (Massive Open Online Courses) – массовые открытые онлайн образовательные ресурсы как форма дистанционного образования		

Источник: сост. авт. по [32].

Вузами первой группы будет представлена элита мирового высшего образования, оперирующая принципиально иными стандартами качества. Отдельная группа (MOOCs) представлена принципиально новыми структурами высшего образования, появление которых обязано Интернету. В рамках элитарной концепции разрабатывается и методология глобальных рейтингов, которые, по мнению экспертов Всемирного банка и Европейской ассоциации университетов [32, 15], будут иметь дело с 700–1200 университетами. Миссию последних в глобальной системе высшего образования можно определить как формирование некоего отраслевого эталона, создание опережающих стандартов качества образования и исследований. Остальные же из примерно 20–22 тысяч существующих вузов по прогнозам экспертов никогда не преодолеют барьеры входа в мировые рейтинги. Вместе с тем, именно эти университеты представляют подавляющее большинство, и по существу их можно рассматривать как фундамент глобальной системы высшего образования. Вероятно, наиболее массовое подмножество «региональных университетов» не является однородным. Следовательно, вопрос о типологии таких университетов, вариантов их миссий и стратегий, взаимодействия с университетами-мировыми лидерами является актуальным.

Университеты достигают мирового уровня в том числе за счет масштабной международной экспансии, обеспеченной возможностями, формируемыми глобализацией. С одной стороны, границы государств более не являются препятствием для обмена знаниями, с другой – в индустрии знаний меняется как ценность, так и стоимость образования, а также требования к его уровню и качеству. Образование открывает доступ к получению многих социальных благ, поэтому люди становятся готовыми платить за него существенные средства [82], что открывает огромные возможности для развития образования как вида бизнеса и формирования глобального рынка образовательных услуг [12, 2]. Следовательно, организация системы образования в глобализирующемся мире, как и весь этот мир в целом, приобретает принципиально иные характеристики уже потому, что представляет собой часть индустрии знаний, которые, в свою очередь, становятся основным предметом труда [42].

Нарастание влияния транснационального характера бизнеса, в том числе образовательного, формирует тенденцию к всеобщей международной унификации и стандартизации. Эти явления в последние годы охватили все без исключения отрасли и области человеческой деятельности, которые стали не только следствием процессов глобализации экономики, но и потребностью дальнейшего развития. Термин «стандартизация» в большей степени принято относить к продуктам и услугам, «унификация» – к способам и формам ведения отчетности, документации, международному законодательству и пр.

По большому счету стандартизация – это свод правил, предназначенных для обеспечения сотрудничества и однозначного и единого толкования условий производства, коммерческой деятельности, средств контроля и требований безопасности.

Сертификация товаров и услуг является инструментом гарантий исполнения и реализации требований мировых стандартов. Данный процесс предполагает сопровождение товаров и услуг, выходящих на рынок, специальными, подтверждающими их качество документами – сертификатами. Процесс сертификации решает главным образом две задачи: защита рынка от продукции и услуг плохой

го качества и ограничение возможности для попадания товаров и услуг одних стран на рынки других. Стандартизация движется в двух направлениях: кодирование товаров и унификация товаров и услуг. При этом штрих-код является глобальным языком торговли. В отношении услуг подобного глобального языка на сегодня не существует, и процессы стандартизации в сфере услуг идут главным образом по пути отраслевого регулирования, что вполне объясняется сложной «процессной» природой услуг. Применительно к сфере образования, служащей поставщиком образовательных услуг, инструментами стандартизации и унификации выступают главным образом: формирование образовательных стандартов, сопряженных с профессиональными стандартами, аккредитация образовательных программ, взаимное признание квалификаций и результатов образования. Данные инструменты носят универсальный характер и применяются как на уровне отдельных стран, так и на международном уровне [32, 76, 75, 11]. Аккредитация в глобальном образовательном пространстве становится фокусом новых отношений, механизмом конкуренции, когда вузы могут предоставить общественности и работодателям дополнительные гарантии качества образования. Процедура аккредитации во всех странах признается важнейшим элементом регулирования рынка образовательных услуг и, как уже отмечалось выше, является одним из ключевых инструментов стандартизации образовательных услуг.

Первым институционально оформленным и официально заявленным шагом на пути унификации (чаще называемой «гармонизацией») программ высшего образования принято считать Болонский процесс, который признается наиболее системным и последовательным проектом региональной (европейской) интеграции и кооперации в сфере образования [7, 8], имеющим четко сформулированные и документально оформленные организационные, нормативные, концептуальные и ценностные основы. Некоторые исследователи [15, 42] усматривают в Болонском процессе более серьезные амбиции: создание доминирующей глобальной модели высшего образования, которая станет наиболее универсальной, а также формирование мировых стандартов качества образования.

Таким образом, в глобализирующемся мире каждый вуз и каждая программа высшего образования так или иначе приобретает международное измерение, поскольку неизбежно испытывает на себе влияние международной стандартизации и унификации.

Глобализация существенно увеличивает динамику роста и развития мегаполисов – наиболее крупных городов с развитой инфраструктурой, насчитывающих по несколько миллионов жителей, которые могут рассматриваться как новые формы урбанизации. Для своих государств мегаполисы являются центрами экономического, технологического, политического, культурного развития и выполняют роль посредников вступления в глобальное пространство [54]. В результате неравных условий доступа к ресурсам разного вида для развития жителей мегаполиса и остальной части страны порождается существенная диссинхрония развития разных регионов, что не способствует устойчивости [Там же]. Мегаполис очень часто становится как бы «государством в государстве» и даже определяет судьбу страны. Логично предположить, что система высшего образования также испытывает влияние мегаполисов, что наиболее наглядно проявляется в процессах миграции абитуриентов.

В настоящее время крупнейшими мегаполисами, население каждого из которых составляет более или около 20 млн человек, являются Мехико-Сити, Нью-Йорк, Большой Токио–Йокогама (сливающиеся в один город), Большой Лондон (с пригородами), Москва (московский мегаполис занимает особое место в системе высшего образования России). 20% российских вузов (260 из 1300) находятся в Москве, в них обучается порядка 1 млн студентов, что составляет одну пятую от общего числа студентов в стране, при этом стоимость образования в Москве примерно в 1,5 раза выше, чем в среднем по России [86, 89]. Можно приблизительно оценить, что в Москве сосредоточено более 35% объема оборота высшего образования страны. Вместе с тем, концентрация ресурсов в московском мегаполисе позволяет Правительству Москвы оказывать финансовую поддержку вузам столицы, помочь в совершенствовании материальной базы. Ежегодно выделяется не менее 10 000 стипендий Правительства Москвы для студентов города, практикуется доплата к государственным стипендиям иностранным студентам, доплаты преподавателям вузов. Таким образом, возможности мегаполиса позволяют дополнительно поддерживать вузы, тем самым повышая их привлекательность и содействуя продолжению оттока наиболее талантливой молодежи из российских регионов. Глобализация, как бы мы ее ни оценивали, представляет собой факт современного существования. Глобализация – это необратимый процесс, естественный ход мирового развития, как и любой процесс, имеющий неоднозначный, часто противоречивый характер и последствия. С одной стороны, в высшем образовании, как и в любой сфере деятельности, открываются новые возможности для роста и развития, расширения и углубления международного сотрудничества, с другой – увеличивается разрыв между отдельными университетами, странами, людьми, обостряются проблемы, создаются условия для манипулирования массовым сознанием участников образовательных отношений с помощью новейших информационных технологий [40, 28].

По мнению представителя Всемирного банка Дэвида Доллара [104], глобализацию можно сравнить со скоростным постоянно ускоряющимся поездом, в который можно попасть, только «построив платформу», то есть создав необходимые условия, обеспечивающие функционирование системы в соответствии с мировыми стандартами. Данная метафора, по нашему мнению, может быть справедлива для систем любого уровня: государства, отрасли, отдельного экономического субъекта, организации, человека. Что касается уровня государства, то этот же эксперт отмечает необходимость создания системы имущественных прав, верховенства закона, медико-санитарного обслуживания, надежной инфраструктуры и системы образования определенного уровня. Очевидно, что знания и исследования стали играть значимую роль для национальных экономик в условиях глобализации. Экономика знаний объективно превращает образование в решающий фактор развития. Правительства многих стран считают использование потенциала науки и технологий необходимым условием для укрепления национальной конкурентоспособности [40].

Таким образом, принимая во внимание объективность и неизбежность процесса глобализации, применительно к сфере образования необходимо признать:

– неизбежность влияния глобализации на систему образования на всех ее уровнях и во всех без исключения ее элементах;

- ключевую важность вопроса о приведении национальной системы образования к мировым стандартам и ее интеграции в международное образовательное пространство на основе определения миссий разных типов вузов для успешного участия страны в процессе глобализации;

- необходимость изменений, продиктованных требованиями глобализации, на всех уровнях национальной системы образования – от государственного до уровня отдельного вуза.

1.2. Влияние глобализации на систему образования

Под влиянием процесса глобализации скорость внедрения и освоения новых технологий, основанных на приобретении новых знаний и компетенций, становится решающим фактором в конкуренции между национальными экономиками и служит основным источником роста экономики в развитых странах [40]. Базовым условием для динамичного развития экономик, таким образом, становится уровень развития системы образования в ее самом широком понимании [28, 20, 50, 85, 106]. В связи с этим представляет интерес изучение опыта и политики развития национальных систем образования стран-мировых лидеров [85, 73, 63, 31].

С.Э. Савзиханова [88] выделяет три основных направления деятельности государства по развитию образования в наиболее экономически развитых странах мира, которые обеспечивают глобальную конкурентоспособность как их национальных экономик в целом, так и систем высшего образования в частности:

- расширение доступности образования;
- развитие процессов интеграции вузов и профессиональных образовательных организаций с практическим сектором экономики, прежде всего с бизнесом. Отдельная роль в данном направлении принадлежит, по мнению ученого, процессам кластеризации социально-экономического пространства административно-территориальных образований;
- развитие экспорта образовательных услуг.

1.2.1. Доступность и качество образования в контексте глобализации

Политика экономически развитых стран в сфере образования основывается на том, что в условиях глобализации высшее образование не должно оставаться фактором социального расслоения общества [75, 73, 23, 47]. Решение данной задачи связывают главным образом с введением вариантов единого национального тестирования знаний выпускников общеобразовательных программ как способа «входа» в программы профессионального образования соответствующих уровней. Российским вариантом такого национального тестирования является Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ), задачи которого по большому счету лежат в двух плоскостях:

- формирование единого стандарта качества подготовки по курсу среднего общего образования для всего национального образовательного пространства РФ;
- обеспечение доступности высшего образования вне зависимости от места жительства, социального статуса гражданина и его семьи.

Необходимо отметить, что влияние ЕГЭ, как и его аналогов в других странах с развивающимися экономиками, на доступность высшего образования существенно ограничена фактором уровня жизни семей, поскольку даже при формальном обеспечении гарантии поступления в вуз для обучения за счет государства выпускникам школ с высокими результатами ЕГЭ затраты на проезд, содержание ребенка составляют существенную долю затрат на высшее образование и по-прежнему ложатся на плечи семьи. Итак, не менее значимым фактором обеспечения доступности образования является соответствие стоимости образования и сопутствующих услуг (проживание, содержание, транспортные расходы) финансовым возможностям населения, которое в этих странах оставляет желать лучшего.

По данным исследований, проведенных С.Э. Савзихановой [89], транспортные расходы иногородних студентов российских вузов растут примерно на 50% каждые два года. Темпы роста заработных плат и доходов населения далеки от таких показателей. Таким образом, для большинства российских семей процесс глобализации образования в его непосредственном понимании как потенциальной возможности учиться в любом вузе мира даже на уровне своей страны остается теорией.

В России, где доходы многих семей не превышают прожиточного минимума и уровень жизни подавляющего большинства населения остается низким, сокращение финансирования системы образования из государственного бюджета, ее приватизация и коммерциализация неизбежно приведут к сужению возможностей для значительного числа граждан. На примере других стран-членов ВТО можно заметить, что в связи с приватизацией сферы образования и ограниченностью влияния государства на вузы в среднем только 30% граждан могут обучаться в университетах [40].

В связи с этим многие ученые [75, 63, 73] выделяют риск недостаточного финансирования со стороны государства в процессах реформирования национальных систем образования стран с развивающимися экономиками. При этом исследователи [90] подчеркивают важность для успешного решения задач модернизации на уровне как национальных систем образования, так и отдельных вузов не только достаточного объема финансирования, но и его стабильности в долгосрочной перспективе, поскольку задачи преобразований, как правило, решаются не один и не два года. В то же время действующая в России система ежегодного текущего финансирования и краткосрочных (1–2 года) грантов на развитие создает, по их мнению, неверные стимулы для вузов. Таким образом, риск недостаточного финансирования дополнительно усугубляется его непоследовательным и нестабильным характером, негативно влияющим на логическую последовательность модернизации образования как на уровне страны, так и на уровне стратегического развития отдельных вузов. Эти риски, как отмечается, создают угрозу не только росту доступности, но и гарантиям качества образования [63, 90].

По мнению Марджери Пис-Ленн из Центра обеспечения качества в международном образовании (Вашингтон, США), уровень качества образования в университетах пропорционален уровню экономического развития страны [32].

Бюджетное финансирование высшего образования на уровне 0,3–0,4% ВВП характерно для многих развивающихся стран, включая страны СНГ [73] (чрезвычайно низко по сравнению с европейскими нормативами (2% ВВП). В России этот показатель выглядит так: 0,91% ВВП в 2013 г., 0,74% ВВП – в 2014 г. и 0,69% ВВП – в 2015 г. [100]. Отсюда неконкурентоспособный уровень оплаты труда ППС, дефицит высококвалифицированных научно-педагогических работников, широко практикуемая работа по совместительству с ущербом для качества обучения. Таким образом, экономические проблемы стран с развивающимися экономиками провоцируют риски недостижения необходимого уровня качества высшего образования и, следовательно, его конкурентоспособности.

Говоря о повышении доступности образования, в особенности высшего и дополнительного профессионального, нельзя не упомянуть о развитии дистанционных образовательных технологий, использующих Интернет как одно из ключевых преимуществ глобализации [90, 103, 105, 101]. Дистанционные интернет-технологии расширяют границы понятия «доступность образования», поскольку затрагивают не только и не столько финансовый аспект доступности, сколько аспект доступности физической. Они позволяют преодолеть барьеры и ограничения, связанные с состоянием здоровья и физической мобильностью граждан, нахождением в труднодоступных районах и в других государствах [101]. Дистанционные интернет-технологии открывают новые возможности для развития экспорта образования и образовательного маркетинга в целом [Там же]. Вместе с тем, развитие дистанционных интернет-технологий образования вновь упирается в проблему материально-технической оснащенности образовательных организаций и отдельных субъектов образовательных отношений (студентов и преподавателей), которая, в свою очередь, обусловлена финансовыми возможностями как государства, так и отдельных домохозяйств.

Опыт развития передовых в экономическом отношении государств показывает, что информатизация системы образования, особенно высшего, является одним из ключевых условий, определяющих последующее ускоренное развитие экономики, науки и культуры [103, 91]. Стратегия «Электронная Болонья», реализуемая в Европе, предполагает создание виртуального образовательного пространства для обучения студентов из любых стран, параллельно реализуются проекты «компьютерные права», вводятся всеобщие стандарты информационной компетентности и стандарты e-learning. Широкое внедрение электронной доставки знаний прямо на рабочие места позволило развитым странам достичь показателей ежегодной профессиональной переподготовки и повышения квалификации работающего населения на уровне 60 (Европа) – 80% (Япония). В России этот показатель по данным статистики [9] составляет около 2,5%. Эти цифры красноречиво объясняют продолжающееся отставание России в области развития технологий и производительности труда [66]. А в качестве основной причины такого положения можно назвать именно низкий уровень доступности знаний, обусловленный недооценкой возможностей Интернета и их недостаточным использованием в практике обучения.

Показатели оснащенности российских образовательных организаций персональными компьютерами и доступом в Интернет значительно увеличились, и сегодня этот фактор не представляет проблемы. В настоящее время 98% органи-

заций общего образования, 99% организаций среднего профессионального образования и 100% организаций высшего образования подключены к скоростным каналам информационно-телекоммуникационной сети Интернет [67, 64]. Несмотря на достигнутый прогресс в области внедрения новых институтов образования и образовательных моделей на основе информационных технологий, к концу 2015 г. завершение их внедрения не ожидается. Это связано, прежде всего, не с проблемами инструментального обеспечения, а с отсутствием единой информационно-образовательной среды и недостаточным количеством и качеством электронных курсов, программ, материалов для обучения [67, 64, 45], а также недостаточной компетентностью преподавательских кадров не только в создании, но и в использовании образовательных ресурсов, что формирует риск отставания национальной системы высшего образования от темпов развития сферы высшего образования, задаваемых глобализацией, и, как следствие, риск недостижения высоких позиций на международном рынке образовательных услуг. Данная ситуация дополнительно усугубляется языковым барьером, поскольку языком глобального образования является английский, в то же время Россия в информационной среде и в экспорте образования продолжает ориентироваться на русский язык (russianet). С другой стороны, университеты рассматриваются как «хранители культурно-исторической памяти народов России», и в условиях глобализации их миссия – способствовать укреплению русского языка и культуры и их продвижению в мире [45], и это немаловажный аргумент для развития русскоязычного образовательного продукта не только для внутреннего рынка страны, но и на экспорт.

Рыночные методы управления образовательными учреждениями, стимулирование конкуренции между ними, недостаточная финансовая поддержка государства ведут к коммерциализации образования. Рынок как институт начинает определять задачи, конечные цели образования, вытесняя из этой сферы государство. Привычными стали такие понятия, как «образовательные предприятия», «образовательный бизнес», «рынок образования» и т.п. Под влиянием процесса коммерциализации образовательные структуры ориентируются на самостоятельную деятельность в качестве хозяйствующих субъектов, выстраивающих свою инвестиционную и финансовую политику [Там же]. В связи с этим взаимоотношения между учащимися и образовательными учреждениями формируются как потребительские, где обучающийся юридически выступает в роли потребителя образовательных услуг, что неизбежно сказывается на эволюции типа взаимоотношений студент–преподаватель, студент–вуз в направлении усиления «студентоцентрированности».

В глобализирующейся экономике образование не может не быть услугой, и данное обстоятельство не противоречит его пониманию как общественного блага [25]. Так, Западная Европа, перейдя от элитарного высшего образования к массовому, создала свою социально-ориентированную диверсифицированную квазирыночную модель, которая в противоположность американской модели предполагает достаточно существенную роль государства.

Противоположного мнения придерживается Д. Пург [82], которая считает, что частные образовательные организации, не получающие субсидию от государства, имеют более преимущественное положение с точки зрения эффективности, так как их культура в отсутствие жесткого контроля сверху естественным

образом становится более ориентированной на задачи. Государственные субсидии, по ее мнению, не способствуют росту качества образования, поскольку не стимулируют вузы к работе с клиентами, запросами рынка.

М.Г. Кехян [40] обращает внимание на ограниченность рыночного подхода к управлению образованием и его качеством в условиях глобализации. Необходимость государственного регулирования процесса интеграции национальной системы образования в мировое образовательное пространство не только через финансовую поддержку, но и программно-целевое и проектное управление самим процессом интеграции отмечает также И. Аржанова [7].

В России существенное усиление влияния государства в регулировании системы образования ознаменовалось принятием нового закона об образовании в конце 2012 г. [62]. Это проявилось в следующих факторах:

- внедрение системного мониторинга сферы образования в соответствии с ФЗ-273 [Там же] с последующим принятием управленческих решений;
- усиление контрольно-надзорной функции государства (согласно новому закону каждая образовательная организация проходит проверку надзорных органов не реже одного раза в три года);
- принятие целого ряда подзаконных актов, достаточно однозначно определяющих порядок деятельности и требования к ее результатам в различных областях функционирования образовательных организаций [65, 80, 97].

Причем влияние государства практически в равной мере распространяется как на государственный, так и на частный сектор высшего образования, резко ограничивая степень академической и управленческой свободы вузов.

Виды управленческих решений, принимаемых по результатам мониторинга и контрольно-надзорной деятельности государства:

- структурная оптимизация, реорганизация вузов путем слияний и присоединений, прекращения деятельности обособленных структурных подразделений (филиалов);
- запрет приема (полный или частичный);
- приостановка действия лицензии, государственной аккредитации (полная или в части отдельных программ);
- определение объемов государственного задания на подготовку (КЦП) и исследования.

Таким образом, весь комплекс управленческих решений со стороны государства как регулятора в отношении вузов существенно ограничивает возможности использования рыночных методов управления вузами. По сути, сегодня можно констатировать ситуацию достаточно жесткого государственного регулирования системы высшего образования России.

Таким образом, в эпоху глобализации обостряется противоречие между развитием рыночных механизмов и подходов в сфере образования и ее государственным регулированием, необходимость которого возрастает в силу сложности задач интеграции национальных систем в мировое образовательное пространство. С другой стороны, жесткое государственное регулирование ограничивает применение рыночных методов управления вузами, тем самым сдерживая развитие конкуренции между вузами, переводя ее из плоскости рыночной в плоскость конкуренции за государственные ресурсы.

В любом случае основой конкурентоспособности образования на всех его уровнях остается качество, оценка которого, несмотря на разнообразие подходов, в большинстве случаев основывается на двух составляющих: внутренняя оценка (самооценка) и внешняя. В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» [24] определены важнейшие компоненты, влияющие на качество образования:

- профессионализм, качественный уровень профессорско-преподавательского состава;
- качество образовательных программ, обеспечиваемое гармоничным сочетанием преподавания и научных исследований;
- уровень развитости образовательной инфраструктуры вуза, включающей материально-техническую, учебно-методическую и информационную обеспеченность;
- качество подготовки студентов, достигаемое путем преодоления разрыва между средним и высшим образованием, диверсификации образовательных программ и усиления мотивационных факторов у обучающихся.

«Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века» [16] дает определение качеству высшего образования как многомерной концепции, охватывающей все функции и сферы деятельности: образовательные программы, исследования, стипендиальное обеспечение, кадры, уровень студентов, материально-техническую базу, общественную значимость и академическую среду. В соответствии с этим же документом качество обязательно должно иметь международное измерение (обмен знаниями и сетевое взаимодействие, академическая мобильность), а также обеспечиваться постоянным повышением компетентности за счет использования информационных технологий (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Многомерная концепция качества образования

По мнению ученых, качество высшего образования должно опережать предъявляемые работодателями требования, причем опережать настолько, чтобы через 4–

5 лет обучения по конкретному направлению выпускник попадал в пик профессиональной востребованности [34]. Очевидно, что это идеализированный случай.

Говоря о повышении качества образования как о положительном эффекте от процесса глобализации, в большей степени имеется в виду совершенствование условий образования, технологического обеспечения, в меньшей мере – качество содержания образования и качество общего результата. Решение данной проблемы, во всяком случае в профессиональном образовании, сегодня связывают главным образом с усилением интеграции образовательных организаций и бизнеса, что является вторым ключевым направлением государственной образовательной политики наиболее экономически развитых стран [40].

1.2.2. Региональный аспект глобализации образования

Т.В. Штатская [99] обращает внимание на региональный аспект глобализации образования: 1) экономика и промышленность стремятся к объединению с образованием с целью превращения интеллектуальных ресурсов региона, страны или города в факторы, способствующие достижению экономического роста и других социальных задач; 2) интернационализация экономической, социально-политической, культурной жизни современного мира требует обмена не только товарами и капиталами, но и знаниями, а теперь и студентами, и преподавателями между высшими учебными заведениями и странами. Таким образом, глобализация образования оказывает влияние на интеграцию регионов в глобальное пространство, тем самым ускоряя всеобщую глобализацию. Тем самым, главная цель вузов в контексте глобализации видится, прежде всего, в том, чтобы научиться готовить кадры для решения проблем в глобальном измерении [34, 57, 74, 99, 29, 30, 94].

Ускоряя рост доступности высшего образования, процесс глобализации обостряет проблему его содержания. Переход к массовому высшему образованию ведет к когнитивному диссонансу (несоответствию уровня знаний и подготовки индивида потребностям в них окружающей социальной среды) и усилению дисбаланса рынка труда вследствие возрастающего количественно-качественного несоответствия спроса и предложения. На рынке формируется избыток работников с высшим образованием, который не требуется для массовых вакансий в соответствии с их компетентностными профилями. Отсюда формируется «мнимая безработица», характеризующаяся избытком предложения рабочей силы и неудовлетворённым спросом на нее одновременно. Вместе с тем, наблюдаемый дефицит кадров приобретает не столько количественный, сколько качественный характер, определяющийся отсутствием на рынке труда кандидатов с заданными компетенциями при общей ситуации избыточного предложения рабочей силы. Иными словами, рынку не требуется столь большое число специалистов с элитарной подготовкой [8], возрастающая сложность производства и технологий требует достаточно фундаментальной и углубленной подготовки специалистов среднего звена.

Отчасти решение данного противоречия было найдено в переходе к двухуровневой системе высшего образования, предполагающей достаточно массовую подготовку специалистов для практического сектора по программам первой ступени (бакалавриат) и более элитарную – по программам второй

ступени (магистратура). Такая реструктуризация подготовки привела к еще более острой постановке проблемы соответствия содержания программ требованиям работодателя к компетенциям выпускников, вызванной не только консервативностью системы образования, но и ускоренным развитием технологий, за которыми образование попросту перестало успевать. В результате бизнес-сообщество дает невысокие оценки качеству российского высшего образования, считая его не готовым участвовать в глобальной конкуренции в силу большого запаздывания данной сферы по сравнению с темпом рыночных реформ в экономике [32]. Таким образом, поиск механизмов настройки содержания программ высшего образования на динамично изменяющиеся требования практики стало новым вызовом для высшего образования в эпоху глобализации, а сокращение сроков обучения на каждой ступени (бакалавриат, магистратура) создает положительную предпосылку для принятия системой данного вызова.

Наиболее эффективным и хорошо апробированным решением можно признать дуальную модель, которая предполагает совместную реализацию профессиональных образовательных программ образовательными организациями и предприятиями на основе равноправного партнерства и равной ответственности [56, 78, 59]. Основным смыслом дуального образования, зародившегося в Германии в 80-х годах прошлого века, состоит в использовании в процессе подготовки ресурсов заинтересованных предприятий, прежде всего кадровых, финансовых, материально-технических, технологических. Действующий сегодня в России закон об образовании [62] сформировал нормативную базу для реализации дуального образования в России. Введены понятия сетевого обучения, базовых кафедр и других подразделений, которые могут создаваться на предприятиях с целью организации практического обучения, целевого обучения и целевой подготовки. Вместе с тем, механизмы реализации сетевого взаимодействия образовательных организаций с предприятиями разработаны недостаточно, практическая реализация сетевых (дуальных) программ встречает массу сложностей и вопросов, начиная от определения правового статуса студента на предприятии и заканчивая правовыми основаниями для реализации образовательного процесса на предприятиях.

Базой и ключевым принципом реализации дуальной модели является стратегическое партнерство образовательных организаций и предприятий, которое формируется в пространстве региона. Организационным механизмом его формирования выступают образовательно-(научно)-производственные кластеры, создаваемые по отраслевому принципу путем интеграции научных, производственных, образовательных ресурсов территории [43, 92, 56, 21, 26, 8, 65, 84, 81]. Анализ показывает, что ключевая роль в формировании кластеров и реализации кластерной политики принадлежит государству, поскольку кластеризация требует решения большого количества административных, нормативных и организационных задач [89, 86, 43, 56].

В рамках Федеральной целевой программы развития образования в Российской Федерации на 2016–2020 годы планируется поддержать региональные комплексные программы развития профессионального образования, предусматривающие развитие взаимодействия организаций науки, высшего

образования и среднего профессионального образования, российских и зарубежных компаний в рамках общих проектов и программ развития на основе кластерной модели [64]. Ключевая роль в формировании и реализации таких программ принадлежит органам власти регионов, ответственным за формирование условий как для повышения автономии и ответственности вузов, так и для повышения региональной ориентированности вузов федерального подчинения, успешного формирования региональных образовательно-производственных кластеров в едином образовательном пространстве РФ.

Вместе с тем, в России полномочия региональной власти в отношении образовательных организаций федерального подчинения, которых абсолютное большинство среди российских вузов, достаточно ограничены [62], что не способствует эффективной кластерной политике на основе формирования государственно-частных партнерств [4, 27, 43, 92, 56, 21, 26, 99]. Авторы [32] полагают, что положение усугубляется искаженной трактовкой понятия «качество образования» в российском законодательстве [62, 81, 8, 59, 102, 65], не соответствующей общепринятому в международном пространстве высшего образования пониманию качества как способности вуза соответствовать запросам общества, важной частью которого является региональная бизнес-среда.

Еще одна существенная проблема, сдерживающая развитие кластеров на основе ГЧП в России, видится в отсутствии стимулирования предприятий к участию в них в форме налоговых льгот.

Таким образом, реализация модели дуального образования в ключе кластерной политики в ее полноценном варианте в России затруднена в силу ряда объективных причин нормативно-правового характера, и данное обстоятельство формирует вызов для вузов, перед которыми встает задача поиска альтернативных механизмов сотрудничества с предприятиями в существующих условиях.

1.2.3. Развитие экспорта образовательных услуг

Глобализация образования в качестве конечной цели формирует единое общемировое образовательное пространство. Развитие академической мобильности и экспортно-импортных отношений в образовании выступает ключевым механизмом его формирования, с одной стороны, и прямым следствием глобализации – с другой. Статистика ежегодно подтверждает рост контингента мобильных студентов и расширение международной торговли образовательными услугами. За первое десятилетие XXI века численность мобильных студентов в мире удвоилась, начиная с 2010 года она стабильно растет примерно на 5–7% в год. По прогнозам OECDReport, к 2025 г. 7,5–8 млн человек будут получать высшее образование за границей [96, 44]. В то же время экспортно-импортные потоки и миграция студентов географически распределены неравномерно. В первое десятилетие текущего века сформировались мировые образовательные центры, а в последние годы нарастающие интеграционные процессы формируют новые тренды и векторы миграции студентов.

Сегодня мировая карта студенческой миграции представлена тремя центрами: исторически сложившимся западноевропейским (Великобритания, Германия, Франция), североамериканским (США, Канада), а также сравнительно более молодым тихоокеанским центром (Австралия, Новая Зеландия, Япония, Южная Корея). Более 62% мирового объема рынка услуг высшего образования приходится на пять стран мира: США, Австралию, Великобританию, Германию, Францию, которые в совокупности привлекают до 60% мирового студенческого контингента [35].

По версии TheEconomist, самым благоприятным климатом для обучения иностранных студентов на сегодня обладают (в порядке убывания): Германия, Австралия, Великобритания, Китай и Малайзия. Соответственно США заняли лишь 6 позицию, Россия оказалась на 8 месте, Франция вообще выбыла из первой десятки. Эта аналитика в сочетании с наблюдаемыми тенденциями активного развития экспорта Китаем и другими новичками первой двадцатки позволяет прогнозировать изменение лидерства в области экспорта в ближайшие 5–10 лет [35, 36].

Развитию экспорта образования придается ключевое значение, поскольку наращивание объемов экспорта можно рассматривать и как показатель конкурентоспособности национальной системы образования, и как механизм ее достижения и поддержки. Е.С. Иноземцева [35, 36] выделяет факторы привлекательности страны получения образования, которые преимущественно влияли на принятие решения будущих или действующих студентов в предыдущие годы: наличие стипендий, стоимость обучения, «проторенность маршрута». В то же время общие тенденции в изменении глобального соотношения сил должны к 2025 г. изменить модель выбора студентов в пользу существенного повышения интереса студентов из наиболее развитых стран к странам с развивающейся экономикой как наиболее перспективным для профессионального развития и карьерного роста. Соответственно география мирового экспорта образования меняется так же стремительно, как и мировая экономика. Североамериканские и европейские страны, наиболее затронутые экономическим кризисом нового века, снижают показатели въездной мобильности, а страны Азии, которые еще вчера были основными поставщиками студентов для них, за последнее десятилетие совершили рывок и в экономике, и в высшем образовании, создав привлекательные условия для обучения как для собственных граждан, так и для иностранцев [96]. Миграционная политика США и ряда стран Европы также не способствует привлечению студентов из «третьих стран», которые составляют основу мировых миграционных потоков.

Стремительный рост объемов экспорта в таких странах, как Новая Зеландия, ЮАР, Южная Корея обусловлен государственной политикой в области стратегического развития высшего образования, а также улучшением экономической конъюнктуры и инфраструктуры, которые становятся важнейшими факторами выбора у абитуриентов. Все это будет способствовать активному развитию экспорта образования в перспективе до 2025 г. [96, 35–36].

Ключевыми факторами выбора, влияющими на решение проходить обучение в той или иной стране, на сегодня становятся, помимо стоимости обучения: благоприятный экономический климат и открытость страны, в том числе возможность трудоустройства после обучения или совмещение работы с учебой, миграционно-визовый режим, в том числе простота и удобство оформления въездных документов, удобство инфраструктуры и международное признание диплома. Таким образом, в последние годы в условиях нарастания процессов глобализации начинают доминировать факторы выбора, не связанные напрямую с характеристиками самих образовательных программ. На первый план выходят условия получения образования, прежде всего, созданные на уровне страны.

Также Е.С. Иноземцева [36] отмечает, что наибольших успехов в развитии экспорта образования достигли страны, в которых данное направление было существенно поддержано государством. Так, например, Германия очень успешно развивала экспорт высшего образования на мировом рынке при помощи последовательной государственной поддержки, нацеленной на привлечение наиболее талантливых студентов и докторантов из других стран, а также удерживания лучших кадров после обучения в стране, и это прописано в соответствующих документах и протоколах правительства. Помимо сравнительно невысокой стоимости обучения, огромное количество стипендий и грантов на обучение предлагается государственной структурой German Academic Exchange Service (DAAD) [18], в том числе на послевузовское обучение или стажировки в немецких компаниях после завершения обучения в вузе, что открывает дополнительные возможности для трудоустройства. В то же время даже небольшое снижение финансирования государственных стипендиальных программ для иностранных студентов в США незамедлительно вызвало тенденцию к снижению их численности в стране [70]. Таким образом, государство играет ключевую роль в развитии экспорта образования. При этом интерес государств лежит не только и не столько в привлечении доходов в страну (объем мирового рынка образовательных услуг оценивается экспертами в 100 млрд долларов), сколько в том, что экспортируемое высшее образование является мощнейшим фактором влияния страны в мировом масштабе («мягкая сила») и рассматривается развитыми странами в качестве стратегической задачи национального развития [96].

Автор [36] полагает, что принятая Правительством РФ Концепция экспорта образовательных услуг [46] дает слабые шансы существенно нарастить объемы экспорта российского образования: требуется выверенная государственная стратегия по формированию благоприятной экономической конъюнктуры и социально-бытовой среды для обучения иностранцев за счет ее реальных качественных изменений.

Рассмотрим позицию российских вузов с точки зрения их возможностей и ограничений в развитии экспорта образования в соответствии с общепринятыми в мировой практике стратегиями (табл. 1.2).

Таблица 1.2

Возможности и ограничения развития экспорта образования

Стратегическое направление развития экспорта	Возможности	Ограничения
Привлечение иностранцев для очного обучения (въездная мобильность)	Модернизация кампусов. Авторитет российского образования в мире. Государственные стипендии. Наличие подготовительного отделения с предоставлением стипендии	«Жесткое» миграционное законодательство. Слабые возможности трудоустройства. Низкие гос. стипендии (ок. 25 долл. в мес.). Проблемы безопасности. Высокая стоимость жизни (влияние фактора ослабло с изменением курса валют в 2014–2015 гг.). Отсутствие в мировых рейтингах. Обучение на русском языке
Дистанционное обучение (цифровая мобильность)	Формирование сетевых партнерств с иностранными вузами. Дистанционное обучение не требует пересечения границ	Дефицит полноценных дистанционных программ и сред. Языковой барьер (отсутствие программ на английском языке). Отсутствие признания дипломов, полученных по заочной (дистанционной) форме обучения, многими странами
Кампусы за рубежом и образовательный франчайзинг	Действуют только подразделения и межгосударственные университеты, открытые в прежние годы	Нормативны ограничения на ведение образовательной деятельности за рубежом. Открытие подразделений за рубежом затруднено действующими нормативными ограничениями

Источник: сост. авт.

Очевидно, что на сегодня барьеров и ограничений для развития экспорта образования российскими вузами существенно больше, чем возможностей. Тем не менее, на Россию приходится 4% от общемировой численности студентов, обучающихся за рубежом (для сравнения: США – 16%, Великобритания – 13%, Германия, Франция – по 6%, Республика Корея – 1%). Вместе с тем, стоит учитывать, что 50% контингента иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, представлено гражданами стран СНГ [96], для которых русский язык является вторым (или первым) родным. Таким образом, признавая огромную важность позиционирования России на постсоветском пространстве, долю России на глобальном рынке высшего образования более корректно принять за 2%, если учитывать только иноязычные страны дальнего зарубежья.

Конкурентоспособность на мировом рынке различных регионов Российской Федерации иллюстрирует распределение иностранного контингента по федеральным округам (рис. 1.2) [5].

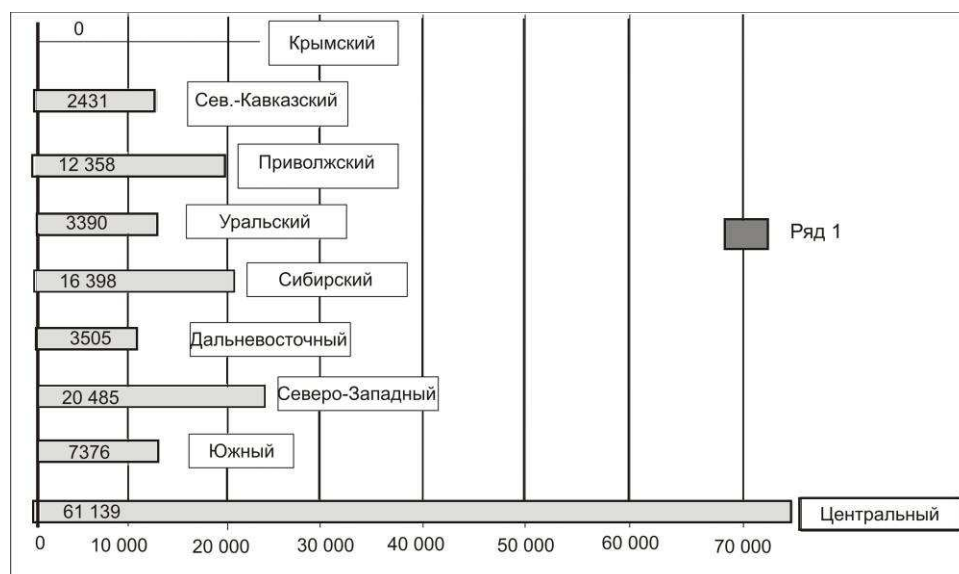


Рис. 1.2. Распределение контингента иностранных студентов по федеральным округам РФ

При этом в мегаполисах (Москва и Санкт-Петербург) обучаются порядка 30% всего иностранного контингента России.

Обращает на себя внимание динамика структуры экспорта российского высшего образования в разрезе профилей подготовки: порядка 80% иностранных студентов обучаются в отраслевых российских вузах [Там же].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о системе продвижения российского образования на международный рынок, национальным оператором формирования и развития которой в последние годы активно выступает Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) [72], созданное в сентябре 2008 г. в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 6 сентября 2008 г. № 1315, что положительно повлияло на показатели рекрутинга иностранных студентов в Россию и обеспечило с 2012 г., рост иностранного контингента в российских вузах примерно на 10% в год, что выше общемировой динамики (5–7%). Данный рост обеспечен в основном за счет граждан СНГ [5], что обусловлено целями внешней политики России на современном этапе, вместе с тем, этот факт в очередной раз подчеркивает «русскоязычный» характер экспортного потенциала российского высшего образования.

Таким образом, экспортный потенциал российских вузов далеко не исчерпан, и данное направление развития следует рассматривать как приоритетное в ближайшие годы как государству, так и самим вузам. В принятой в конце 2014 г. Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. [45] и других документах планы государства по достижению международной конкурентоспособности российского высшего образования связываются в основном с созданием привлекательных по мировым параметрам условий в очень небольшом числе вузов-лидеров («Проект 5-100»), 5 из которых по планам Правительства РФ должны в ближайшие

годы войти в ТОП-100 мировых рейтингов. Роль остальных вузов в данной правительственной доктрине не определена. Соответственно, абсолютное большинство российских вузов в ближайшие годы будут решать задачу международной интеграции и развития экспорта, опираясь на собственное видение и ресурсы, в условиях многочисленных ограничений, обусловленных как внешними, так и внутренними факторами, что может быть рассмотрено как очередной серьезный вызов для них.

1.3. Сценарии развития российских вузов в глобализирующемся мире

Политика российского государства по развитию национальной системы высшего образования и росту ее международной конкурентоспособности на современном этапе определена двумя приоритетными направлениями:

- выделение сильного ядра = «точек роста» – ограниченного числа вузов (не более 15 вузов, что составляет 1% от их общего числа), которым поставлена задача стать лидерами национальной системы высшего образования и войти в число мировых лидеров при существенной финансовой поддержке со стороны государства;

- оптимизация сети оставшейся группы вузов с целью повышения эффективности деятельности системы в целом. Цели данной оптимизации достаточно четко сформулированы в программном документе [Там же]: выделена группа федеральных (10 вузов) и национальных исследовательских (29 вузов) университетов, которые составляют 4,1% от общего числа российских вузов по состоянию на конец 2015 г.; в отношении оставшейся части вузов в ближайшие годы планируется провести существенную оптимизацию сети с результирующим сокращением числа вузов на 40% и числа филиалов на 80%. При этом в соответствии с планами государства большая часть студентов к 2020 г. должна обучаться в ведущих вузах.

Следует отметить, что данная модернизация сети вузов подразумевает также определенное масштабирование: вузы-лидеры должны стать достаточно крупными, что вполне соответствует мировым трендам [1].

Таким образом, динамика развития сети вузов в России в соответствии с принятой программой развития (ФЦПРО 2016-2020) будет выглядеть примерно так, как показано на рис. 1.3.

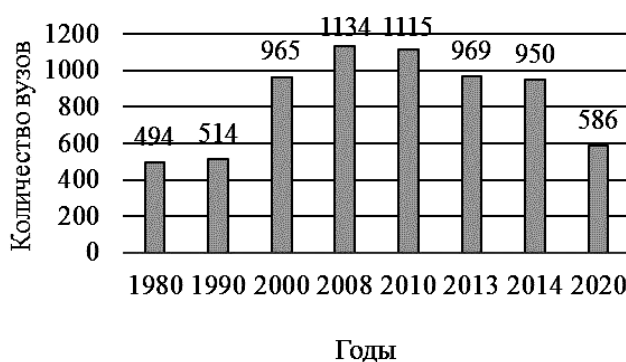


Рис. 1.3. Динамика развития сети российских вузов (включая прогноз до 2020 г.)

К 2020 г. прогнозируемое соотношение вузов в стране вследствие реализации программы оптимизации согласно концепции ФЦПРО 2016–2020 гг. составит 6,99% – ведущие вузы (федеральные, национальные исследовательские университеты) и вузы с особым статусом, 93,01% – региональные вузы со спецификой и без специфики деятельности. Таким образом, даже после существенной оптимизации сети в российском ландшафте высшего образования большинство вузов останутся «другими», что вполне соответствует глобальным прогнозам [32].

Соответственно, актуален вопрос о типологии вузов, которая может быть либо формальной, либо неформальной, то есть отраженной или не отраженной в нормативных актах, касающихся системы образования.

По форме собственности официально вузы подразделяются на государственные и негосударственные (частные). По признаку подчинения: на федеральные государственные; государственные ведомственные; региональные; муниципальные вузы.

Типология вузов, существующая сегодня на уровне документов, содержит всего несколько определений: «ведущий вуз», «федеральный университет», «национальный исследовательский университет (НИУ)», «вуз». Законодательство выделяет также два вуза с особым статусом: МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ [62].

Таким образом, на официальном языке все российские вузы, не вошедшие в число «ведущих», составляющие 95,6% общего числа российских вузов, при всем многообразии их целевых рынков, структур, миссий попадают в единую неструктурированную группу «вузы» или «другие вузы».

При этом «ведущие вузы» располагаются лишь в 35 (42,16%) регионах страны из 83, иначе говоря, больше половины регионов страны не имеют федеральных, национальных исследовательских и вузов с особым статусом [37].

Вместе с тем, в практике деятельности широко применяются не установленные официально определения, связанные с отраслевой принадлежностью: «классические университеты», «педагогические вузы», «отраслевые вузы», «сельскохозяйственные вузы», «вузы культуры» и т.п.

Принадлежность вуза к группе определяется как на основании ведомственной принадлежности, так и на основании истории вуза, поскольку к настоящему времени абсолютное большинство российских вузов имеют существенно диверсифицированную структуру программ, включающую рыночно востребованные (экономика и управление, юриспруденция, государственное и муниципальное управление и т.п.).

Начиная с 2000 г. в типологии российских вузов появились системные новации, ознаменовавшиеся появлением описания в ФЦПРО 2006–2010 [60] принципиально новых форм вузов по сравнению с устойчивой советской классификацией, привязанной только к отраслевой принадлежности: общенациональный университет, базовый (системообразующий) вуз, исследовательский университет (учебно-научно-исследовательский комплекс), интегрированное учебное заведение, университетский комплекс.

В мониторинге эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования вузы разделены на вузы без специфики и вузы, имеющие специфику:

- военной и силовой направленности;
- медицинской;
- сельскохозяйственной;
- творческой;

- спортивной;
- транспортной направленности.

По данным мониторинга за 2013 г. только 180 вузов (20,79%) из 866 вузов, принимавших участие в процедуре мониторинга, имеют разного рода направленность, 4,73% – «ведущие» вузы, а остальные 74,48% – вузы, не имеющие специфики деятельности и не отнесенные к ведущим [69] (табл. 1.3).

Таблица 1.3

Категории вузов, выделяемые в процессе мониторинга системы образования за 2013 г.

Направленность	Соотношение в общем количестве вузов, %
Военная и силовая	0,92
Медицинская	5,89
Сельскохозяйственная	2,66
Творческая	8,78
Спортивная	1,73
Транспортная	0,81
Ведущие вузы (ФУ и НИУ, с особым статусом)	4,73
Остальные вузы	74,48

Источник: составлено авторами на основе информационно-аналитических материалов по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования 2014 г. [10]

Таким образом, сам факт наличия неструктурированного множества вузов свидетельствует об актуальности задачи типологизации, важность которой состоит не в формальном распределении вузов на «типы», «категории», «группы», но в том, чтобы определиться с видом миссии и стратегического назначения вузов каждой категории в национальной системе высшего образования в условиях ее изменений под влиянием глобализации, их ролью в социально-экономическом развитии страны и модернизации ее системы образования. При этом необходимо учитывать неизбежность диверсификации вузов по их роли в глобальном пространстве высшего образования и концептуальное утверждение необходимости разнообразия в институциональном ландшафте глобального образования [32, 7], разнообразия стратегий, миссий, структур [70, 3].

В связи с тем, что государство в России продолжает оставаться главной движущей силой изменений, институциональная дифференциация вузов во многом определяется государственной образовательной политикой. А это значит, с точки зрения Е.В. Вашуриной, Я.Ш. Евдокимовой, М.Н. Овчинникова [14], что выделить существенные классификационные признаки для формирования устойчивой типологии весьма затруднительно в условиях постоянных изменений ландшафта системы высшего образования, динамика которых в ближайшие годы будет только нарастать.

В основе определения типа вуза, по мнению исследователей [Там же], должно лежать определение типа его продукции. Главным и первым шагом на

пути построения типологии университетов является именно продуктовый анализ, который базируется прежде всего на:

- компетенциях выпускников;
- видах и результатах исследований и разработок;
- социально-культурных функциях вуза.

Вторым по значимости дескриптором, определяющим принадлежность вуза к определенному типу, Е.В. Вашурина и соавторы [Там же] считают академический персонал, поскольку функциональные приоритеты вуза зависят от компетентностных характеристик его персонала.

Федеральная целевая программа развития образования РФ на 2016–2020 гг. [45] предполагает разработку новых моделей вузов (рис. 1.4) и реализацию данных моделей как пилотных проектов в указанный период.



Рис. 1.4. Модели вузов, формируемые в рамках выполнения ФЦПРО на 2016–2020 гг.

Проект формирования сети ведущих вузов реализуется уже несколько лет; за эти годы сложилось понимание миссий этой группы вузов.

Главной целью создания федеральных университетов, согласно концепции Министерства образования и науки Российской Федерации, является развитие системы высшего профессионального образования на основе оптимизации региональных образовательных систем и укрепления связей высшего образования с экономикой и социальной сферой в федеральных округах. Также федеральные университеты способствуют формированию и развитию конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализации инновационных услуг и разработок.

Стратегическая миссия НИУ – содействие динамичному развитию науки и технологий, обеспечение необходимыми людскими ресурсами, сбалансированными по численности, направлениям подготовки, по квалификационной и возрастной структуре с учетом необходимых темпов их обновления и прогнозируемых структурных преобразований в науке и экономике [71].

В группе ведущих вузов особая роль отведена пятнадцати – победителям конкурса программ, представленных 54 вузами, целью которых является достижение международного признания, показателем которого будут высокие позиции в глобальных рейтингах [95]. Данный проект получил название «5-100» (из

15 участников проекта 5 должны по прогнозу войти в ТОП-100 международных рейтингов), или «глобальная конкурентоспособность». Его финансирование в форме дополнительно выделяемых на развитие вузов-участников средств из федерального бюджета составило 9 млрд за 3 года, т.е. по 3 млрд руб. в год. Развитие этих вузов должно оказать серьезное влияние на всю систему высшего образования России; они должны стать локомотивами развития всей системы и задать новые стандарты образовательной и научной деятельности, конкурентоспособные на мировом уровне [33].

ФЦПРО 2016–2020 определяет будущую роль проектируемых опорных вузов региональных экономических систем как ключевых узлов региональных сетей подготовки кадров, которые должны стать центрами для формирования образовательно-научно-производственных кластеров в своих регионах. Сравнение миссий федерального и опорного регионального университета представлено в табл. 1.4.

Таблица 1.4

Миссии федерального и опорного университетов

Федеральный университет	Опорный региональный вуз
<p>1. Целью создания является развитие системы высшего образования на основе оптимизации региональных образовательных структур и укрепления связей образовательных учреждений высшего образования с экономикой и социальной сферой федеральных округов.</p> <p>2. Стратегическая миссия федерального университета – формирование и развитие конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализации инновационных услуг и разработок.</p> <p>3. Проведение фундаментальных и прикладных исследований по приоритетным научным направлениям, эффективное взаимодействие с Российской академией наук.</p> <p>4. Подготовка современных специалистов, бакалавров и магистров на базе реальной интеграции научного и образовательного процессов и использования всех методов современного высшего образования, которые входят в сферу национальных интересов.</p> <p>5. Интеграция университета в мировое образовательное пространство и достижение международного признания реализуемых в нем образовательных программ с целью экспорта образовательных услуг и технологий.</p> <p>6. Развитие активного международного сотрудничества с университетами Европы, Азии и Америки, участие в международных образовательных и научных программах</p>	<p>1. Цель – создание опорных вузов как ключевых узлов региональных сетей подготовки кадров, которые должны стать центрами для формирования образовательно-научно-производственных кластеров в своих регионах.</p> <p>2. Стратегическая миссия опорного регионального вуза – подготовка высококвалифицированных кадров, способных к эффективной практической деятельности и содействию росту социально-экономического и образовательно-культурного потенциала региона.</p> <p>3. Проведение на высоком уровне прикладных научных исследований, консалтинговых разработок и проектов по приоритетным направлениям социально-экономического развития региона.</p> <p>4. Подготовки специалистов в соответствии с потребностями регионального рынка труда, способных работать в условиях изменяющейся внешней и внутренней среды и готовых к международному сотрудничеству со странами АТР.</p> <p>5. Воспитание, обучение, целевая непрерывная подготовка специалистов, научных и научно-педагогических кадров в достаточном количестве для обеспечения исчерпывающей потребности, прежде всего, высокотехнологичных отраслей промышленности региона.</p> <p>6. Привлечение инвестиционных ресурсов для реализации крупных инновационных региональных проектов</p>

Источник: сост. авт.

Очевидно сходство миссий федеральных университетов и опорных вузов региональных экономических систем. Логично предположить наибольшую целесообразность создания опорных региональных вузов преимущественно в субъектах, не имеющих на своих территориях федеральных университетов, либо как вариант развитие региональных опорных вузов на базе созданных федеральных, либо НИУ.

Программы развития региональных опорных вузов будут поддержаны из средств федерального бюджета в рамках реализации ФЦПРО 2016–2020 гг. [45], и обязательным условием их формирования станет участие в процессе оптимизации сети через присоединение других вузов, находящихся в том же муниципальном образовании.

Миссии оставшихся двух проектируемых типов вузов (вузов массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса и вузов прикладного бакалавриата) пока не получили сколько-нибудь внятного определения.

По мнению М.Г. Кехян [40], высшее образование в мире может развиваться по одному из четырех основных сценариев:

1. Высшее образование как открытое сетевое взаимодействие. В большей степени основывается на сотрудничестве и участии, нежели на конкуренции.
2. Высшее образование на службе интересов региональных и местных сообществ. В рамках данного сценария вузы в своей деятельности ориентированы (или пересматривают свою миссию) на потребности регионов и местных сообществ, глубоко интегрированы в их жизнь, содействуют их экономическому развитию и удовлетворению потребностей через обучение (преподавание) и реализацию научных исследований.
3. Высшее образование как новая форма социально-государственной ответственности. Данный сценарий предполагает усиление государственного финансирования, влияния и ответственности в сочетании с финансовым стимулированием, рыночными механизмами, формами государственно-общественного управления высшим образованием.
4. Высшее образование как корпорация. Главным механизмом в реализации данного сценария является глобальная конкуренция вузов за рынки образовательных и научных услуг.

На наш взгляд, первый сценарий можно оценить как наиболее прогрессивный и предпочтительный с точки зрения ценности для студентов и других стейкхолдеров, перспектив развития вузов и программ, влияния высшего образования на мировое развитие. Сетевая форма реализации образовательных программ – сравнительно новое явление для российских вузов, получившее законодательное определение в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [62]. В настоящее время данная форма предполагает ряд новых возможностей и преимуществ, которые должны обеспечить ее распространение уже в ближайшие годы.

Статья 15 п. 1. Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ-273) определяет, что «сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов несколь-

ких (образовательных) организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций».

Дальнейшее развитие процесса глобализации, одним из факторов которого является развитие сетевой экономики [95], в перспективе должно оказать положительное влияние на динамику развития сетевого высшего образования. В.М. Матюшок [51] определяет сетевую экономику как форму экономической деятельности, базирующуюся на глобальной информационной среде с преобладанием в качестве важнейших элементов производительных сил знаний и информации и ускоренной динамике между спросом и предложением. Одним из свойств сети признается отсутствие зависимости человека от конкретных производителей товаров и услуг, поскольку для любого из них сетевая экономика может предложить замену через практически неограниченный доступ к товарам и услугам.

Вместе с тем, отношения конкуренции до настоящего времени являются ведущими на рынке, в том числе на мировом рынке образования. Соответственно, при отсутствии технологических и нормативных ограничений, по крайней мере, в большинстве развитых стран развитие и широкое распространение сетевых форм высшего образования сегодня связано главным образом с ментальными ограничениями и экономическими причинами: выгода от сетевой интеграции не всегда очевидна. Тем не менее, за 2 года действия нового закона об образовании [62] ряд российских вузов, наиболее компетентных в области международной интеграции и экспорта образовательных услуг (РУДН, МГИМО, УрФУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, СПбГУ др.), успели оценить преимущества сетей высшего образования, получив опыт деятельности в рамках созданных сетевых консорциумов (Сетевой университет СНГ, Университет Шанхайской организации сотрудничества, Венецианский консорциум по правам человека). Среди преимуществ, получаемых вузами-участниками сетевых университетов, приводимых Г.А. Красновой в [6], можно выделить те, которые можно получить только в процессе сетевого взаимодействия:

- расширение линейки предлагаемых образовательных программ за счет программной интеграции внутри сети на основе объединения ресурсов участников сети;
- повышение качества образования за счет взаимного контроля участников сети.

Вместе с тем, скачка в численности «сетевых» студентов, т.е. обучающихся по программам, использующих сетевую форму реализации, пока не наблюдается. Таким образом, сетевые университеты, являясь, безусловно, прогрессивной и соответствующей философии глобализации организационной формой, на сегодня функционируют в большей степени как экспериментальные площадки опережающих технологий и форматов обучения. Трудно ожидать, что «сетевой сценарий» в ближайшее десятилетие приобретет массовый характер, что вполне коррелирует с глобальным прогнозом, сделанным международным экспертным сообществом (табл. 1.5).

Четвертый сценарий более приближен к сегодняшним реалиям и, по нашему мнению, наиболее реален для вузов первой группы в соответствии с вариантом типологии, представленном в табл. 1.1, как требующий достаточно сильной конкурентной позиции вуза.

Развитие российской системы высшего образования, как это следует из программных документов и оценки основных трендов развития последних лет [64, 45], наиболее вероятно будет идти в ближайшее десятилетие по сценариям 2 и 3, которые можно рассматривать как взаимодополняющие. Основным фокусом реформирования последнего десятилетия стали стратегия интеграции отечественной высшей школы в европейское образовательное пространство и модернизация системы высшего образования по либерально-западным образцам [22]. При этом главная миссия университетов при всем их разнообразии, стратегических, общесистемных и институциональных изменениях остается прежней: дать обучающимся знания, навыки и умения с акцентом на знания, так как именно они являются базой для формирования навыков и умений [51].

Таким образом, основными приоритетами политики России по развитию сети вузов на ближайшее десятилетие можно считать:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского высшего образования, основным инструментом которого является реструктуризация сети вузов;
- выделение ведущих вузов как точек роста, цель которых – достичь мировой уровень качества высшего образования;
- существенное сокращение сети оставшихся вузов при условии определения их стратегических ролей в общем контексте развития системы и достижения высоких показателей качества и эффективности деятельности.

В настоящее время 909 из 950 российских вузов не отнесены к категории ведущих, таким образом, перед каждым российским вузом, не вошедшим в число ведущих, роль которых определена, встают две основные задачи:

- определить свое место во вновь формирующейся типологии, т.е. позиционироваться;
- обеспечить высокую эффективность деятельности в соответствии с выбранным позиционированием (типом миссии).

По существу, для каждого российского вуза данные задачи могут быть решены в трех вариантах институционализации:

1. Присоединиться (добровольно или по решению учредителя) к другому более эффективному вузу и войти в его состав, прекратив самостоятельное существование и продолжив развитие в иной институциональной форме.
2. Сохранить свою самостоятельность и продолжить развитие.
3. Присоединить другие, менее эффективные вузы, включив их в свой состав, т.е. стать центром объединения других вузов.

В любом случае решение поставленных задач требует существенных организационных изменений, которые будут неизбежны как минимум в трех областях: продуктовой, кадровой, структурной (рис. 1.5).



Рис. 1.5. Возможные пути развития российского вуза на современном этапе

Выводы

1. Глобализация, являясь всеобщим объективным процессом, порождает смену не только форматов и технологий, но и парадигмы образования. Организация системы образования в глобализирующемся мире, как и весь этот мир в целом, приобретает принципиально иные характеристики, тем самым вызывая необходимость принципиальных изменений на всех уровнях управления образованием, включая вузовский.

2. Глобализация образования порождает кризис как формы, способов организации образования, так и его содержания, наиболее явно проявляющийся именно на уровне высшего образования. Основные проявления данного кризиса на уровне содержания образования состоят в обострении противоречий между:

- массовизацией сознания молодых людей под воздействием информационной среды и формированием их собственных ценностей, базирующихся на национальных и исторических корнях, приоритетах личностного развития;
- инертностью содержания образовательных программ и динамично меняющимися требованиями практики, развитием технологий.

3. Основные существенные характеристики системы образования в глобализирующемся мире следующие:

- стандартизация и унификация, основными инструментами которых выступают профессиональные стандарты и аккредитация;
- интернационализация образования, транснациональный характер высшего образования;

- усиление влияния информационных и дистанционных технологий образования, открывающих принципиально новые возможности развития и практически стирающих географические границы для доставки знаний;

- повышение доступности и массовизация высшего образования, которые ведут к усилению качественного дисбаланса на рынке труда и развитию когнитивного диссонанса в личностной сфере;

- формирование мировых центров высшего образования, удерживающих лидерство по объемам экспорта образовательных услуг. Вместе с тем, динамика экономического развития отдельных стран и регионов мира диктует изменения в расстановке сил на мировом рынке высшего образования, постепенно переориентируя векторы международной студенческой миграции с запада на восток.

4. Системы высшего образования стран с развивающимися экономиками, в число которых входит и Россия, в эпоху глобализации испытывают специфические проблемы и риски развития, главные из которых:

- риск недостаточного государственного финансирования, дополнительно усугубляемый его непоследовательным и нестабильным характером, негативно влияющим на логику национальной политики модернизации образования и его международной интеграции;

- как следствие первого – риск недостижения высокого уровня качества высшего образования, что ограничивает возможности участия в глобальной конкуренции;

- усиление государственного регулирования и контроля, обусловленное сложностью задач модернизации и интеграции национальных систем в мировое образовательное пространство, подавляет развитие рыночных методов управления образованием, что негативно сказывается на эффективности деятельности образовательных организаций.

Таким образом, в условиях глобализации развитие систем высшего образования стран с развивающимися экономиками в целом и отдельных вузов в частности испытывает сильное влияние государства, приобретает высокую степень зависимости от государственного регулирования. Следовательно, методы управления вузами в таких странах становятся ближе к методам государственного управления (Public Administration), нежели к методам рыночного управления (Business Administration). Все это в полной мере можно отнести к российской ситуации, главным приоритетом современного этапа развития которой является повышение эффективности и качества высшего образования, что предполагает существенную оптимизацию (сокращение) числа вузов, реструктуризацию сети.

5. Глобализация поставила перед российскими вузами вполне конкретные задачи:

- определить свое позиционирование в целенаправленно изменяемом государством институциональном ландшафте высшего образования;

- формировать стратегию развития, принимая во внимание транснациональный характер современного высшего образования;

- построить бизнес-процессы таким образом, чтобы удерживать высокие показатели эффективности деятельности и обеспечивать динамику развития.

Решение этих задач требует глубоких и быстрых организационных изменений, от успешности которых зависит не просто конкурентоспособность, но и сам факт дальнейшего существования вуза. Наиболее остро эти задачи стоят перед региональными вузами, не вошедшими в число ведущих, что определяет высокую актуальность вопроса о выборе стратегии развития именно данной группы вузов. В настоящем исследовании представлен взгляд на поставленные вопросы и проблемы с позиции «изнутри» регионального вуза.

Библиографический список

1. Адизес, И. Управление жизненным циклом корпорации / И. Адизес. – СПб.: Питер, 2007. – 275 с.
2. Айдрус, И.А. Мировой рынок образовательных услуг: учеб. пособие / И.А. Айдрус, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 194 с.
3. Антропов, В.А. Планирование научно-исследовательской работы на университетской кафедре / В.А. Антропов, А.Г. Шеломенцев // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1 (95). – С. 17–27.
4. Антропов, В.А. Проблемы модернизации и инноваций в российском профессиональном образовании / В.А. Антропов. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2013. – 104 с.
5. Арефьев, А.Л. Обучение иностранных граждан в Российской Федерации: статистический сборник / А.Л. Арефьев, Ф.Э. Шереги. – М.: Росстат, 2014. Вып. 11. – 476 с.
6. Арефьев, А.Л. Экспорт российских образовательных услуг: стат. сб. / А.Л. Арефьев, А.Ф. Шереги. – М.: ЦСПиМ, 2014. Вып. 4. – 340 с.
7. Аржанова, И.В. География и арифметика Болонского процесса / И.А. Аржанова // Аккредитация в образовании. – 2007. – № 18. – С. 40–45.
8. Аржанова, И.В. Организация сетевого взаимодействия вузов-участников Болонского процесса как основа управления интеграцией российской системы высшего образования в общеевропейскую: практика организации, цели, функции, структура, перспективы / И.В. Аржанова и др. // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 3. – С. 59–70.
9. Асаул, А.Н. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики / А.Н. Асаул, Б.М. Капаров; под ред. А.Н. Асаула. – СПб.: Гуманистика, 2007. – 253 с.
10. Бабинцев, В.П. Бюрократизация регионального вуза / В.П. Бабинцев // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 30–37.
11. Барабанов, О.Н. Глобализация и образование в современном мире / О.Н. Барабанов, М.М. Лебедева // Глобализация: человеческое измерение. – М.: РОССПЭН, 2002. – С. 54–77.
12. Батракова, Л.Г. Показатели развития экономики знаний [Электронный ресурс] / Л.Г. Батракова // Ярославский педагогический вестник. – Электронный журнал. – 2012. – № 2. – Т. I (Гуманитарные науки). Режим доступа: http://www.vestnik.yspu.org/releases/2012_2g/24.pdf.

13. Бубнов, Г.Г. Высшее профессиональное образование в координатах глобализации / Г.Г. Бубнов, Н.Г. Малышев, Е.В. Плужник, В.И. Солдаткин // *Cloud of Science*. – 2013. – № 1. – С. 5–9.
14. Вашурина, Е.В. О некоторых подходах к разработке типологии российских вузов / Е.В. Вашурина, Я.Ш. Евдокимова, М.Н. Овчинников // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2014. – № 4–5. – С. 21–27.
15. Волкова, И.Е. Европа готовит свой глобальный рейтинг / И.Е. Волкова, С.С. Иванов // *Качество образования*. – 2010. – №9. – С. 42–47.
16. Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (Париж, 9 октября 1998 г.) [Электронный ресурс] // ИДО МГИУ, 2015. Режим доступа: <http://www.sde.ru/files/t/pdf/5.pdf>.
17. Гаффорова, Е.Б. О подходах к оценке эффективности деятельности вузов / Е.Б. Гаффорова, А.В. Карловский // *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Социально-экономические науки*. – 2009. – № 3. – С. 81–87.
18. Германская служба академических обменов [Электронный ресурс] // DAAD, 2015. Режим доступа: <http://www.daad.ru/>
19. Горбунова, Е.М. Внешняя оценка участия российских вузов в Болонском процессе / Е.М. Горбунова, М.В. Ларионова // *Вестник международных организаций*. – 2008. – № 7–8 (22). – С. 29–57.
20. Гришина, Е.С. Философия образования: учеб. пособие для аспирантов и преподавателей высших и средних учебных заведений / Е.С. Гришина; ДВГТУ. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2007. – 192 с.
21. ГЧП в России [Электронный ресурс] // Портал Центра ГЧП Внешэкономбанка, 2010. Режим доступа: http://www.pppinrussia.ru/main/ppp_in_russia.
22. Дадаева, Т.М. Реформа высшей школы: парадоксы и тупики институциональных изменений / Т.М. Дадаева, И.М. Фадеева // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2014. – № 4–5. – С. 28–35.
23. Де Витт, Х. 25 лет интернационализации в Европе: Европейская ассоциация международного образования в условиях меняющегося мира / Х. де Витт, Ф. Хантер // *Международное высшее образование*. – 2014. – Вып. 74. – С. 21–23.
24. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище [Электронный ресурс]: доклад Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века / Ж. Делор, 1996. Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/download/docs282653/282653.doc>.
25. Дюжиков, С.А. Современное государство на рынке образовательных услуг: социально-философский анализ / С.А. Дюжиков. – М.: Социально-гуманитарные знания, 2010. – 352 с.
26. Еремин, В.Л. Государственно-частное партнерство в образовании / В.Л. Еремин // *Актуальные проблемы социально-экономического развития России*. – 2010. – № 2. – С. 11–13.
27. Ефимов, А.В. Миссия университета в условиях модернизации образования и реформирования транспортного комплекса / А.В. Ефимов, В.А. Антропов // *Система менеджмента качества в вузе: сб. материалов по повышению ква-*

лификации преподавателей университета. – Екатеринбург: УрГУПС, 2005. Вып. 1. – С. 7–49.

28. Зинурова, Р.И. Глобальные тренды в развитии университетского образования и вызовы дистанционных технологий / Р.И. Зинурова, А.Р. Тузиков // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 44–51.

29. Зинурова, Р.И. Профессиональное образование в XXI веке: региональный ответ на вызовы модернизации: монография / Р.И. Зинурова, А.Р. Тузиков. – Казань: Изд-во Казан. гос. технолог. ун-та, 2011.

30. Зинурова, Р.И. Развитие инновационной инфраструктуры исследовательских университетов через трансформацию образовательного процесса / Р.И. Зинурова, А.Р. Тузиков // Вестн. Казан. технолог. ун-та. – 2012. – № 15. – С. 287–297.

31. Иванов, П. Эра интеллектуального капитализма [Электронный ресурс] / П. Иванов // Менеджмент.com.ua. – Интернет-портал для управленцев, 2007. Режим доступа: http://www.management.com.ua/notes/intellectual_era.html.

32. Иванов, С.С. Независимая оценка качества деятельности вузов: основания и ориентиры / С.С. Иванов, И.Е. Волкова // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М.: ФИРО, 2015. Вып. 4. – 80 с.

33. Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / под ред. Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьева; Минобрнауки РФ. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – 504 с.

34. Ильинский, И.М. Российские вузы на переломном этапе / И.М. Ильинский // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3. – С. 5–17.

35. Иноземцева, Е.С. Мировые лидеры внешней торговли на рынке услуг высшего образования: текущее состояние и перспективы / Е.С. Иноземцева // Креативная экономика. – 2013. – № 1 (73). – С. 77–83.

36. Иноземцева, Е.С. Мировые лидеры внешней торговли на рынке услуг высшего образования: текущее состояние и перспективы / Е.С. Иноземцева // Креативная экономика. – 2013. – № 2 (74). – С. 65–68.

37. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/>

38. Ищук, Т.А. Государственная политика в области образования: экономические аспекты / Т.А. Ищук // Экономика образования. – 2011. – № 1. – С. 68–73.

39. Камашев, С.В. Глобализация образования и «глобальное образование в современном мире» / С.В. Камашев, Т.С. Косенко // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 124–132.

40. Кехян, М.Г. Основные тенденции глобализации сферы образования / М.Г. Кехян // Креативная экономика. – 2013. – № 1 (73). – С. 84–88.

41. Ключев, А.К. Структурные преобразования в высшей школе России: проблемы и перспективы / А.К. Ключев, Е.А. Князев // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 5. – С. 6–11.

42. Козлова, О.Н. Устойчивый мир университета / О.Н. Козлова. – М.: Знак, 2010. – 188 с.
43. Кокшаров, В.А. Оценка развития системы высшего образования в России / В.А. Кокшаров // Экономика региона. – 2014. – № 4. – С. 30–44.
44. Количество иностранных студентов в мире удвоилось [Электронный ресурс] // OnCampus, 2015. Режим доступа: <http://ncampus.ru/publicacii/kolichestvo-inostrannyhstudentov-v-mire-vyroslo-v-dva-raza>.
45. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р [Электронный ресурс] // СПС ГАРАНТ, 2014. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70736882/>
46. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. [Электронный ресурс] // Национальный фонд подготовки кадров, 2011. Режим доступа: <http://intpr.ntf.ru/p43aa1.html>.
47. Ларионова, М.В. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / М.В. Ларионова // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 142–149.
48. Лисюткин, М.А. Как деградируют университеты? / М.А. Лисюткин, И.Д. Фрумин // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 12–20.
49. Марджинсон, С. Российские наука и высшее образование в условиях глобализации / С. Марджинсон // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 8–35.
50. Материалы и аналитические обзоры исследований Ассоциации менеджеров [Электронный ресурс] // МОО «Ассоциация менеджеров, 2015. Режим доступа: www.amg.ru.
51. Матюшок, В.М. Сетевая экономика и глобализация экономической деятельности / В.М. Матюшок // Информационное общество. – 1999. – Вып. 6. – С. 46–47.
52. Межонова Л.В. Инновационный подход к проектному управлению интеграционными процессами в университете с использованием технологий ситуационного центра / Л.В. Межонова, Н.Н. Масюк, О.В. Куликова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 439.
53. Межонова Л.В. Университетский комплекс: инновационные подходы к управлению / Л.В. Межонова, Н.Н. Масюк // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 6 (82). – С. 32–37.
54. Менеджмент XXI века: пер. с англ. / под ред. С. Чоудхари. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
55. Миронова, Н.В. Образование в условиях глобализации / Н.В. Миронова // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 52–56.
56. Морозова, И.А. Влияние стратегического партнерства государственных вузов и бизнес-структур на уровень инвестиционной привлекательности региона / И.А. Морозова, М.Н. Мысин // Креативная экономика. – 2014. – № 6 (90). – С. 3–11.
57. Мотова, Г.Н. Кому достанется флейта / Г.Н. Мотова // Аккредитация в образовании. – 2012. – № 6 (66). – С. 14–19.

58. Николаев, Д. Россия в Болонском процессе / Д. Николаев, Д. Сулова // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 1–17.

59. Новиков, А.М. Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван? [Электронный ресурс] / А.М. Новиков // Сайт академика А.М. Новикова, 2001. Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle/ivan.htm>.

60. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы: постановление Правительства РФ от 23.12.2005 № 803 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 05.05.2007 № 270, от 24.03.2008 № 199, от 11.03.2011 № 166) [Электронный ресурс] // Элементы: популярный сайт о фундаментальной науке, 2005. Режим доступа: <http://elementy.ru/Library9/p803.htm>.

61. О Федеральной целевой программе развития образования на 2010–2015 гг.: постановление Правительства РФ от 07.02.2011 г. № 61 (ред. от 28.01.15) [Электронный ресурс] // СПС Консультант плюс, 2015. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174759/?frame=1#p35.

62. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) // Собрание Законодательства РФ. – 2012. – № 53 (Ч. 1). – Ст. 7598.

63. Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы: указ Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 № 1118 [Электронный ресурс] // Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Эдилет», 2010. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>.

64. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2014. – 24 апреля. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html>.

65. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 № 1367 [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2014. – 12 марта. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/03/12/obr-dok.html>

66. Образование в Российской Федерации: 2013: стат. сборник. – М.: НИУ ВШЭ, 2013. – 196 с.

67. Ольга Голодец провела совещание межведомственной рабочей группы по рынку труда [Электронный ресурс] // Правительство России, 2015. Режим доступа: http://government.ru/vice_news/18264/

68. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс [Электронный ресурс] / Х. Ортега-и-Гассет // ModernLib.ru – бесплатная электронная библиотека, 1991. Режим доступа: http://modernlib.ru/books/ortegaigasset_hose/vosstanie_mass/read/

69. Отчет Министерства образования и науки о результатах мониторинга за 2013 год [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ, 2014. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/проекты/455/.../Otchet_MSO_24-12-2014_v.2.doc (дата обращения 25.12.2014).

70. О лицензировании образовательной деятельности: Постановление Правительства от 28.10.2013 № 966.
71. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://mon.gov.ru> (дата обращения 15.06.15).
72. Официальный сайт Россотрудничества. Режим доступа: <http://rs.gov.ru/project/4594> (дата обращения 10.01.2016).
73. Пак, Ю.Н. Болонский процесс и казахстанские реалии / Ю.Н. Пак, А.М. Газалиев. – Караганда: Изд-во КарГТУ, 2012. – 417 с.
74. Пак, Ю.Н. Компетентностно-ориентированные программы в контексте ГОС нового поколения / Ю.Н. Пак, Д.Ю. Пак // Высшее образование в России. – 2012. – № 2. – С. 130–136.
75. Пак, Ю.Н. Образование: Управление качеством – путь к прогрессу / Ю.Н. Пак // Казахстанская правда. – 2014. – 30 декабря. – С. 11.
76. Пак, Ю.Н. Профессиональные стандарты – основа проектирования образовательных программ нового поколения / Ю.Н. Пак, И.О. Шильникова, Д.Ю. Пак // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 2. – С. 101–106.
77. Положение о порядке проведения конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счет средств федерального бюджета от 16.10.2015 г.
78. Полутин, С.В. Университет в структуре образовательно-производственного кластера / С.В. Полутин // Интеграция образования. – 2009. – № 1. – С. 99–101.
79. Положение о государственной аккредитации образовательной деятельности: Постановление Правительства от 18.11.2013 № 1039.
80. Правила размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации, утвержденные Постановлением Правительства Российской Федерации от 10.07.2013 № 582.
81. Практика государственно-частного партнерства: обзор за ноябрь 2012 года [Электронный ресурс] // Национальная Ассоциация Институтов Закупок. – 2012. – Режим доступа: <http://naiz.pro/archive/analytics/rubrics/70/540/>.
82. Пург, Д. Как будет меняться управление университетами: интервью главного редактора с экспертом Д. Пург / Д. Пург; записал А. Ключев // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1. – С. 4–6.
83. Пфаненштиль, И.А. Образование и будущее развитие России в контексте современных процессов глобализации / И.А. Пфаненштиль, Л.Н. Пфаненштиль, М.П. Яценко // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 20–27.
84. Рейтинг инвестиционной привлекательности регионов России 2012: грядет третья волна: исследование [Электронный ресурс] // РА «Эксперт», 2012. Режим доступа: <http://raexpert.ru/ratings/regions/2012>.
85. Родионова, И.А. Новые технологии: возрастающая роль в конкурентоспособности стран мира / И.А. Родионова, А.С. Гордеева, Т.В. Кокуйцева // Изв. Уральск. гос. экон. ун-та. – 2010. – Т. 31, № 5. – С. 119–125.

86. Савзиханова, С.Э. Проблемы и перспективы развития регионального рынка образовательных услуг / С.Э. Савзиханова // *Экономический анализ: теория и практика*. – 2011. – № 31. – С. 37–42
87. Савзиханова, С.Э. Роль маркетинга в оценке конкурентоспособности вуза / С.Э. Савзиханова, Н.Э. Эминова // *Креативная экономика*. – 2014. – № 12 (96). – С. 122–127.
88. Савзиханова, С.Э. Зарубежный опыт развития сферы образовательных услуг / С.Э. Савзиханова // *Креативная экономика*. – 2013. – № 10 (82). – С. 127–135.
89. Савзиханова, С.Э. Рыночные императивы регионализации сферы образовательных услуг / С.Э. Савзиханова // *Креативная экономика*. – 2013. – № 11 (83). – С. 68–74.
90. Салми, Дж. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса / Дж. Салми, И.Д. Фрумин // *Вопросы образования*. – 2007. – №3. – С. 5–45.
91. Сараев, В. Неленинский университет миллионов [Электронный ресурс] / В. Сараев // *Эксперт*. – 2014. – № 28 (907). Режим доступа: <http://expert.ru/expert/2014/28/neleninskij-universitet-millionov/>.
92. Севек, Р.М. Управление взаимодействием на региональном рынке образовательных услуг / Р.М. Севек // *Экономическое возрождение России*. – 2010. – № 3. – С. 7–11.
93. Селиверстова, О.В. Высшее профессиональное образование в условиях глобализации мирового хозяйства / О.В. Селиверстова // *Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права*. – 2012. – № 1. – С. 59–63.
94. Современное российское образование: проблемы и перспективы развития / Р.И. Зинурова, А.Р. Тузиков, В.В. Фурсова и др. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2012. – 287 с.
95. Стрелец, И.А. Сетевая экономика / И.А. Стрелец. – М.: Эксмо, 2006. – 206 с.
96. Ткач, Г.Ф. Организационно-правовые и практические механизмы обеспечения академической мобильности и расширения экспорта образовательных услуг / Г.Ф. Ткач, В.М. Филиппов. – М.: Инфра-М, 2014. – 376 с.
97. Требования к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нем информации, утвержденных приказом Рособнадзора от 29.05.2014 № 785 (зарегистрирован Минюстом России 04.08.2014, регистрационный № 33423).
98. Хайкин, В.Л. Руководство по масштабному внедрению частно-государственного партнерства в образовании / В.Л. Хайкин. – М.: МАКС-Пресс, 2010. – 246 с.
99. Штатская, Т.В. Глобализация образования / Т.В. Штатская // *Успехи современного естествознания*. – 2009. – № 11. – С. 65–65.
100. Экономическая политика // *Экспертный портал*. Режим доступа: <http://ecpol.ru/macroeconomics/2012-04-05-13-38-34/435-kak-federalnyj-byudzhnet-planiruet-finansirovat-obrazovanie.html>

101. Электронные технологии в системе образования. Сделать образование мирового уровня доступным каждому ребенку: доклад министра образования США Ричарда Райли [Электронный ресурс] // IP Digital, 2015. Режим доступа: <http://ipdigital.usembassy.gov/st/russian/texttrans/2013/08/20130807280207.html#axzz3dnN0y8zd/>.

102. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф.Г. Ялалов // Эйдос. – 2007. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

103. Ярковский, В.А. Современные информационно-коммуникационные технологии и их роль в системе образования / В.А. Ярковский // Экономическое возрождение России. – 2010. – № 4. – С. 34–37.

104. David Dollar Blogs. URL: <http://blogs.worldbank.org/team/david-dollar>

105. ЕС, Benchmarking facts and use of ICT in European schools [Электронный ресурс] // Мониторинг экономики образования: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2006. Режим доступа: <http://education-monitoring.hse.ru>.

106. Kelly, K. New Rules for the New Economy. Ten Radical Strategies for a Connected World / K. Kelly. – N.Y., 2008. – 192 p.

107. Robertson, R. Globalization: Social Theory and Global Culture / R. Robertson. – London: Sage, 1992. – 467 p.

108. The Global Competitiveness Report 2010–2011: World Economic Forum. 2010 // Institute of International Education, 2010. URL: <http://www.iie.org/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2010/2010-11-15-Open-Doors-International-Students-In-The-US>.

Глава 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ПО ВЫБОРУ СТРАТЕГИЧЕСКИХ АЛЬТЕРНАТИВ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

- 2.1. *Методический подход к оценке эффективности регионального вуза.*
- 2.2. *Методика и алгоритм выбора стратегических альтернатив развития регионального вуза.*
- 2.3. *Организационные изменения в региональном вузе: ключевые области.*

2.1. Методический подход к оценке эффективности регионального вуза

Эффективность российских вузов в последние несколько лет стала ключевым фактором их жизнеспособности и минимально необходимым требованием для продолжения их развития при условии сохранения организационной целостности.

Несмотря на признание важности ролей вузов разных типов и ценности разнообразия [60, 55] во всех странах и в мире в целом, а также на уровне отдельных регионов формируется как официальная (рейтинги, законодательное определение статуса), так и неофициальная иерархия вузов. С одной стороны, наличие подобных иерархий служит стимулом для вузов к работе над повышением своего статуса, и результаты этой работы можно наблюдать в ежегодной динамике мировых рейтингов. В то же время, как отмечают ученые [57], под влиянием растущего спроса на высшее образование возникает особый сегмент некачественного образования или псевдообразования. Большинство государств, включая Россию, создают механизмы борьбы с «плохими» вузами. В последние годы понятие «плохие» в России практически приравнено к понятию «неэффективные» [Там же]. Несмотря на то, что в 2014 г. государственно-управленческий термин «неэффективный вуз» было подвергнуто резкой критике и изъято из официального употребления, тем не менее в рабочей терминологии вузовских управленцев оно прочно закрепилось в совершенно конкретном смысле – по отношению к вузу, не выполнившему установленное минимальное количество показателей мониторинга [92].

В России борьба с «неэффективными» вузами и «псевдообразованием» в последние годы приобрела системный характер и роль государственной задачи. Основными ее инструментами являются:

– мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования, законодательно закрепленный в 2012 г., осуществляемый Министерством образования и науки РФ [73];

– государственный контроль (надзор) в сфере образования, осуществляемый Рособрнадзором (включая в соответствии с п. 1 ст. 93 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – федеральный государственный контроль качества образования; федеральный государственный надзор в сфере образования; ст. 19 Федерального закона от 04.05.2011 № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности» – лицензионный контроль в сфере образования; ст. 20 Федерального закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» – государственный контроль (надзор) за соблюдением требований законодательства Российской Федерации в сфере защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию, к используемой в образовательном процессе информационной продукции);

– государственная аккредитация, осуществляемая Рособрнадзором.

Методика мониторинга образовательных организаций высшего образования [63] предполагает оценку результатов деятельности вузов по нескольким установленным показателям, набор которых ежегодно претерпевает некоторые изменения. Таблица 2.1. иллюстрирует незначительную эволюцию перечня показателей мониторинга вузов за 4 года использования данного инструмента. Очевидно, что большая часть показателей остается неизменной.

Таблица 2.1

Показатели мониторинга вузов РФ (2011–2014)

Наименование показателя	Наименование критерия	2011	2012	2013	2014
1	2	3	4	5	6
1. Образовательная деятельность	Средний балл ЕГЭ зачисленных студентов	X	X	X	X
2. Научно-исследовательская деятельность	Объем НИОКР в расчете на одного НПР	X	X	X	X
3. Международная деятельность	Доля иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов	X	X	X	X

Окончание табл. 2.1

1	2	3	4	5	6
4. Финансово-экономическая деятельность	Доходы вуза из всех источников в расчете на одного НПП	X	X	X	X
5. Инфраструктура	Общая площадь учебно-лабораторных помещений в расчете на одного студента	X	X	X	
6. Трудоустройство	Доля выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска в общей численности выпускников		X	X	X
7. Качество ППС/НПП	Число ППС/НПП, имеющих ученые степени кандидата или доктора, в расчете на 100 студентов			X	X
8. Заработная плата ППС	Заработная плата ППС к средней заработной плате по экономике региона				X

Источник: сост. авт. на основе методики расчета показателей мониторинга эффективности образовательных организаций ВО 2014 г., 2015 г. [64]

В соответствии с методикой мониторинга оценка деятельности вуза носит, в отличие от рейтингов, критериально-ориентированный характер и производится путем сравнения фактических значений установленных показателей каждого вуза с эталонными, определяемыми как медианные значения всех вузов в группе. Причем разделение вузов на группы начали применять только с 2013 г., и в основу разделения положены 2 принципа:

- отраслевая принадлежность вуза (табл. 1.4);
- региональная принадлежность вуза (в качестве критерия отнесения выбраны ВРП на душу населения и число студентов на 100 жителей в возрасте от 17 до 36 лет).

В качестве критерия для более внимательного рассмотрения деятельности вуза на специально сформированной межведомственной комиссии, а также решения о внеплановой проверке образовательной деятельности вуза Рособназором установлено необходимое число показателей мониторинга, значение которых для данного вуза должно быть выше эталонных (или «пороговых») (с 2013 г. – четыре из семи). Таким образом, мониторинг, с одной стороны, формирует универсальную систему целевых показателей деятельности вузов, с другой – оставляет возможность для вариативности стратегий.

А.К. Ключев и Е.А. Князев [42] справедливо отмечают, что «достижение цели предполагает наличие критериев (измерителей), которые позволили бы определить, достигнута ли цель и в какой степени». Мониторинг официально заявлен как система критериев, назначение которых – измерить уровень достижения целей эффективности вузов. Вместе с тем, не прослеживается полного соответствия между применяемыми показателями мониторинга и целями развития системы образования, установленными в программных документах [45, 72], а сами критерии фактически используются как первичная категория, образованная ав-

тономно, минуя этап целеполагания в явной форме, что не вполне соответствует общепринятому подходу к стратегическому управлению.

Нередко в литературе и экспертных высказываниях подвергается сомнению корректность применения данного инструмента для оценки эффективности в понимании данного термина управленческой наукой [95, 61, 37, 24, 94, 31]. Так, например, показатель «инфраструктура», измеряемый количеством учебных площадей в расчете на 1 студента (по принципу – чем больше, тем лучше), не соотносится не только с целями развития системы образования, но и с понятием экономической эффективности деятельности. Тем не менее, его использовали до 2014 г. и во многих случаях он служил для принятия управленческих решений об отнесении вузов к числу «неэффективных» [92].

Показатель «финансово-экономическая деятельность», оцениваемый по объему доходов вуза из всех источников без дифференциации на бюджетные субсидии и привлеченные внебюджетные средства, не только ставит вузы в неравное положение, но и, по мнению авторов [95, 96], противоречит понятию эффективности, поскольку «назначает» наиболее эффективными те вузы, которые самим же государством выбраны в качестве национальных «точек роста» и, соответственно, центрами сверхнормативного государственного субсидирования. Если принять общепринятую дефиницию эффективности за способность обеспечить максимальный результат при минимальных затратах, идеальным государственным вузом станет тот, который обеспечивает качественное образование при нулевой субсидии от государства, то есть исключительно за счет привлеченных самим вузом внебюджетных средств. Тем не менее, такой подход к оценке эффективности не применяется.

Исследователи высказывают мнение, что для оценки эффективности вузов, а также для диагностики процессов их деградации важны не сами по себе абсолютные значения показателей деятельности и даже не их сравнение с установленными значениями или со значениями других вузов, а динамика значений этих показателей, характеризующая динамику развития вузов [57, 37]. Перенос акцента в оценке эффективности деятельности вузов со статичных значений показателей на динамику их изменения позволит выработать не только диагностику риска необратимого снижения качества, но и меры его профилактики [57].

Диагностичным является не текущее значение данных показателей, а именно их динамика. Отрицательная – свидетельствует о том, что университет находится в фазе деградации, положительная – свидетельствует о фазе развития. При таком подходе к оценке показателей мониторинга вузов, приняв за основу базовый характер установленных показателей, в действительности можно было бы выстроить логику: если более половины (минимум 4 из 7) ключевых базовых показателей деятельности имеют отрицательную динамику, следовательно, более половины ключевых областей деятельности вуза, состояние которых они характеризуют, испытывают деградацию. Соответственно, вывод о деградации вуза в целом представляется вполне обоснованным.

М.А. Лисюткин, И.Д. Фруммин [Там же] из всей совокупности показателей мониторинга вузов выделяют ключевые, динамика которых, с их точки зрения, может вполне определенно характеризовать стадию жизненного цикла вуза [3]:

(I) – объем НИОКР в расчете на 1 НПП (характеризует научную деятельность);

(II) – доля иностранных студентов в контингенте и их удельный вес в выпуске (характеризует международную деятельность);

(III) – доходы вуза из всех источников на 1 НПП (характеризует способность вуза привлекать ресурсы для текущей деятельности и развития).

Введение ими в число ключевых показателей показателя (II), характеризующего международную деятельность, оправдано, на наш взгляд, как минимум двумя позициями [9]:

– международная интеграция, как говорилось в главе 1, является самостоятельным приоритетом для систем высшего образования всех государств в условиях глобализации;

– для российских вузов в условиях продолжающегося демографического кризиса, который все еще оказывает серьезное влияние на систему образования страны [45], экспорт образования становится одним из существенных факторов обеспечения эффективности в части возможности для привлечения доходов.

Динамика численности студентов вузов и выпускников 11 классов на примере Приморского края (рис. 2.1) отражает демографический кризис последних лет, ставший следствием резкого снижения рождаемости в России в первое постсоветское десятилетие. Его можно рассматривать как отдельный вызов не только эффективности вузов, но и развитию системы образования в целом. В соответствии с законами экономических циклов любая система выходит из кризиса, качественно переродившись.

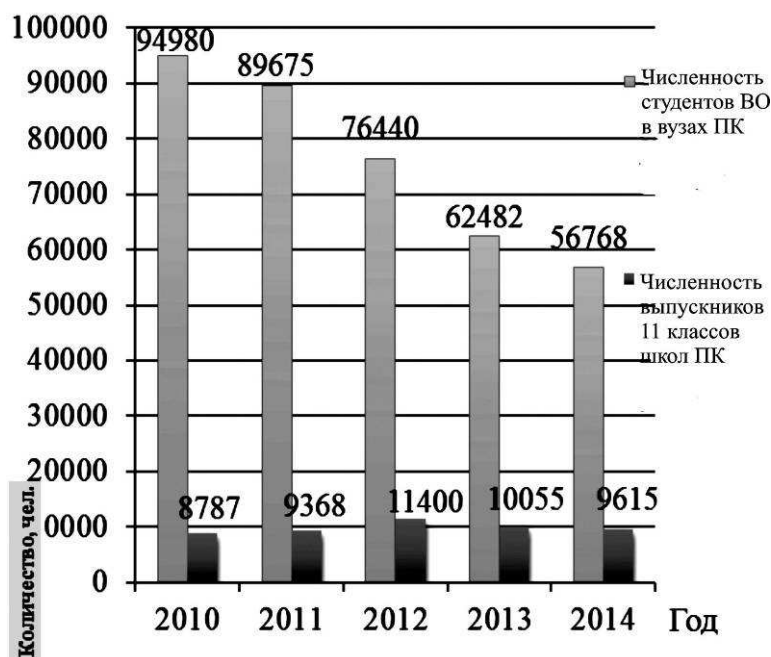


Рис. 2.1. Динамика численности студентов и выпускников школ Приморского края – потенциальных абитуриентов вузов

Д. Пург [96] высказывает мнение о том, что государственные субсидии способствуют снижению эффективности вузов, поскольку переориентируют вектор активности менеджмента с интересов клиентов на удовлетворение требований государства, тем самым отодвигая на второй план рыночные методы управления.

С другой стороны, как говорилось выше, государственное финансирование является гарантией качества и доступности образования, во всяком случае в странах с развивающимися экономиками, где платежеспособный спрос населения на высшее образование весьма ограничен. Данное противоречие можно разрешить, если использовать различные подходы к оценке эффективности государственных и частных вузов: в первом случае речь идет об организациях социального сектора, во втором – об эффективности бизнеса. Логично заключить, что понятие экономической эффективности к государственным вузам применимо ограниченно в силу специфики их миссии и общественного предназначения. Вместе с тем, будучи организациями социальной сферы, субсидируемые государством, вузы продолжают оставаться экономическими субъектами, имеющими определенную степень как академической, так и экономической свободы, а также ответственности. Так, на государственные российские вузы сегодня возложена прямая ответственность за такие взаимосвязанные экономические показатели, как уровень средней заработной платы работников [68, 69] и уровень доходов от всех видов деятельности в расчете на одного работника НПП [63].

Соответственно, в рамках своих полномочий руководители вузов обязаны обеспечить достижение заданных значений этих показателей, что может быть сделано только посредством рыночных методов управления. Таким образом, принимая во внимание двойственную природу государственных вузов как государственных организаций социального предназначения и рыночных субъектов, смешанный характер методологии вузовского управления как государственного и бизнес-администрирования, актуальной представляется задача разработки подхода к оценке эффективности деятельности государственных вузов с учетом разнообразия их миссий в соответствии с формируемой новой типологией [61].

По мнению Д. Пурга [96], с которым сложно не согласиться, рассуждать об эффективности университета можно, договорившись о понимании, что такое эффективность и как она измеряется. Сложность измерения эффективности вузов во многом связана с непрозрачностью и высокой бюрократизированностью университетских процессов, а также объективно высочайшей степенью их сложности и двойственной социально-рыночной природой вузов как организаций. Именно поэтому международные рейтинги университетов, которые также можно рассматривать как подход к оценке затрат, процессов и результатов сферы высшего образования, в соответствии с подписанным в 2006 г. в Берлине соглашением признают разнообразие вузов и обязательно предполагают учет различия их миссий [39].

Определим понятие эффективности вуза, опираясь на понимание, данное известным американским бизнес-консультантом И. Адизесом [3]. Эффективность организации он определяет как способность обеспечивать результативность с минимальными издержками; результативность – как способность

достигать результатов, для получения которых организация создана, то есть способность организации выполнять свою миссию. Помимо этого И. Адизес замечает, что по большому счету организация результативна, когда она:

- удовлетворяет запросы главных заинтересованных сторон (персонала и клиентов);

- имеет положительный баланс доходов и расходов на любом заданном промежутке времени (прибыльна и не допускает кассовых разрывов).

В случае вузов, в особенности государственных, в качестве «клиентов» принято рассматривать студентов и государство в том смысле, что именно студенты и государство являются источниками поступления финансовых средств для вузов. Вместе с тем, видовое предназначение вузов – реализация образовательных услуг для студентов. Таким образом, понятие эффективности вуза, так же как и понятие качества образования, является многомерным (рис. 2.2).

Важный аспект эффективности вуза – способность устойчиво обеспечивать результаты для всех групп заинтересованных сторон (стейкхолдеров) в долгосрочной перспективе, что может быть обеспечено только в процессе постоянного развития. По мнению авторов Т.В. Терентьевой и М.Н. Кулаковой, эффективность образовательных услуг вуза может быть определена через перспективное развитие выпускников вуза по тем направлениям подготовки, которые были изучены ими посредством использования образовательных услуг [108].

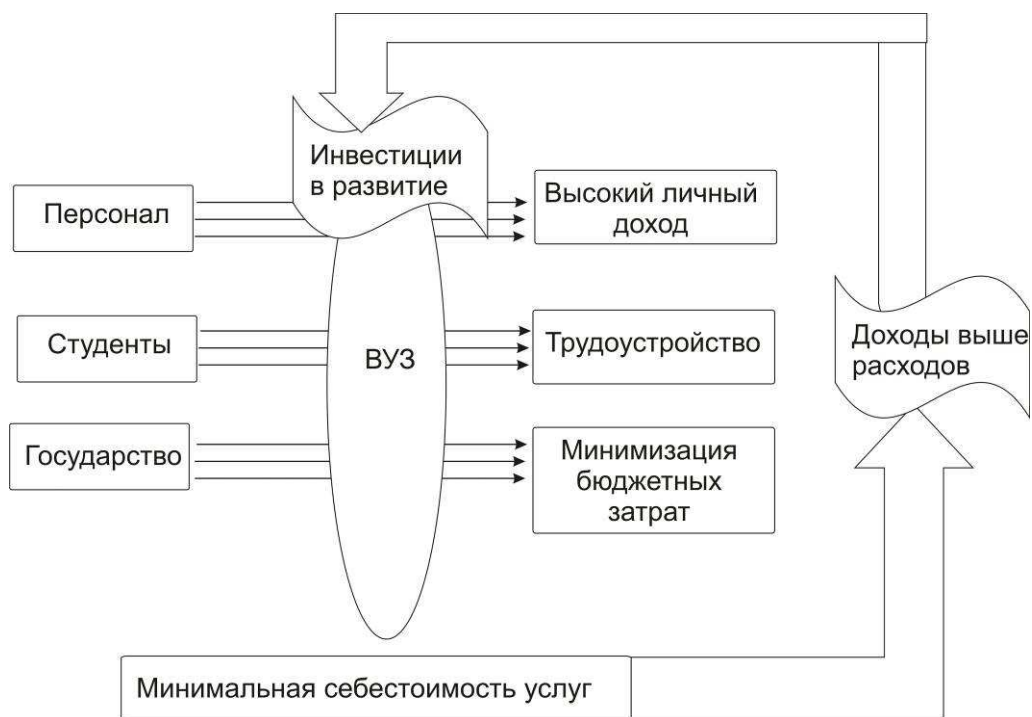


Рис. 2.2. Эффективность вуза в многомерном измерении

Таким образом, эффективным мы предлагаем считать вуз, который стабильно обеспечивает успешное трудоустройство своих выпускников и высокий личный доход своих работников при минимальном (государственном) субсидировании.

Данные признаки эффективности, на наш взгляд, являются базовыми. Если они проявлены, соответственно, априори бизнес-процессы вуза организованы эффективно и соответствующие им показатели, предположительно, должны находиться в позитивной динамике.

Данное определение предлагается применять в современной российской практике, по крайней мере, к «другим» вузам, не вошедшим в число «точек роста» национальной системы высшего образования (ведущих вузов, вузов с особым статусом, вузов-участников проекта глобальной конкурентоспособности), которые в данной работе будем именовать «региональные вузы», что не противоречит перспективной международной типологии (табл. 1.1). Таким образом, структура показателей эффективности регионального вуза может выглядеть следующим образом (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Показатели, предлагаемые для оценки эффективности регионального вуза

Наименование показателя	Ед. изм.	Целевое значение
1. Трудоустройство выпускников	%	90
2. Средняя заработная плата ППС к средней з/п по экономике региона	%	*[84]
3. Доля (государственной) субсидии в консолидированных доходах вуза	%	не выше 50%
4. Дополнительный показатель: доля иностранных граждан в контингенте студентов	%	не ниже 3%

Источник: сост. авт.

Пороговые значения показателей предлагается задавать как целевые на несколько лет (например, на период реализации очередного этапа Федеральной целевой программы развития образования), а не формировать как усредненные по категории, как это предполагает действующая методика [63]. Принципиальная разница состоит в переходе от сравнения показателей конкретного вуза с некоторым средним результатом, достигнутым системой, к сравнению с целевым значением для данного вуза. Совокупность целевых значений показателей, так же как и дорожные карты вузов по их достижению, могут стать объектом обязательного согласования со стороны национального регулятора. Исходя из данного определения, региональный вуз может быть признан эффективным только при достижении целевых значений всех четырех предложенных (табл. 2.2) показателей в совокупности или, как минимум, их положительной динамике. Такой подход представляется более жестким по сравнению с ныне реализуемым, тем не менее, по нашему мнению, он в большей степени соответствует целевому управлению и менее напоминает соревнование вузов по системе «на вылет», оставляющей вопрос

«Будут ли лучшими те, кто останется?» открытым. Кроме того, данная система оценки эффективности представляется существенно более предсказуемой для вузов, что формирует для руководства вузов возможность выстраивания долгосрочных стратегий и планов по достижению поставленных целей развития и соответствующих им показателей. Такая постановка вопроса позволяет соотнести предложенные показатели эффективности с целями и стратегическими приоритетами развития регионального вуза.

Важным аспектом является установление прозрачных правил принятия решений. Очевидно, что далеко не все вузы при таком подходе окажутся «эффективными». Следовательно, имеет смысл определить период, за который вуз должен выйти на достижение заданных значений показателей. Вместе с тем, необходимо отметить объективное существование факторов, благоприятных для достижения эффективности вузом, а также факторов, формирующих риски ее недостижения.

В качестве одного из наиболее важных факторов, способствующих достижению эффективности вузом в глобальном измерении, Д. Пург выделяет уровень амбиций университета и диверсификацию рынков [96]. Большинство университетов продолжают действовать в образовательном пространстве своего региона или страны, тем самым ограничивая возможности развития как для себя, так и для своих клиентов [96, 7, 6, 21]. Все без исключения вузы сегодня находятся в принципиально новых условиях трансграничного образовательного пространства, сформированных результатами глобализации. Глобальное образовательное пространство предоставляет практически неограниченные возможности мобильности и доступности образования, тем самым задавая новые форматы деятельности вузов и требований к ее эффективности. Российские университеты по-разному воспринимают данную возможность [21], позиционируя себя по отношению к новым реалиям от «активного участника процесса глобальной интеграции» до «пилотного проекта». Как справедливо отмечают Н.Ш. Ватолкина, О.П. Федоткина [13], вузы, привлекающие студентов из-за рубежа и активно развивающие программы академической мобильности, получают выгоды в экономической (рост доходов, числа рабочих мест академического персонала), социальной (формирование поликультурной образовательной среды, воспитание толерантности, развитие преподавания на иностранных языках) и имиджевой (международный статус вуза и значительная доля иностранного контингента являются фактором его привлекательности в мировом, национальном и региональном масштабах) сферах, поэтому интернационализация в любом случае работает на эффективность вуза.

Достижение эффективности требует обязательной привязки стратегии университета к постоянно изменяющимся условиям в их глобальном понимании. Современный университет и его развитие невозможны вне контекста международного пространства и глобальных изменений. В соответствии с этим показатель «доля иностранных граждан в общем контингенте студентов вуза» может быть использован как дополнительный показатель эффективности (в настоящее время он используется как один из основных).

Помимо векторов развития образовательных систем, задаваемых наиболее развитыми странами, университеты стран с развивающимися экономиками вынуждены решать свои специфические проблемы развития и достижения эффективности, среди которых ученые [Там же] выделяют нормативно-управленческие риски, обусловленные частой сменой образовательных приоритетов и недостаточной последовательностью логики развития высшей школы, формируемой национальным регулятором, а также недостаточной согласованностью действий различных структур управления системой образования, существенным усилением контроля сверху и бюрократизированности высшего образования.

Отдельного решения требует проблема учета задач социокультурного и экономического развития регионов в стратегии развития национальной системы высшего образования [101, 27, 36, 46]. Университеты находятся между бюрократическими требованиями своих регуляторов со стороны государства [8, 31], как правило, национальных министерств образования, и требованиями своих клиентов, определяющими эффективность менеджмента. Наиболее верная позиция позволяет двигаться по линии компромисса. Соответственно, университетский менеджмент должен сочетать в себе инструменты государственного управления и делового администрирования. Требование эффективности обуславливает применение в университетском менеджменте таких инструментов, как стратегическое планирование, анализ запросов заинтересованных сторон, финансовый менеджмент, маркетинг. В этой связи просматриваются риски, связанные с недостаточной управленческой квалификацией менеджеров системы высшего образования на всех уровнях управления данной системой [81].

Недостаточный уровень профессионализма управления вузами многие авторы выделяют в качестве одного из наиболее серьезных нормативно-управленческих рисков модернизации национальных систем высшего образования в условиях глобальной конкуренции [42, 96, 81, 82, 19]. Для достижения эффективности университеты должны перейти к подбору профессиональных кадров как на позиции менеджеров, так и на позиции в научной и образовательной сферах.

На сегодняшний день, как известно, в управлении российскими университетами в большинстве случаев работают наиболее продвинутые и проявившие свои лидерские качества и организаторские способности преподаватели и ученые. Университетский и в целом образовательный менеджмент как профессия на российском рынке труда не сформировался до настоящего времени. Нет ни системы профессиональной подготовки данной категории и персонала, ни системы карьерного роста. Одновременно и как причины, и как следствия данного явления могут рассматриваться низкий уровень профессиональной, организационной, географической мобильности университетских менеджеров, невысокая динамика карьеры (ректоры, проректоры, руководители департаментов десятилетиями работают на своих позициях), а также невысокая профессиональная идентификация (по результатам целого ряда исследований многие российские и не только российские ректоры считают

себя, прежде всего, преподавателями и учеными, волею судьбы попавшими на управленческую позицию).

Ситуация усугубляется отсутствием не только профессиональных стандартов в сфере менеджмента образования на всех уровнях, но даже единого понимания требований к одним и тем же управленческим позициям в разных вузах страны, а также большой трудностью совмещения в одном лице всего спектра требований к квалификации и профессиональному уровню вузовских управленцев (ученый, преподаватель, руководитель научно-педагогического коллектива, менеджер – и это далеко не полный перечень) [5].

В этой связи представляется продуктивной набирающая силу в последние десятилетия типовая стратегия изменения организационной структуры управления университетами, предполагающая разделение ответственности президента и его команды, отвечающей за разработку и реализацию стратегии развития, эффективность и коммерческую составляющую работы, и ректората, отвечающего за академическую составляющую работы (образование, наука), включая наем академического персонала.

Университет в процессе своего функционирования ощущает на себе влияние различных факторов региональной среды, оказывающих как положительное, так и отрицательное, прямое или косвенное, воздействие на формирование и реализацию стратегии. Все региональные факторы можно условно разбить на шесть основных групп:

1. Финансово-экономические: уровень социально-экономического развития региона, наличие инвесторов, уровень инвестиционной привлекательности, наличие финансовых механизмов, способствующих развитию процесса инвестирования, уровень цен, экономическая политика кредитных организаций, наличие денежных ресурсов, эффективно сформированное налоговое пространство, наличие экономических связей с другими регионами.

2. Политические: региональная налоговая политика, наличие интереса к университету со стороны региональных органов власти, способы участия региональных органов власти в развитии университета: в частности, наличие инвестиционных программ, участие в инвестиционных проектах вуза в качестве инвестора, заказчика, поручителя.

3. Социальные: экономический уровень жизни населения, формирующего спрос на высшее образование, предпочтения потребителей в процессе выбора университета, направления обучения, степень потребности в получении качественного образования, социальная защищенность населения региона.

4. Технологические: наличие в регионе инновационных технологий и степень их внедрения в производство, образование и науку.

5. Правовые: наличие регулирующей нормативно-законодательной базы, высокоразвитые правовые отношения между участниками процессов, сформированный механизм поручительства в регионе.

6. Географические: географические особенности региона, логистические пути.

Факторы, влияющие на эффективность вуза, предложенные разными исследователями [57, 45, 96, 24, 95, 31, 93, 19, 37, 66], дополненной собственной позицией авторов, обобщены в табл. 2.3.

Таблица 2.3

Факторы внутренней и внешней среды, влияющие на эффективность вуза

Факторы государственной политики	Региональные факторы	Факторы внутренней среды вуза
<ul style="list-style-type: none"> – уровень государственного финансирования, недостаточность которого приводит к снижению текущих расходов и расходов на развитие, с одной стороны, к диверсификации источников доходов – с другой. Результатом обеих тенденций становятся появление и развитие предпосылок перехода вуза в сектор «псевдообразования» и последующей деградации вуза; – повышение спроса на высшее образование и его массовизация; – уровень внешнего контроля деятельности вузов; – изменения в отраслевой структуре экономики, приводящие к подъему или спаду в отраслях, опорных для отдельных вузов; – усиление мобильности студентов, приводящее к концентрации студенческой массы в мегаполисах и миграции из регионов; – логическая последовательность государственной политики модернизации образования; – наличие и содержание требований национального регулятора к эффективности вузов 	<ul style="list-style-type: none"> – ландшафт системы образования региона, плотность вузовской среды (кол-во вузов, кол-во студентов на 1000 чел. населения); – отсутствие конкуренции за рабочие места в академической сфере; – уровень ВРП, характер, платежеспособный спрос на услуги вуза и уровень жизни в регионе; – отраслевая структура экономики региона; – структурные особенности экономики региона: наличие/отсутствие крупных предприятий и/или инвестиционных проектов, наличие/отсутствие стратегических отраслей; – особенности географ. расположения региона: близость к мегаполисам, близость к государственной границе, удобство транспортной логистики; – уровень спроса на качественные образовательные услуги; – наличие высокотехнологичных производств в регионе как база для образовательных и научных услуг 	<ul style="list-style-type: none"> – бюрократизация, стимулирующая переход к псевдодеятельности, формальному выполнению показателей, отсутствию глубокой внутренней рефлексии [58]; – средний возраст профессорско-преподавательского состава; – сниженные требования к работникам и отсутствие конкуренции за статус; – уровень профессионализма менеджеров; – уровень профессионализма НПР; – организационная структура управления вузом

Источник: сост. авт.

2.2. Методика и алгоритм выбора стратегических альтернатив развития регионального вуза

В числе задач, поставленных ФЦПРО 2016–2020 в части развития высшего образования, выделяются две важнейшие: 1) «развить «инновационную модель деятельности вуза» и 2) «скорректировать типологию и структуру вузовской сети в целом» [45]. При этом формирование инфраструктуры, поддерживающей создание и распространение структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, планируется осуществлять в логической последовательности и преемственности на основе использования структурных элементов, созданных на предыдущих этапах, продолжив курс на оптимизацию сети образовательных организаций [Там же].

В ФЦПРО 2016–2020 [Там же] в общих чертах определены направления реформирования институционального ландшафта российского высшего образования (рис. 1.4), которыми определено ограниченное число возможных стратегических альтернатив для каждого регионального вуза, доля которых в системе

составляет более 90% (численность таких вузов меняется весьма динамично под влиянием систематического процесса слияний).

Варианты выбора существуют только для тех из них, которые не проявляют систематически признаков неэффективности, поскольку в противном случае учредителями принимается решение «сверху» о реорганизации такого вуза через присоединение к другому, более эффективному, либо о ликвидации (прекращении деятельности). Предлагаемый алгоритм выбора стратегических альтернатив для региональных вузов РФ в контексте ФЦПРО 2016–2020 представлен на рис. 2.3.

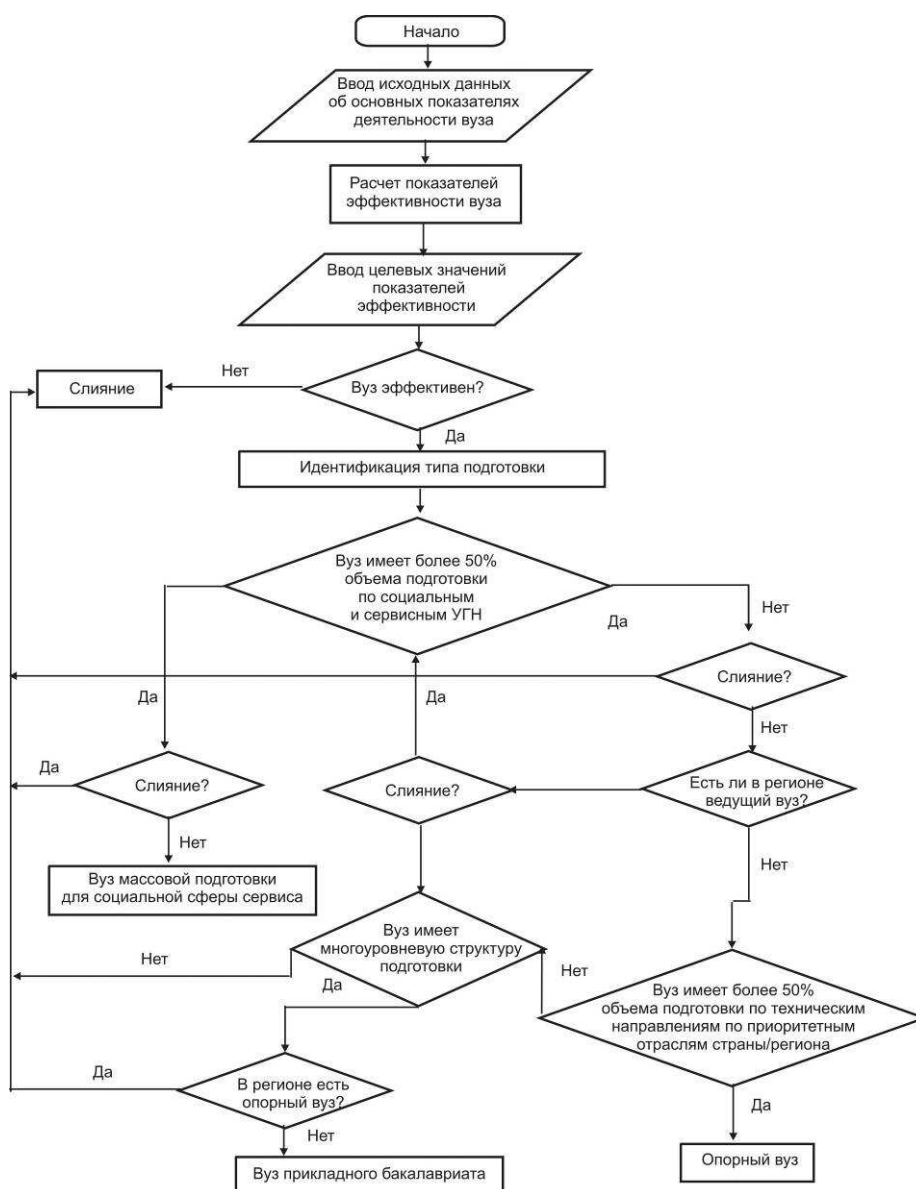


Рис. 2.3. Алгоритм выбора стратегических альтернатив для региональных вузов РФ в контексте ФЦПРО 2016–2020

Для эффективных региональных вузов также в любом случае сохраняется альтернатива присоединения (слияния), вероятность наступления которого повышается при условии наличия в регионе ведущих вузов (или вуза) или проекта формирования и развития опорного университета [85]. В качестве других альтернатив вуз имеет возможность рассмотреть один из предлагаемых программой модернизации вузовской сети рамочных вариантов миссии, основываясь на анализе внешней и внутренней среды вуза. В случае если вуз не впишется ни в один из возможных вариантов и ни одна из предложенных стратегических альтернатив не будет выбрана, то для вуза, даже формально не проявляющего признаков неэффективности, но не определившего своего позиционирования в новых условиях, вероятнее всего будет реализована альтернатива слияния-поглощения.

Принципиальным является вопрос о факторах внутренней и внешней среды вуза, которые можно было бы считать предпосылками принципиальной реализуемости той или иной альтернативы.

Прежде чем переходить к анализу факторов, необходимо определиться с видовыми признаками вузов предложенных в ФЦПРО типов, которые на сегодня не вполне очевидны, поскольку новая типология вузов существует только в виде общей концепции и более или менее детально проработана в части только одного типа – опорного регионального университета (ОРУ).

Сделаем попытку предположить, каковы будут основные видовые признаки вузов новых типов (табл. 2.4).

Таблица 2.4

Возможные типологические признаки вузов новых типов

Группа признаков	Опорный университет	Вуз массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса	Вуз прикладного и технического бакалавриата
1	2	3	4
1. Структура подготовки: – по направленности	Не менее 50% объема подготовки – технические направления в соответствии с отраслевой структурой экономики региона. Многопрофильная подготовка по более 20 УГН	Основной контингент – по программам определенных направлений (педагогика, медицина, культура, туризм и т.п.)	Широкий либо узкий спектр профилей в зависимости от наличия/отсутствия опорной отрасли
– по уровням	Бакалавриат (академический и прикладной). Магистратура (академическая и прикладная). Аспирантура. Магистранты и аспиранты более 20% по удел. контингенту. Приоритетное выделение КЦП по магистратуре и аспирантуре	Бакалавриат (академический и прикладной)	Наличие программ разных уровней проф. образования (СПО, ВО). Бакалавриат (прикладной бакалавриат)

Окончание табл. 2.4

1	2	3	4
– по масс-штабу	Не менее 10 тыс. студентов ОФО	Не менее 2,5 тыс. студентов ОФО	Не менее 2,5 тыс. студентов ОФО
2. Квалификация академического персонала (НПР)	Наличие ППС с высоким научным уровнем. Наличие ППС с практическими компетенциями. Число НПР с научными степенями: не менее 8 человек на 100 студентов	Обязательно наличие практических компетенций в опорной отрасли у ППС	Обязательно наличие практических компетенций и опыта у ППС. Наличие персонала с предпринимательскими компетенциями
3. Партнерство с региональной средой	Наличие целевого приема и целевой подготовки. Наличие совместных и базовых подразделений на предприятиях региона и в НИИ. Интеграция в социальную, культурную, экономическую и образовательную среду региона	Наличие целевого приема и целевой подготовки. Наличие базовых подразделений в организациях социальной сферы региона	Наличие целевого приема и целевой подготовки. Наличие совместных и базовых подразделений на предприятиях региона
4. Образовательные технологии	СДИО, дуальная модель, академические программы, сетевые программы, опережающее образование, элитная исследовательская и предпринимательская подготовка, в т.ч. по программам ДПО	Элементы дуальной модели, сетевые программы, программы ДПО по соц. сфере и сфере сервиса	Дуальная модель подготовки, СДИО, сетевые программы, широкий спектр программ ДПО
5 Научно-исследовательская деятельность	Фундаментальные и прикладные исследования. Публикации WOS (Scopus) более 35 на 100 НПР, объем НИОКР на 1 НПР не менее 150 тыс. руб.	Прикладные исследования и разработки для социальной сферы и сферы сервиса, консалтинг	Консалтинг. Прикладные исследования и проектные работы по заказу предприятий региона
6. Финансовое обеспечение	Переход на форму автономного учреждения. Основа доходов – гос. субсидия, средства местных бюджетов субъектов РФ	Основа доходов – государственная субсидия	Государственно-частное партнерство. Участие крупных предприятий и госкорпораций в финансировании вуза. Не менее 50% доходов – из ВНБ источников

Источник: сост. авт. с использованием материалов доклада А.Б. Соболева [103]

Как следует из табл. 2.4, дифференцирующими признаками региональных вузов разных типов являются 1, 2, 5, 6. Причем основой дифференциации и, следовательно, ключевым фактором внутренней среды, определяющим предпосылки выбора определенной стратегической альтернативы, является именно 1 – структура подготовки, задающая вектор формирования сети стратегического партнерства вуза с элементами социально-экономической инфраструктуры ре-

гиона. Вторым по значимости дифференцирующим признаком считают характер квалификации академического персонала, который во многом определяет организационные способности вуза к реализации определенной стратегии.

Вузы «массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса» являются, пожалуй, наиболее известным типом из всех вновь предлагаемых. Выбор данной стратегической альтернативы для вуза вполне очевиден, поскольку базируется на традиционной структуре подготовки, в основе которой лежат вполне определенные направления.

В соответствии с действующим перечнем направлений и специальностей высшего образования [75] к социальной сфере и сфере сервиса могут быть отнесены, например, приведенные в табл. 2.5.

Таблица 2.5

Перечень направлений и специальностей ВО, которые могут быть отнесены к «социальной сфере и сфере сервиса»

Код	Укрупненная группа направлений/направление подготовки
1	2
Бакалавриат	
34.00.00	Сестринское дело
34.00.01	Сестринское дело
39.00.00	Социология и социальная работа
39.03.01	Социология
39.03.02	Социальная работа
39.03.03	Организация работы с молодежью
43.00.00	Сервис и туризм
43.03.01	Сервис
43.03.02	Туризм
43.03.03	Гостиничное дело
44.00.00	Образование и педагогические науки
44.03.01	Педагогическое образование
44.03.02	Психолого-педагогическое образование
44.03.03	Специальное (дефектологическое) образование
44.03.04	Профессиональное обучение (по отраслям)
44.03.05	Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
51.00.00	Культуроведение и социокультурные проекты
51.03.01	Культурология
51.03.02	Народная художественная культура
51.03.03	Социально-культурная деятельность

Продолжение табл. 2.5

1	2
51.03.04	Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия
51.03.05	Режиссура театрализованных представлений и праздников
51.03.06	Библиотечно-информационная деятельность
Магистратура	
39.00.00	Социология и социальная работа
39.04.01	Социология
39.04.02	Социальная работа
39.04.03	Организация работы с молодежью
32.04.00	Науки о здоровье и профилактическая медицина
32.04.01	Общественное здравоохранение
43.00.00	Сервис и туризм
43.04.01	Сервис
43.04.02	Туризм
43.04.03	Гостиничное дело
44.00.00	Образование и педагогические науки
44.04.01	Педагогическое образование
44.04.02	Психолого-педагогическое образование
44.04.03	Специальное (дефектологическое) образование
44.04.04	Профессиональное обучение (по отраслям)
51.00.00	Культуроведение и социокультурные проекты
51.04.01	Культурология
51.04.02	Народная художественная культура
51.04.03	Социально-культурная деятельность
51.04.04	Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия
51.04.05	Режиссура театрализованных представлений и праздников
51.04.06	Библиотечно-информационная деятельность
Специалитет	
30.00.00	Фундаментальная медицина
30.05.01	Медицинская биохимия
30.05.02	Медицинская биофизика
30.05.03	Медицинская кибернетика
31.00.00	Клиническая медицина

Окончание табл. 2.5

1	2
31.05.01	Лечебное дело
31.05.02	Педиатрия
31.05.03	Стоматология
32.00.00	Науки о здоровье и профилактическая медицина
32.05.01	Медико-профилактическое дело
33.00.00	Фармация
33.05.01	Фармация
36.00.00	Ветеринария и зоотехния
36.05.01	Ветеринария
44.00.00	Образование и педагогические науки
44.05.01	Педагогика и психология девиантного поведения

Следовательно, если структура подготовки вуза не имеет в своей основе соответствующих направлений подготовки и УГН, выбор альтернативы «стать вузом массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса» практически невозможен, и принятие решения о выборе либо исключении данной стратегической альтернативы не представляет большой сложности.

Для регионального вуза, не выбирающего альтернативу «слияние» (присоединение к другому вузу) и не имеющего предпосылок для выбора альтернативы «стать вузом массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса», остается выбор из двух альтернатив: «стать центром формирования опорного университета региона» или «стать вузом прикладного/технического бакалавриата».

В работе [27] была сделана попытка в общих чертах сформулировать концепцию опорного вуза. Главным приоритетом развития таких вузов в современных условиях, по мнению авторов, должно стать воплощение качественной модернизации сектора науки и образования в регионе и новой (в содержательном смысле) институциональной формы организации инновационной деятельности, призванных взять на себя нагрузку в кадровом, научном и инновационном обеспечении социально-экономического развития в полной мере своего региона, а также одной или нескольких высокотехнологичных отраслей промышленности Российской Федерации.

Характерную миссию опорного университета в регионе авторы определили как:

- проведение фундаментальных и прикладных научных исследований по приоритетным направлениям социально-экономического развития региона;
- воспитание, обучение, целевая непрерывная подготовка специалистов, научных и научно-педагогических кадров в достаточном количестве для

обеспечения исчерпывающей потребности прежде всего региона и высокотехнологичной(-ых) отрасли(-ей) промышленности Российской Федерации.

Подготовленные в опорном вузе кадры, по мнению исследователей, должны обладать убежденностью в необходимости разработки новой социально-экономической модели развития общества, ноосферным мышлением, экологической и правовой культурой, осознавать приоритет духовно-нравственных ценностей перед потребительскими и свою гражданскую ответственность перед будущими поколениями, в совершенстве владеть методами научных исследований, инновационными технологиями и практикой внедрения и коммерциализации результатов научно-исследовательских работ (НИР). По существу, речь идет о непрерывной профессиональной подготовке элитных кадров (высококвалифицированных рабочих, специалистов среднего звена, прикладных бакалавров, инженеров, научно-педагогических кадров) [Там же].

Опорный вуз призван реализовать свою миссию, организуя и координируя совместную деятельность по сбалансированному обеспечению программ социально-экономического развития своего региона и высокотехнологичной(-ых) отрасли(-ей) промышленности РФ квалифицированными кадрами, а также научными, техническими и технологическими решениями, в том числе путем коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности. При этом в первую очередь он опирается на приоритетные направления развития науки, техники и технологий своего региона и РФ [Там же].

Сценарий развития опорного университета на сегодня вполне конкретно определен в Положении о порядке проведения конкурсного отбора образовательных организаций ВО на финансовое обеспечение программ развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счет средств федерального бюджета от 16.10.2015 г. Опорный университет может создаваться путем слияния (поглощения) многопрофильных региональных вузов, разрабатывающих вместе с ключевыми предприятиями региона востребованные экономикой практико-ориентированные образовательные программы. Такое слияние может быть трех типов: сильный вуз – сильный вуз, слабый вуз – сильный вуз, слабый вуз – слабый вуз. Очевидно, что практическая реализация подобных проектов предполагает наличие вуз-лидера, вокруг которого происходит объединение, т.е. некоего «центра» формирования опорного университета. Можно сделать предположение, что на последующих этапах трансформации вузовской сети данная рамка претерпит некоторые изменения.

Формирование сети опорных региональных университетов через объединение существующих вузов происходит в целях социально-экономического развития регионов и как продолжение последовательных инициатив Минобрнауки РФ по развитию ядра высшей школы (рис. 2.4) [103].

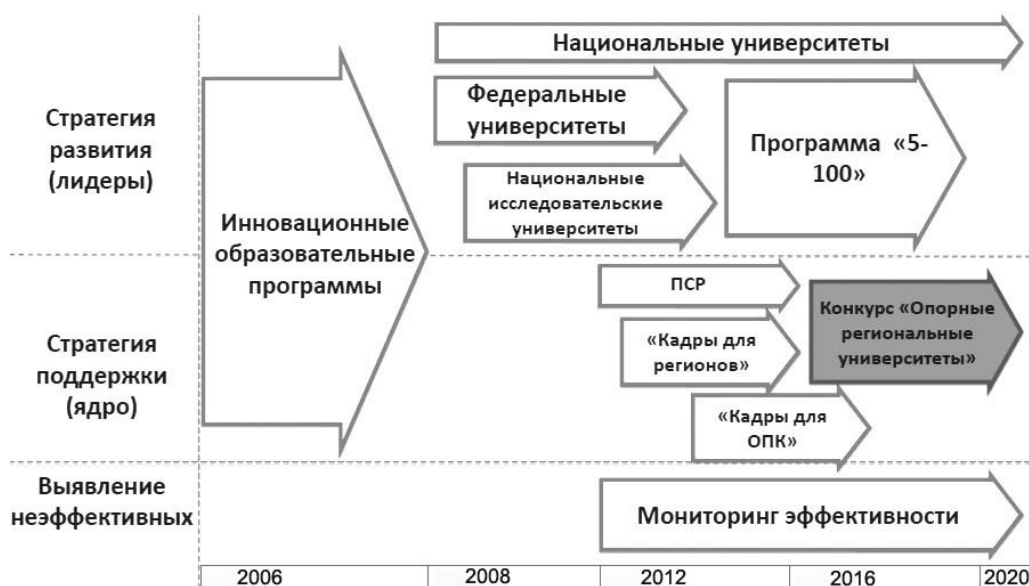


Рис. 2.4. Основные направления структурной политики ВО до 2020 г.

Реализация Программы развития опорного университета должна обеспечивать достижение следующих значений целевых показателей деятельности к концу 2020 года:

1) общая численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры по очной форме обучения – не менее 10 000 студентов;

2) доходы вуза из всех источников – не менее 2 млрд рублей;

3) реализация образовательных программ не менее чем по 20 укрупненным группам направлений подготовки и специальностей (далее – УГСН);

4) удельный вес численности обучающихся (приведенного контингента) по программам магистратуры и программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, в общей численности приведенного контингента, обучающихся по основным образовательным программам высшего образования – не менее 20%;

5) объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (далее – НИОКР) в расчете на одного научно-педагогического работника (далее – НПП) – не менее 150 тыс. рублей;

6) число публикаций организации, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования: Web of Science, в расчете на 100 НПП – не менее 15, Scopus в расчете на 100 НПП – не менее 20.

Согласно дорожной карте реализации конкурсного отбора программ развития опорных региональных университетов будет создано:

– на первом этапе – 15 ОУ (объем финансирования 4,782 млрд руб.);

– на втором этапе – 45 ОУ (объем финансирования 14,343 млрд руб.);

– на третьем этапе – 40 ОУ (объем финансирования 12,752 млрд руб.) [103].

Причем опорные вузы предполагается создать во всех субъектах РФ [20], а судя по соотношению запланированного числа таких вузов (100) и числа субъектов РФ (85) в некоторых регионах будет создано более одного опорного вуза. Таким образом, будет достигнут 100%-й охват территории страны процессом реформирования вузовской сети.

На первом этапе конкурсного отбора вузов на финансирование создания опорных университетов было рассмотрено 15 поступивших заявок на соответствие всем требованиям и правилам проведения конкурса, после экспертизы отклонены три заявки: Дагестанского государственного технического университета в связи с отсутствием в представленной заявке организации-партнера, с которым вуз планирует провести объединение; Дагестанского государственного университета в связи с тем, что в качестве организации-партнера в представленной заявке участвует образовательная организация не федерального, а муниципального уровня (Дагестанский государственный университет народного хозяйства), что является нарушением правил конкурсного отбора; Оренбургского государственного университета. Университет находится в процессе объединения с организацией-партнером (Оренбургским государственным институтом менеджмента) согласно приказу учредителя с 6 февраля 2015 года, хотя правилами проведения конкурса к участию допускаются образовательные организации, приступившие к объединению не ранее 1 июня 2015 года. Таким образом, на победу в первом этапе конкурса претендуют 12 вузов:

1. Волгоградский государственный технический университет.
2. Волгоградский государственный университет.
3. Воронежский государственный технический университет.
4. Вятский государственный университет.
5. Донской государственный технический университет.
6. Костромской государственный технологический университет.
7. Омский государственный технический университет.
8. Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева.
9. Самарский государственный технический университет.
10. Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева.
11. Тюменский государственный нефтегазовый университет.
12. Уфимский государственный нефтяной технический университет.

По результатам первого этапа конкурсного отбора можно предположить, что большинство объединений произойдут с созданием опорных университетов технической направленности, поскольку развитие именно инженерно-технологической подготовки в настоящее время является приоритетным и активно поддерживается государством (например, конкурс «Новые кадры ОПК», программа повышения квалификации инженерных кадров и т.п.).

Концепция опорного университета должна учитывать, на наш взгляд, два ключевых принципа:

1. Структура подготовки опорного университета должна формироваться на основе прогноза потребности региона в кадрах, базирующегося на стратегии и программе социально-экономического развития региона, а не на сегодняшних возможностях вузов, в нем работающих. Только в этом случае задача преодол-

ния разрыва между рынком труда и рынком образования будет иметь положительную перспективу решения. Очевидно, что данный разрыв не может быть преодолен сразу же при формировании опорного вуза, поскольку система образования в силу своей природы обладает объективной инертностью. Тем не менее, имеет смысл при проектировании сформировать желаемую структуру подготовки на основании регионального заказа и дорожную карту ее достижения. Структура подготовки в опорном вузе может быть представлена как совокупность двух составляющих: базовой, представленной достаточно универсальным набором направлений (укрупненных групп направлений) подготовки, и вариативной, зависящей от отраслевой специфики и потребностей развития конкретного региона. В базовую составляющую могут входить образовательные программы, связанные с подготовкой кадров для обслуживания рыночной инфраструктуры, социально-культурной деятельности, информационных технологий, коммуникаций и связи, продовольственной безопасности, обслуживания основных систем жизнеобеспечения и социальной инфраструктуры региона.

2. Роль опорного университета не должна рассматриваться в узком смысле как «подготовка кадров для нужд региона», поскольку это, с одной стороны, существенно ограничит возможную роль и влияние вуза на развитие региона, с другой – не будет способствовать качеству самого опорного вуза, его привлекательности для абитуриентов и качеству образования. Уровень развития любого региона, главным образом, зависит от степени его интеграции в глобальное экономическое пространство. Как отмечал Д. Доллар [119], для этого необходимо создать условия, обеспечивающие функционирование всех систем региона в соответствии с мировыми стандартами. Что касается региона, как отмечалось ранее, то таковыми условиями могут являться безопасность, уровень социально-бытовой культуры и сервиса, медико-санитарного обслуживания, надежной инфраструктуры, и системы образования определенного уровня качества. Очевидно, что знания и исследования стали играть значимую роль для национальных и региональных экономик в условиях глобализации, а экономика знаний объективно превращает образование в решающий фактор развития и конкурентоспособности как всей страны, так и ее отдельных регионов [41].

Соответственно, опорный университет следует рассматривать как один из драйверов интеграции региона в глобальное экономическое пространство, что предполагает модель открытого взаимодействия университета с другими регионами, странами, вузами и т.п.

Заинтересованность региона в создании опорного университета согласно конкурсной документации [Там же] должна быть выражена в поддержке его Программы развития, а также одним из основных условий участия в конкурсе является наличие обязательств по софинансированию реализации Программы развития опорного университета в объеме не менее 20% от объема запрашиваемой субсидии, которое может осуществляться:

- из средств местных бюджетов субъектов Российской Федерации;
- из собственных средств организации получателя субсидии, в том числе средств, полученных от приносящей доход деятельности, добровольных пожертвований и целевых взносов физических и (или) юридических лиц;
- из средств иных юридических лиц.

Ошибочно было бы полагать, что опорный вуз можно создать путем простого объединения нескольких вузов. Центральный вопрос проектирования опорного университета касается наличия достаточно амбициозного проекта качественно нового университета, разработанного с учетом международного опыта, перспективных потребностей и специфики региона, специфики организационных культур и традиций объединяемых вузов. Соответственно, возможны различные организационные модели опорных университетов.

Наименее разработанной и практически апробированной, а, следовательно, наиболее инновационной моделью является «вуз прикладного/технического бакалавриата». Само понятие «прикладной бакалавриат» сравнительно новое [87]. Впервые оно было введено в 2009 г. в порядке эксперимента [74], дальнейший импульс развития программы прикладного бакалавриата получили в 2013 г., когда Министерством образования и науки РФ впервые были выделены вузам отдельные цифры приема граждан для обучения за счет средств федерального бюджета по таким программам. Данная практика продолжалась всего 2 года и, вероятно, была необходима на переходном этапе.

В настоящее время программы прикладного бакалавриата (и прикладной магистратуры) введены в нормативное русло на всех направлениях подготовки, входящих в перечень [75], с вводом в действие федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования («ФГОСЗ+»). В соответствии с актуализированной редакцией действующих ФГОС практически по каждому направлению подготовки могут реализовываться как академические, так и прикладные программы, в зависимости от вида профессиональной деятельности, к которому готовится выпускник: ориентированный на научно-исследовательский или педагогический вид деятельности как основной (программы академического бакалавриата, академической магистратуры), ориентированный на практико-ориентированный, прикладной вид профессиональной деятельности как основной (программы прикладного бакалавриата, прикладной магистратуры) [86]. Принципиальными отличиями прикладных программ от академических являются:

- объем практик (в прикладных программах бакалавриата объем практик увеличен до 18 зачетных единиц);
- возможность и целесообразность освоения студентами в ходе обучения по основной образовательной программе прикладного бакалавриата профессиональной образовательной программы уровня СПО, профессионального обучения с присвоением соответствующей квалификации (согласно первоначальной концепции прикладного бакалавриата);
- результаты обучения, определенные набором практических компетенций, которые вуз дополняет к обязательному набору, установленному ФГОС, самостоятельно;
- возможные виды учебной деятельности студентов.

Понятие «технический бакалавриат» в действующем законодательстве не определено и более того, не используется. Можно предположить, что данное понятие введено в предложенную типологию вузовской сети для обозначения направленности подготовки, которая в терминах перечня [75] обозначена определенными укрупненными группами направлений подготовки. Исходя из струк-

туры ФГОС ВО, можно предположить, что понятия «прикладной бакалавриат» и «технический бакалавриат» могут использоваться независимо друг от друга, и, соответственно, тип вузов «прикладного и технического бакалавриата» объединяет в себе по существу два подтипа: «вуз прикладного бакалавриата» (1) и «вуз прикладного/технического бакалавриата».

Таким образом, основными факторами внутренней среды, позволяющими вузу сделать выбор стратегической альтернативы «стать вузом прикладного/(технического) бакалавриата» можно считать:

- наличие многоуровневой структуры подготовки (СПО, ВО);
- наличие академического персонала, обладающего практическими компетенциями, и наличие в вузе культуры их постоянного совершенствования [50, 51];
- наличие эффективных бизнес-процессов (невысокая себестоимость образовательных услуг);
- наличие развитой системы сотрудничества и партнерства вуза с предприятиями-работодателями.

Каждый из этих факторов может быть оценен посредством ряда индикаторов (табл. 2.6).

Таблица 2.6

Факторы внутренней среды вуза – предпосылки выбора стратегической альтернативы «стать вузом прикладного бакалавриата» и индикаторы для их оценки

Фактор внутренней среды	Индикаторы
1	2
1. Наличие многоуровневой структуры подготовки	1.1. Наличие аккредитованных ООП бакалавриата и соответствующих КЦП
	1.2. Наличие аккредитованных ООП СПО и соответствующих КЦП
	1.3. Наличие контингента студентов ОФО не менее 2500 чел.
	1.4. Соответствие направлений подготовки отраслевым приоритетам соц.-экон. развития региона, %
2. Наличие академического персонала, обладающего практическими компетенциями, и наличие в вузе культуры их постоянного совершенствования	2.1. Доля штатных ППС, имеющих опыт работы в практическом секторе, %
	2.2. Доля ППС – внешних совместителей из числа специалистов и руководителей профильных предприятий, %
	2.3. Доля ППС, прошедших стажировки на предприятиях практического сектора, %
	2.4. Доля ППС, участвующих в хоздоговорных проектах по заказам предприятий региона, %

Окончание табл. 2.6

1	2
3. Наличие развитой системы сотрудничества и партнерства вуза с предприятиями региона	3.1. Наличие договоров о целевом приеме и целевой подготовке
	3.2. Наличие подготовки по заказам предприятий
	3.3. Наличие хозяйственных договоров на НИОКР
	3.4. Доля доходов от услуг предприятиям и организациям региона в общих доходах вуза, %
	3.5. Динамика доходов от услуг предприятиям региона, % в год
4. Наличие экономически эффективного образовательного процесса	4.1. Доля прямых затрат на оказание образовательных услуг в общих затратах, %
	4.2. Доля доходов вуза от образовательной деятельности в общих доходах вуза, %
	4.3. Доля внебюджетных средств в доходах от образовательной деятельности, %
5. Наличие организационной способности к коммерциализации исследований и разработок	5.1. Доля доходов от исследований и разработок в общих доходах вуза, %
6. Наличие развитой системы дополнительного профессионального образования	6.1. Число программ ДПО, предлагаемых вузом
	6.2. Среднегодовой контингент программ ДПО

Источник: сост. авт.

Что касается степени диверсификации направлений и профилей подготовки вуза прикладного бакалавриата, то, с нашей точки зрения, возможны варианты как достаточно широкого спектра направлений, так и узкого. Второй вариант может иметь смысл в случае наличия в регионе ключевой отрасли, определяющей основу ВРП и спрос на рынке труда региона. Если же экономика региона характеризуется широкой отраслевой диверсификацией, оправдан первый вариант.

Обращает на себя внимание тот факт, что множество признаков вуза прикладного бакалавриата (в особенности его подтипа «прикладного/технического бакалавриата» – в описании новой типологии в ФЦПРО 2016–2020 отмечается, что в качестве прообраза опорных вузов рассматриваются главным образом технические вузы) являются подмножеством признаков «опорного вуза региональной экономической системы» (табл. 2.4).

Основными факторами внешней среды, определяющими возможность выбора стратегической альтернативы «стать вузом прикладного бакалавриата», являются, с нашей точки зрения, наличие или отсутствие в регионе опорного вуза, а также достаточная численность студенческого контингента, что обеспе-

чит достаточные масштабы подготовки для нескольких вузов региона. Очевидно, что существование вуза прикладного бакалавриата в условиях наличия в регионе опорного вуза имеет смысл лишь в том случае, если не происходит дублирования спектра направлений подготовки. Пересечения направлений возможны и, скорее всего, неизбежны, но, предположительно, не более чем на 50%.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о многоуровневой структуре подготовки, сохранение которой в вузах на данном этапе развития имеет, на взгляд авторов, существенное стратегическое значение как для самих вузов, так и для государства. По сути, в вузы прикладного бакалавриата может трансформироваться определенная часть интегрированных университетских комплексов (ИУК), которые сформировались на предыдущих этапах развития российской высшей школы.

В целях повышения эффективности управления в системе образования ФЦПРО на 2006–2010 гг. инициировала создание интегрированных образовательных учреждений, реализующих программы разных уровней образования, удельный вес которых планировалось увеличить с 1% в 2005 г. до 11% к 2010 г. [71]. Соответственно, примерно с 2007–2008 гг. слияния и поглощения в системе образования вошли в наиболее активную фазу, естественным образом сменив разрастание сети (рис. 2.5) [112].

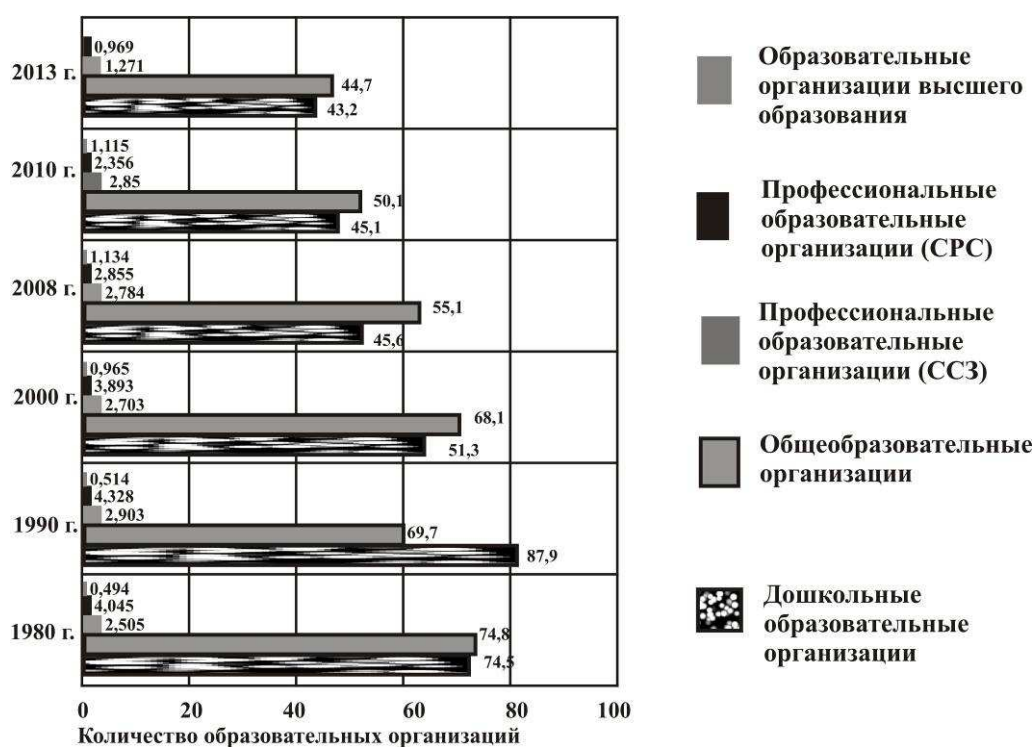


Рис. 2.5. Количество образовательных учреждений всех уровней в РФ в период с 1980 по 2013 г.

Катализатором присоединения колледжей и техникумов к вузам стало решение о передаче СПО с федерального уровня в полномочия субъектов федерации, что обеспечило активную поддержку всех заинтересованных сторон: руководства, коллективов, региональной власти. По мнению ряда исследователей (Л.М. Гохберга, Г.А. Китовой, Т.Е. Кузнецовой, В.А. Никитина, И.С. Павлова, Г.А. Сульдина, К.М. Щепакина, Е.С. Щербаковой) [60], интеграция разных уровней профессионального образования дала синергетические эффекты как в части системы управления, так и в части повышения доступности, качества образования, реализации вариативных образовательных траекторий и стала ключевым фактором модернизации российского образования на данном этапе [60, 102].

В ФЦПРО 2006–2010 были закреплены системные новации в типологии российских вузов путем описания принципиально новых институциональных форм «интегрированное учебное заведение» и «университетский комплекс», создаваемых, как правило, на базе ведущих университетов региона или ведущих отраслевых вузов посредством объединения учебных заведений как по сетевому, так и по системному принципу с целью «наиболее рационального использования имеющихся в их распоряжении ресурсов, решения управленческих и собственно образовательных проблем» [14].

Политика интеграции, проводимая в первое десятилетие XXI века, дала устойчивые результаты: по состоянию на начало 2015 г. 20,04% (526) российских вузов и их филиалов представляют собой интегрированные университетские комплексы, в структуре подготовки которых представлены аккредитованные программы среднего профессионального образования [1], а системы профессионального образования регионов претерпели существенную трансформацию. Стоит предположить, что не менее половины существующих ИУК, а это как минимум 200 вузов, будут рассматривать вариант выбора стратегической альтернативы «вуз прикладного бакалавриата». Модель вуза прикладного бакалавриата может рассматриваться как качественно новый уровень ИУК, воплощающий приход кластерной политики на смену политике институциональной интеграции [91] в образовании.

Таким образом, подход к выбору стратегических альтернатив региональными вузами на современном этапе отличен от подхода, используемого коммерческими организациями, действующими по рыночным законам. Основным стратегическим ориентиром для региональных вузов сегодня должен быть не только и не столько спрос на образовательные услуги и тенденция его изменения, сколько поиск своего предназначения в социально-экономической системе региона в контексте государственной стратегии модернизации высшего образования, основанный на анализе факторов внутренней среды вуза и факторов региональной среды [1].

Отдельная группа в контексте рассматриваемой проблемы представлена отраслевыми вузами, национальная сеть которых схематически представлена на рис. 2.6 согласно данным мониторинга 2014 г.

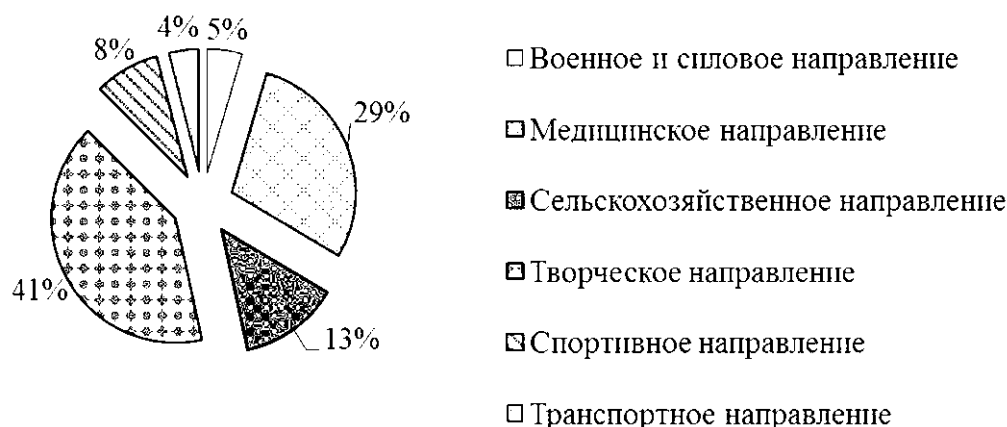


Рис. 2.6. Структура отраслевых вузов в РФ в 2014 г.

Отраслевые вузы поддерживаются соответствующими министерствами, которые осуществляют финансовую и стратегическую поддержку развития этих университетов, что обеспечивает последним достаточно высокую устойчивость в ситуации любых перемен. Сам факт существования такой категории вузов, созданных в советские времена для удовлетворения кадровых потребностей отдельных отраслей экономики, является особенностью российской национальной системы высшего образования. Это далеко не общепринятая в мире практика. Отраслевые вузы создавались для подготовки специалистов для определенной отрасли по достаточно узкому спектру специальностей, в последствии – направлений. Сильная сторона отраслевых вузов, являющихся органичной частью отраслевых кластеров, более чем актуальная в сегодняшней ситуации, состоит в привязке к отраслевым стандартам, тесной связи с предприятиями практического сектора своей отрасли, что обеспечивает практикоориентированность образования и высокую востребованность выпускников. В 90-е годы XX века в силу экономических причин практически все они вынуждены были расширить спектр подготовки, приступив к реализации программ по «рыночным» специальностям и направлениям, таким образом, придя к некоторому размыванию своей миссии. В условиях модернизации вузовской сети наиболее вероятными альтернативами развития для отраслевых вузов представляются:

– фокусирование на подготовке кадров для отрасли. Такая стратегическая альтернатива может быть реализована наиболее вероятно в модели вуза прикладного бакалавриата. Существование таких вузов вполне соответствует международным прогнозам развития сети вузов (табл. 1.1), предполагающих формирование достаточно немногочисленной (200–250 вузов в мире) группы нишевых университетов, жестко ориентированных на 3–4 направления подготовки и лидирующих в своих областях. Вместе с тем, очевидно, что такой путь возможен лишь для наиболее сильных отраслевых вузов, способных участвовать в международной конкуренции;

– слияние с другими вузами региона с целью формирования опорного университета либо в роли вуза-лидера объединения, либо в роли присоединяющегося вуза – в зависимости от ситуации в конкретном регионе.

Вместе с тем, необходимо признать, что отраслевые вузы в регионах будут формировать проблемную группу в процессе модернизации вузовской сети, так как далеко не все они смогут пойти по первому пути, а возможность выбора второго

пути ограничена, прежде всего, внешними факторами, в частности, актуальным ландшафтом высшего образования в регионе (а будет ли с кем объединяться?), барьерами межведомственного взаимодействия на этапе объединения.

Открытым остается вопрос о выборе стратегических альтернатив на очередном этапе модернизации вузовской сети России негосударственными вузами. С одной стороны, сегодня они введены в общее поле требований к качеству и эффективности, с другой – в предлагаемой государством рамке развития региональных вузов, вероятно, единственно возможной для них стратегической альтернативой помимо присоединения к сильному государственному вузу (что также порождает ряд серьезных проблем, в частности, имущественного характера) является «стать вузом прикладного бакалавриата» при наличии необходимых факторов.

В любом случае региональные вузы всех типов будут иметь ряд общих признаков, главные из которых (табл. 2.4):

- развитая система партнерства с региональной средой;
- наличие программ прикладного бакалавриата;
- образовательные технологии, имеющие в основе дуальную модель образования в ее различных интерпретациях.

Помимо этого актуальной задачей в контексте достижения эффективности как для вузов прикладного бакалавриата, так и для опорных вузов региональных экономических систем станет задача привлечения внебюджетных доходов, в том числе из бюджета региона, успешность решения которой с высокой долей вероятности будет находиться в зависимости от развития системы партнерства с региональной средой. Следует заметить, что реализация дуальной модели образования также возможна только в системе эффективного партнерства с организациями практического сектора региона, включая организации социальных отраслей.

Таким образом, можно заключить, что ключевым фактором эффективности регионального вуза, от которого зависят в конечном итоге результаты во всех сферах его деятельности в соответствии с выбранной стратегической альтернативой, является именно формирование эффективного партнерства с региональной средой (рис. 2.7).

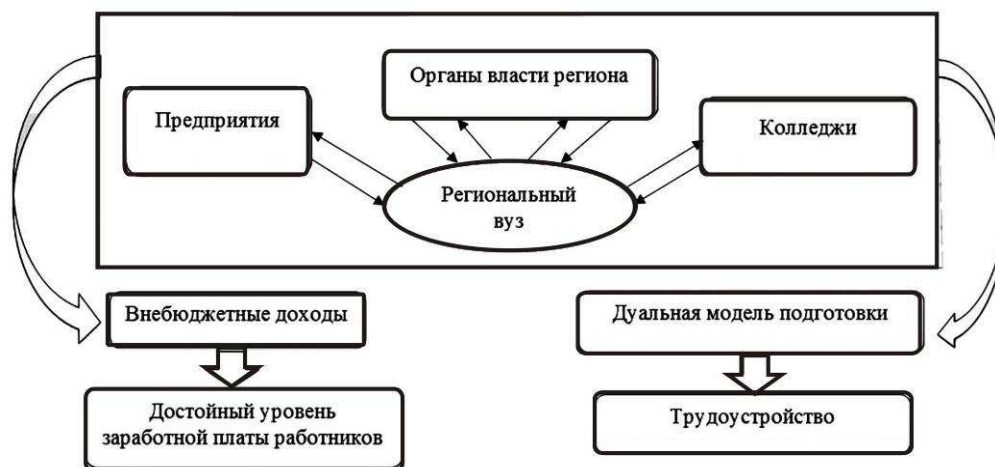


Рис. 2.7. Взаимосвязь факторов успешности стратегии регионального вуза

Организационным механизмом формирования партнерства с региональной средой в соответствии с приоритетами политики модернизации должны стать региональные образовательно-научно-производственные кластеры, объединяющие взаимосвязанные компании, научно-исследовательские институты, центры и лаборатории, вузы, профессиональные образовательные организации, другие организации, взаимодополняющие и усиливающие конкурентные преимущества друг друга и кластера в целом [89, 102]. Действующее законодательство формирует для каждого вуза возможности создания структурных подразделений на базе организаций (базовые кафедры), а также использования ресурсов других организаций (кадровых, материально-технических, информационных и других), в том числе практического сектора, для реализации образовательных программ (сетевая форма реализации образовательных программ) [73].

Таким образом, через развитие инновационных моделей деятельности вузов государство планирует достичь нового качества образования, качественного изменения самих вузов и вузовской сети в целом, что потребует новых подходов к решению задач развития, обеспечения высокой эффективности своей деятельности вузами на основе неизбежных организационных изменений во внутренней среде вузов.

2.3. Организационные изменения в региональном вузе: ключевые области

2.3.1. Сущность организационных изменений в региональном вузе на современном этапе

Организационные изменения представляют собой путь выхода из организационных кризисов, фундаментальную причину которых И. Зидунова [35] видит в противоречии между потребностями функционирования и потребностями развития организации. И если функционирование характеризуется определенностью всех элементов и взаимосвязей в организации, то развитие подразумевает их изменения, затрагивающие предмет, средства труда и самого человека, позволяющие приобрести новое качество, адекватное изменяющимся условиям внешней среды.

Наиболее простую схему компонентов организации, подверженных изменениям на «переломных этапах», предложил Г. Ливитт [56], который выделяет четыре таких компонента: цели, люди, структура, технология, связанные друг с другом как попарно, так и в целом. Незначительное изменение в каждом из них неизбежно приводит к изменениям как остальных трех, так и всей организации. Воздействие на отдельные компоненты может осуществляться не только непосредственно, но опосредованно, т.е. через другие компоненты. Например, смена технологии часто ведет к смене персонала, а появление новых подразделений может привести к пересмотру целей всей организации. Схема взаимодействия основных компонентов организации, подверженных изменениям, приведена на рис. 2.8.

Целенаправленные организационные изменения, проводимые руководством, должны привести к повышению эффективности управления, следовательно, к

усилению конкурентоспособности и адаптивности вуза к постоянно и динамично изменяющимся внешним условиям.

Развитие университета влечет за собой изменения в методах и организации менеджмента, содержании и технологиях образования, взаимоотношениях с потребителями образовательных услуг, поставщиками, промышленными предприятиями и организациями различного типа, государственными структурами, органами управления различных уровней. Университет находится в непрерывном взаимодействии с внешней средой, обменивается информацией, изучает потребности, получает финансирование, привлекает ресурсы, развивает сотрудничество, приобретает опыт, поставляет «продукцию», оказывает услуги и т.д.

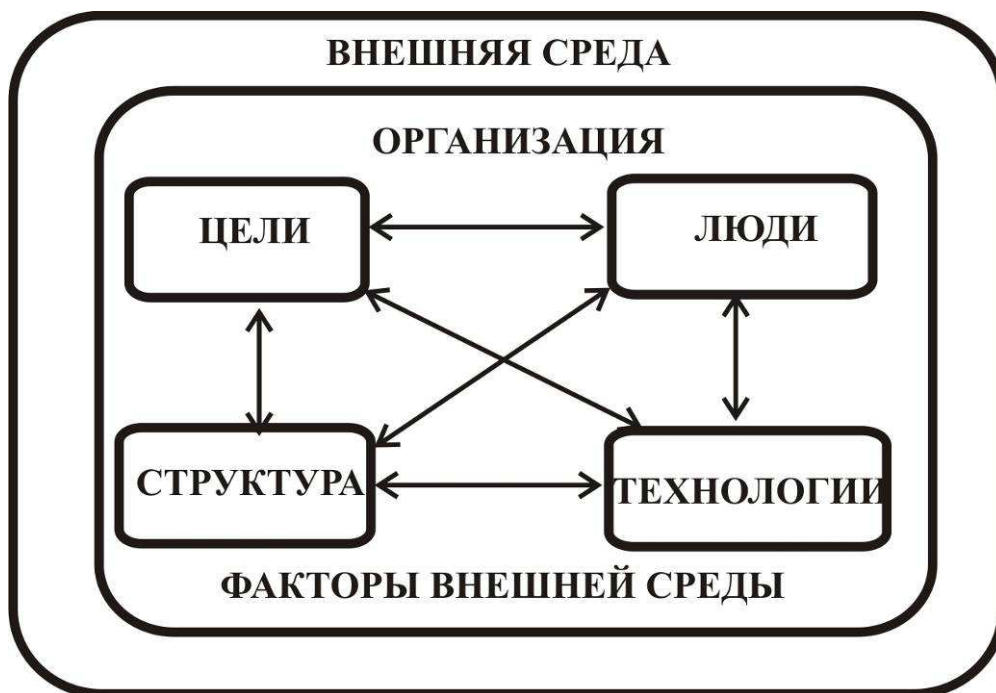


Рис. 2.8. Схема взаимодействия основных компонентов организации, подверженных изменениям

Для определения наиболее важных компонентов организации, на которых нужно сконцентрироваться при проведении организационных изменений, целесообразно использовать принцип Парето (80/20) как базовую установку в анализе факторов эффективности какой-либо деятельности и оптимизации её результатов: правильно выбрать минимум самых важных действий для получения значительной части планируемого результата.

Концентрация на жизненно важной деятельности университета больше всего влияет на достижение желаемых результатов. В любом процессе существует очень большое количество влияющих на него факторов или причин, из которых только несколько оказывают определяющее воздействие. Наиболее часто этот принцип

проявляется в основной деятельности организации при проведении анализа эффективности полученных результатов и выявлении причин несоответствия.

Из этих соображений применительно к актуальной ситуации региональных вузов усилия руководства имеет смысл сосредоточить на организационных изменениях в следующих сферах деятельности:

- четкое определение целей развития в соответствии с обоснованным и осознанным выбором стратегической альтернативы;
- организационная структура: повышение управляемости, введение новых структур за пределами традиционных (кафедр, факультетов, институтов), решающих задачи инновационного развития, формирования и развития взаимовыгодных партнерских отношений с внешней средой;
- образовательные технологии: создание новых моделей обучения, базой для которых станет новая структура и взаимовыгодное партнерство с внешней средой;
- кадры, прежде всего, научно-педагогические: формирование требований к квалификации, принципов кадровой политики. Можно предположить, что как требования к компетенциям, качеству научно-педагогических кадров, так и политика в отношении комплектования кадрового состава региональных вузов будут иметь свою специфику, вероятно, отличную от ведущих вузов.

В целом процесс организационных изменений в вузе должен привести к формированию нового организационного устройства, адекватного вызовам и характеру изменений внешней среды. Он будет сопровождаться сломом привычных и разделяемых сотрудниками, студентами и их родителями ценностей, норм и шаблонов действия и коммуникации, а также традиционных способов ведения образовательного процесса, которые становятся препятствием в адаптации вуза к темпу и направлениям глобальных изменений [78].

И.В. Зикунва отмечает, что кризис развития может не только вывести любую организацию, в том числе вуз, на качественно новый уровень, но и привести к ее разрушению. В последнем случае разрушившаяся система становится частью прогресса системы более высокого порядка [35], что применительно к российским вузам сегодня имеет вполне определенное значение: вузы, не сумевшие преодолеть кризис развития и ответить на внешние вызовы, вливаются в состав других, более успешных вузов путем реорганизации и присоединения.

Сегодняшний организационный кризис в региональных вузах, по нашему мнению, имеет смешанную естественно-искусственную природу. С одной стороны, он обусловлен объективными изменениями в высшем образовании, вызванными глобализацией, с другой – управляющими воздействиями национального регулятора (Минобрнауки России), направленными на приведение национальной системы высшего образования в состояние, определенное национальным планом модернизации. Соответственно, организационный кризис и продиктованные потребностью его преодоления организационные изменения в российских региональных вузах в целом вызваны внешними причинами, но не исключена возможность одновременного действия причин

внутренних, связанных с ментальным возрастом вузов как организаций [3], которые одновременно формируют риски преодоления кризиса.

Пользуясь подходом, предложенным М.А. Лисюткиным, И.Д. Фруминым [57], в качестве основы диагностики стадии жизненного цикла вуза как внутреннего кризисогенного фактора и одновременно фактора риска можно принять знаки производных функций трех выделяемых ими ключевых показателей деятельности вуза от времени (объем НИОКР в расчете на 1 НПП; доля иностранных студентов в контингенте и их удельный вес в выпуске; доходы вуза из всех источников на 1 НПП).

Положительные знаки производных позволяют диагностировать генеративную фазу развития вуза, отрицательные – дегенеративную (рис. 2.9).

Вузы, находящиеся в дегенеративной фазе (минимум по 1 из 3 показателей), попадают в группу риска разрушения, поскольку, по мнению И. Адизеса [3], на стадии «спада» или деградации организации ее управляемость существенно снижается, что, в свою очередь, формирует риск преодоления кризиса.

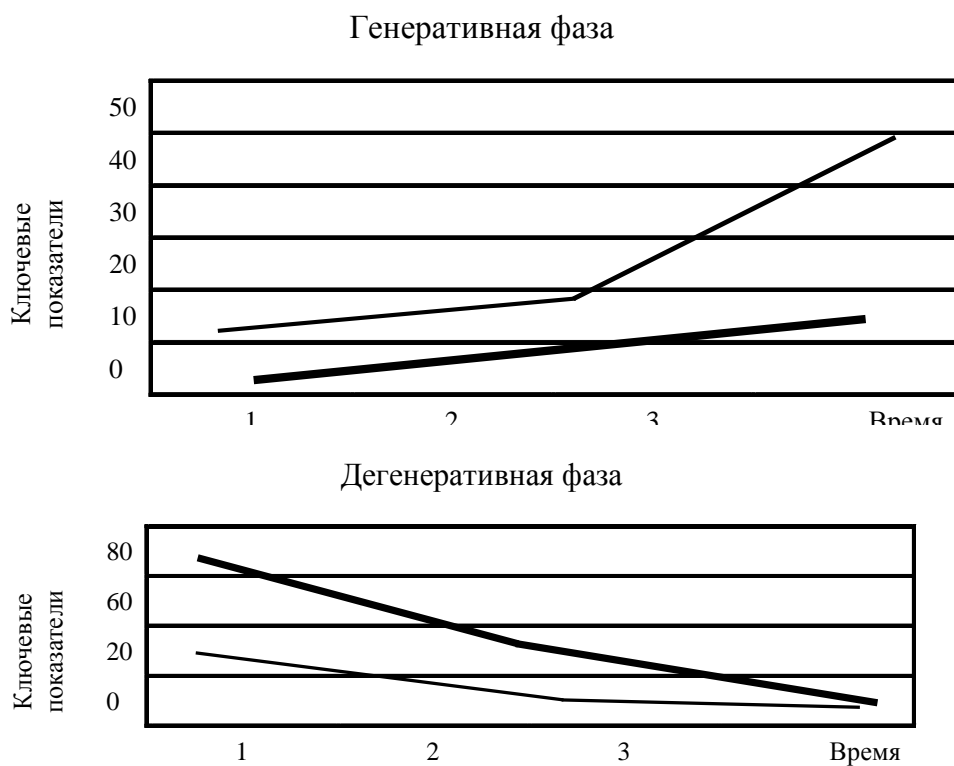


Рис. 2.9. Возможные виды графиков функций основных показателей деятельности вуза от времени

Подойдем к выявлению проблем, лежащих в основе организационного кризиса региональных вузов, с позиций сформулированных нами требований к их эффективности (табл. 2.2).

Основной проблемой для большинства региональных вузов в условиях прогнозируемого сокращения государственного субсидирования станет именно привлечение внебюджетных средств. Темпы модернизации вузовской сети в Российской Федерации таковы, что проблему в такой постановке региональным вузам необходимо будет решать уже в ближайшие годы, начиная с 2015–2016 гг.

Важные условия, ограничивающие возможности ее решения:

- продолжающийся демографический кризис;
- обязательства государства по обеспечению уровня доступности бесплатного высшего образования;
- перераспределение объемов государственного задания на подготовку в пользу ведущих и опорных вузов [1, 45] и соответственно резкое снижение объемов бюджетного финансирования остальных региональных вузов.

Таким образом, наиболее остро проблема дальнейшего развития встает именно перед «остальными» региональными вузами, более конкретно – перед вузами, выбирающими стратегическую альтернативу массовой подготовки по программам прикладного бакалавриата. Ближайшие несколько лет (буквально 2–3 года) определяют жизнеспособность таких вузов, поскольку нарастающий дефицит государственного финансирования, не будучи компенсирован внебюджетными поступлениями, просто не позволит вузу обеспечить задаваемые государством параметры качества образования и эффективности деятельности, что приведет к неизбежному выбору альтернативы «слияние с другим вузом». В силу этих причин стратегическая альтернатива «стать вузом массовой подготовки по программам прикладного бакалавриата» представляет собой наибольший интерес, и наше внимание будет сосредоточено в дальнейшем на региональных вузах, ее выбирающих. Успешность реализации выбранной стратегии вузами прикладного бакалавриата будет зависеть, с нашей точки зрения, главным образом от двух факторов:

- наличия достаточного количества необходимых предпосылок в структуре подготовки, компетенциях персонала, организационной способности к деятельности по привлечению внебюджетных доходов;
- способности к быстрым организационным изменениям.

На рисунке 2.10 на примере Приморского края показана динамика показателя доступности образования, характеризующаяся числом бюджетных мест в расчете на 100 выпускников школ. Сегодняшний уровень доступности бесплатного образования достаточно высок, что существенно ограничивает для всех региональных вузов возможности привлечения внебюджетных доходов от оказания образовательных услуг по основным образовательным программам [1]. Другим фактором, ограничивающим возможности роста числа внебюджетных студентов, является «входной» уровень ЕГЭ абитуриентов, который рассматривается государством как один из ключевых показателей деятельности вуза, что абсолютно справедливо с точки зрения необходимости обеспечения качества образования. Таким образом, возможность повышения внебюджетных доходов вуза за счет платной образовательной деятельности по основным образовательным программам высшего образования в ближайшие годы будет ограничена, и ее имеет смысл рассматривать

лишь как один из возможных путей повышения доходов. Что касается аналогичных перспектив в отношении программ СПО, здесь также существуют проблемы. В частности, стоимость образовательных услуг вузов по программам СПО существенно превышает их стоимость в региональных колледжах в силу более высокого норматива затрат на подготовку студентов. Даже при том, что вузы объективно способны обеспечить более высокое качество образования по данному уровню программ в силу более развитой материальной базы, качества кадрового обеспечения, спрос на программы СПО не эластичен по цене, и это хорошо известно из практики.

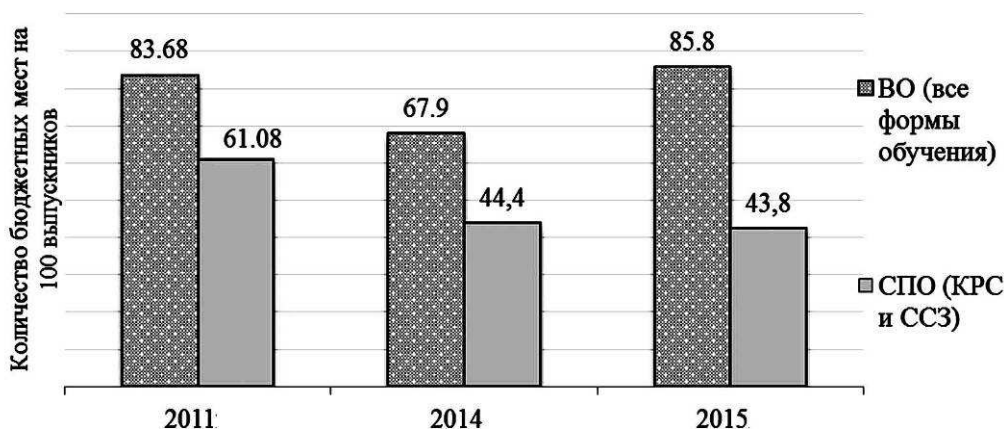


Рис. 2.10. Динамика бюджетных мест на программы СПО и ВО в Приморском крае на 100 выпускников школ [28, 88, 94]

Заданный национальным регулятором темп изменений не позволит региональным вузам дожидаться окончания периода спада численности абитуриентов, но поставит перед ними задачу найти альтернативные источники внебюджетных доходов в рамках уставных видов деятельности. Это могут быть:

- в части образовательной деятельности: инновационные образовательные программы прикладного бакалавриата (магистратуры); целевое обучение по заказам предприятий; дополнительное образование различных видов; профессиональное обучение; развитие экспорта образовательных услуг;

- в части научно-исследовательской деятельности: виды научно-исследовательской деятельности и услуг, определенных выбором стратегической альтернативы (табл. 2.4, п. 5);

- в части инновационной деятельности: доходы от созданных вузом малых инновационных предприятий и иной приносящей доход деятельности.

Таким образом, организационный кризис региональных вузов, порождаемый несоответствием финансовых целей (потребностей развития) и имеющихся условий внутренней среды, обеспеченных функционированием в привычном режиме, обуславливает необходимость «запуска» процесса изменений через воздействие на ключевые сферы деятельности вуза, которые, в

свою очередь, неизбежно повлекут за собой изменения во всех остальных сферах деятельности (рис. 2.11).

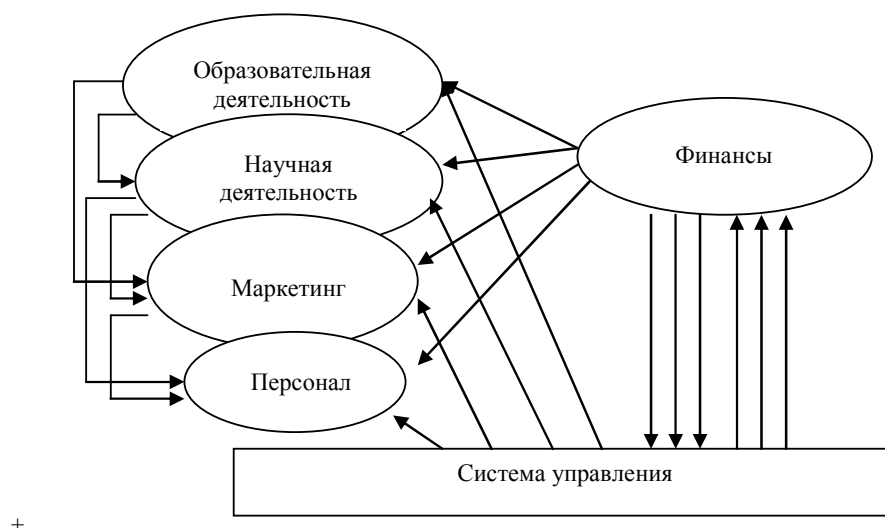


Рис. 2.11. Взаимосвязь изменений в различных сферах деятельности вуза

2.3.2. Изменения в сфере образовательной деятельности

Обучение, ориентированное на потребности практики: ключевые изменения в образовательной технологии. Приобретение региональным вузом качеств, адекватных изменяющимся условиям (вызовам и характеру изменений внешней среды), напрямую зависит от эффективности используемой им образовательной технологии.

Подтверждения справедливости данного утверждения можно найти в работах большинства ведущих отечественных экспертов. Так, одни исследователи отмечают тот факт, что происходящие в современной экономике, обществе, культуре процессы/вызовы определяют острую потребность людей в непрерывном оперативном получении актуальных практико-ориентированных знаний, что, в свою очередь, заставляет качественно меняться всю систему образования [109]. Другие эксперт подчеркивают мысль, что сдерживающим фактором решения задачи повышения качества российского образования является значительный разрыв между получаемыми студентами знаниями и практическими навыками; демонстрируют уверенность, что более глубокое использование практико-ориентированных технологий обучения в вузах (с опорой на зарубежный опыт) позволит обеспечить необходимую интеграцию образовательного, научно-исследовательского и воспитательных процессов с целью приобретения учащимися не только современных знаний, но и профессиональных навыков, востребованных в реальной практике [18]. В той же тональности звучат высказывания их коллег о необходимости изменений содержания образования и методов обучения на уровне конкретного вуза как об особо актуальной проблеме [77], о том, что современные условия

вынуждают университеты трансформировать классическую модель образования с предметно-ориентированной формой фундаментального содержания на междисциплинарную (коммуникативную) практико-ориентированную форму, предполагающую совершенно иной способ отбора и реализации дисциплин, моделирующих базовые (универсальные) общекультурные и профессиональные компетенции, а также возможную коммуникативную связь между ними [47].

Большинство отечественных авторов сходятся в том, что наибольшим потенциалом сегодня обладают получившие мировое признание такие европейские практико-ориентированные образовательные инициативы, как дуальное образование и прикладной бакалавриат (табл. 2.4).

Разработка данных моделей стала результатом начатой во второй половине XX века активной работы по ликвидации существующего разрыва между теорией и практикой в образовательном процессе высшей школы европейских стран.

Германская модель профессионального образования, названная дуальной, по праву является одной из лучших в мире и позволяет стране удерживать рост экономического развития, высокую производительность труда, низкую безработицу среди выпускников. Справедливость этого вывода подтверждают данные, представленные в работе С.В. Соловьевой:

- в Германии общие расходы на профессиональное образование в год составляют 30 млрд евро, но 80% (около €23млрд) из них вкладывает бизнес;

- согласно исследованиям Федерального института профессиональной подготовки (Bundesinstituts für Berufsbildung – BIBB) 76% опрошенных предприятий ценят в своих выпускниках отличные знания о ходе производственных и экономических процессов; каждая вторая фирма (45,6%) принимает на работу своего практиканта после окончания дуального обучения; почти 64% компаний убеждены, что дуальных студентов отличает от других высокая мотивация и самостоятельность в работе; многие хвалят также профессиональные навыки (46,5%) и умение работать в команде (45,9%); три четверти опрошенных компаний (74%) признают дуальную систему образования наиболее качественной и эффективной по сравнению с классической формой обучения.

В рамках системы дуального профессионального образования готовят в первую очередь рабочих массовых профессий по 350 специальностям для всех сфер экономики (ремесленных производств, промышленности и торговли, сферы услуг, судоходства, сельского хозяйства, государственных служб), а также представителей свободно-практикующих профессий, таких как врачи, переводчики, адвокаты и т.д. [104].

Детальный концептуальный анализ основ зарождения именно в Германии модели дуального образования представлен в работе Е.Ю. Есениной «Что такое дуальное образование? Детальный обзор» [32].

Автор работы утверждает, что в фундаменте немецкой дуальной системы, ее популярности, устойчивости, эффективности лежат многовековые традиции и глубокие философские корни. Изнуренной 30-летней войной Германии, чтобы выжить, необходимо было найти способ повысить свою конкурентоспособность среди европейских стран. Естественно, что основной упор в данном вопросе был сделан на систему образования, которую было решено подвергнуть модернизации на основе следующих идей и традиций:

- идеи «промышленной школы» как объединения взрослых людей, где могут учиться и дети, на основе принципа соединения умственного и физического производительного труда английского ученого-экономиста Д. Беллера;
- идея французского педагога Ж.-Ж. Руссо о том, что для качественного ознакомления детей с ремеслами им необходимо несколько дней в неделю погружаться в практическую деятельность, которая в последствии стала ключевым принципом в дуальной модели обучения (два дня теоретического обучения и четыре дня практики на рабочем месте на предприятии);
- философия Veruf (в переводе «профессия», «труд») [Там же].

Становление дуального образования в Германии происходило в конце XIX в. и было связано с деятельностью великого немецкого педагога Г. Кершенштейнера (1854–1932). В начале XX века он ввел в Мюнхене новый тип практико-ориентированных школ, где основное внимание уделялось конкретной профессии и предъявляемым к ней требованиям. Профессиональные школы нового образца (для мясников, для кондитеров, трубочистов и парикмахеров) должны были дополнить распространенное тогда обучение подмастерьев на предприятиях.

Само же понятие дуальной системы профессионального образования возникло во второй половине 60-х гг. XX века в рамках дискуссии относительно вступившего в силу в 1969 г. закона о профессиональном образовании [Там же].

Концептуально дуальное образование (Duales Studium) – это образование молодых людей по признанной профессии одновременно в двух организациях. С одной стороны, это профессиональная школа, а с другой – обучающее предприятие. Обе организации являются по отношению друг к другу независимыми партнерами.

Дуальное образование включает в себя две составляющие: приобретение необходимых для профессии практических знаний и навыков происходит на предприятии, а общеобразовательная, теоретическая часть – в профессиональной школе. В итоге выпускники получают диплом о профессиональном образовании, подкрепленный долговременной производственной практикой.

Классическую дуальную систему наглядно можно описать так. Длительность обучения в зависимости от специальности составляет от 2 до 3,5 лет. В рамках учебного процесса большая часть времени проводится на предприятии (3–4 дня в неделю), на освоение теоретической базы отводится 1–2 дня в неделю (8–12 часов). Предприятие выплачивает учащемуся заработную плату (ученическую стипендию) в размере соответственно меньшем, чем оклад дипломированного специалиста (в среднем это составляет 737 евро в месяц, однако значительно различается в зависимости от профессии, региона и отрасли). Как правило, особенно это распространено в крупных фирмах, во время практических семестров студент работает не только в одном отделе, а проходит несколько, в зависимости от плана учебы. Помимо классических преподавателей лекции читают работающие специалисты, т.е. те, у кого есть большой практический опыт, но нет постоянной ставки в университете. Еще одной особенностью дуального обучения по сравнению с классической моделью является присутствие в учебном плане очень большого количества груп-

повых/проектных работ, которые развивают навыки работы в команде – одна из ключевых компетенций современного специалиста. Студенты со второго семестра первого курса уже выполняют проекты в подгруппах. Им выдаются определенные средства для самостоятельной закупки материалов, эти траты нужно рассчитать, обосновать. Они самостоятельно могут усложнить задание и найти пути его решения, при этом используются компьютерные программы (например, по черчению – CAD), программирование, так как работа часто требует выполнения операций на станках с программным управлением. Студенты получают консультации по физике, математике, химии по мере необходимости. У них высокая мотивация к обучению, так как они нуждаются в эффективном освоении теории для решения общей практической задачи. Они сами оформляют всю документацию по проекту, включая чертежи, расчеты, отчет о результатах работы и его представление (презентацию).

Для обучения по дуальной системе абитуриенту необходимо заключить договор с предприятием. Как правило, о наборе студентов предприятия объявляют заранее (за год вперед). При замещении каждого учебного места устраивается конкурсный отбор, поскольку желающих гораздо больше, чем заявленных мест. О популярности данной формы обучения свидетельствует тот факт, что 60% молодежи (около 1,6 млн человек) предпочитают ее по сравнению с традиционным университетским образованием. Чтобы получить учебное место, все претенденты проходят развернутый тест на соответствие уровня знаний и профпригодность. Комплексность всего этого действия зависит от масштабов фирмы. Крупнейшие мировые концерны, такие, как IBM, HP, SAP, Daimler, Siemens, Volkswagen, REWE, BMW и т.д., устраивают несколько отборочных туров, начиная с онлайн-теста, за которым следует Assessment Center (AC), заканчивается все одним или несколькими личными интервью. С избранным претендентом предприятие заключает договор на обучение, согласно которому компания обязана принять его на работу, если его выпускной балл будет достаточно высоким.

Следует отметить, что не каждое предприятие может обучать, оно должно обязательно иметь разрешение на осуществление образовательной деятельности, получить которое можно в Торгово-промышленной или Ремесленной палате, при условии что предприятие соответствует всем необходимым требованиям, а именно: может обучать только по тем специальностям, которые охватывают профиль его деятельности; имеет необходимое оснащение, необходимые обучающие средства (учебные программы, профессиональные журналы и литература), имеет достаточное количество квалифицированных мастеров, нагрузка которых определяется предприятием таким образом, чтобы она позволяла курировать ученика. Эти мастера должны быть сертифицированы Торгово-промышленной или Ремесленной палатой. С этой целью они должны иметь соответствующий уровень профессиональных знаний и навыков, а также педагогическую подготовку. Все это проверяется при сдаче специального экзамена, после чего специалист становится обучающим мастером. Существуют также квоты на учеников в соответствии с количеством персонала: на каждых трех специалистов полагается один ученик.

В последнее время классическая система дуального профессионального образования дополняется за счет создания мест для практического образования на уровне высшей школы. Дуальное высшее образование – сочетание классического высшего образования с практической профессиональной деятельностью на предприятии. Несмотря на то, что данное обучение требует от предприятия достаточно серьезных материальных вложений (выплаты учащемуся, социальные налоговые отчисления, оплата взносов за обучение в высшей школе и т.д.), в Германии все-таки делаются ставки на образованных практиков, которые могут претендовать на замещение руководящих должностей.

Дуальное высшее образование подразделяется на три вида:

1) интегрированное в обучение – симбиоз классического вузовского образования с практическим профессиональным по какой-либо специальности (перечень образовательных специальностей стандартизирован), по окончании – диплом как о высшем, так и профессиональном, специальном образовании;

2) интегрированное в профессиональную деятельность – аналог повышению квалификации, рассчитано на тех, кто имеет законченное профессиональное образование или многолетний опыт работы по какой-либо специальности, предполагает продолжение профессиональной деятельности, если она содержательно связана с направлением обучения (на основании заключенного трехстороннего договора между вузом, обучающимся и предприятием, в котором стороны договариваются о тех днях, какие будут отданы для посещения высшей школы и какие для работы на предприятии);

3) интегрированное в практику – комбинированное обучение с прохождением продолжительной практики на каком-либо предприятии (не предполагает получение по окончании двух дипломов) [74].

Благодаря дуальной системе профессионального образования Германии как никакой другой стране Европы удается наиболее эффективно интегрировать молодежь в первичный рынок труда. Во многом успех и популярность дуального образования объясняется тем, что она отвечает интересам всех участвующих в ней сторон – предприятий, студентов, государства.

Практико-ориентированное обучение: педагогический аспект. Не умаляя важности вопроса практического решения проблемы реализации принципов практико-ориентированного обучения (Как практико-ориентированное обучение реализуется в мире и РФ?), мы убеждены, что его полноценное рассмотрение невозможно без раскрытия «чтойности», теоретических аспектов феномена (Что такое практико-ориентированное обучение? Какие существуют подходы к практико-ориентированному обучению? Какими особенностями оно обладает?).

В настоящий момент в педагогической науке в качестве методологической базы изучения практико-ориентированного обучения (далее ПОО) авторами используются следующие подходы:

– Ю. Ветров, Н. Клушина связывают практико-ориентированное образование с организацией учебной, производственной и преддипломной практики

студента для его погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным бизнесом, осознания собственной роли в социальной работе [118];

– Ф.Г. Ялалов глубоко убежден в том, что для построения практико-ориентированного образования необходим новый, *деятельностно-компетентностный подход*, который предполагает перенос акцента с предметно-дисциплинарного, предметно-ориентированного обучения на практико-ориентированное, организованное в соответствии с представлениями о компетенциях (ожидаемых результатах обучения) прошедшего профессиональную подготовку выпускника, позволяющих ему успешно справляться с реальными профессиональными задачами; с культуры усвоения реальности на культуру ее поиска и обновления; с вопроса чему учить (научной картине мира, законам функционирования реальности, нормам и правилам) на вопрос как учить (набором каких инструментов (приемов и способов деятельности), необходимых в конкретной профессиональной сфере, вооружить студента);

– П. Образцов, Т. Дмитриенко считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности. Такой *технологический подход* обеспечивает управляемость учебного процесса и гарантирует достижения учащимися запланированных результатов обучения;

– А. Вербицкий, Е. Плотникова, В. Шершнева и др. становление практико-ориентированного образования связывают с использованием возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин. Сущность *контекстного подхода* заключается в осуществлении образовательного процесса вуза в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебно-познавательной деятельности реальных связей и отношений, возникающих в трудовой сфере при решении конкретных профессиональных задач.

Несмотря на разнообразие трактовок/подходов/определений практико-ориентированного обучения, связанных с научной позицией исследователей, существуют общие основания, сущностные признаки, характеризующие это явление.

Во-первых, семантической основой понятия «практико-ориентированное обучение» является категория «практика».

Практика (гр. *praktikos* – деятельный, активный, действенный):

– *деятельность* людей, направленная на преобразование природы и общества, обеспечивающая создание необходимых условий существования и развития общества; источник и критерий истинности знания; приемы, навыки какой-либо работы; работа, занятия по специальности как основа опыта, умения (Словарь иностранных слов);

– *целесообразная* деятельность людей; освоение и преобразование действительности (Современный толковый словарь);

– усилия, прилагаемые человеческим обществом к разрешению выдвигаемых жизнью задач; жизнь, *действительность*, какое-нибудь дело (Толковый словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова);

– *опыт*, самое дело, опыт на деле, дело на опыте, в приложении; практик – человек дела, прилагающий познания свои к делу, исполняющий что на опыте (противопол. теоретик, умозритель, умствователь); практический, - тичный, опытный, прикладной, наглядный; практическая жизнь, деятельная, трудовая, дельная, которая не увлекается умозрением, мечтами (Толковый словарь В.И. Даля);

– одна из *форм обучения*: применение и закрепление на деле знаний, полученных теоретическим путем (Толковый словарь под ред. С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой);

– чувственно-предметная форма деятельности общественно развитого человека, имеющая своим содержанием освоение природных или социальных сил и выражающая специфику человеческого отношения к миру, способ бытия человека в мире. Практика в широком смысле, прежде всего материальная (материальное производство), выступает как основа познания и всей жизни человеческого общества. Определенность практики как формы деятельности раскрывается в единстве с противоположной формой деятельности – теорией. Будучи целесообразной деятельностью, практика выступает как целостная система операций и раскрывает свое существо в следующих моментах: цель, сама целесообразная деятельность, предмет, средства, результат практической деятельности.

Представленные дефиниции понятия «практика» демонстрируют его тесную связь с такими категориями, как целеполагающая деятельность и опыт (одними из ведущих в определении жизненного пути человека), а также подчеркивают ключевую роль практики как критерия истинности знания, познания, источника познавательной деятельности человека и области приложения ее результатов.

Получается, что *ориентированное на практику обучение – это активное развитие/саморазвитие знаний, умений, навыков, опыта обучающегося посредством включения его в соответствующую целесообразную практическую деятельность*, то есть конечной целью познания являются не знания сами по себе, а практическое преобразование действительности, воплощение их в жизнь, или словами П.Г. Щедровицкого, «развитие предпринимательского начала» [67].

Во-вторых, профессиональное сообщество в работах, посвященных ПОО, использует в качестве его синонимов такие понятия, как «обучение действием/через работу», «способностная педагогика», педагогика сотрудничества, проектное обучение, проблемно-ориентированное обучение, эвристическое (продуктивное) обучение, обогащающее обучение. Это объясняется тем, на наш взгляд, что наличие общих сущностных черт позволяет отнести все эти идеи к видам инновационного обучения, символизирующего смену парадигм учения, переход от индустриальной к постиндустриальной парадигме образования (табл. 2.7).

Таблица 2.7

Содержательная характеристика концепций инновационного обучения

Концепции	Автор/ы	Идея
1	2	3
Обучение действием/через работу – «Action Learning»	Рег Реванс (английский консультант и исследователь), 30-е годы XX века	Знания могут быть только результатом действия. – $L = P + Q$: обучение (L) происходит в результате комбинации имеющегося программируемого знания (P – program) и способности задавать актуальные вопросы (Q – question). P-знания получают в рамках традиционной концепции образования (вуз, курсы повышения квалификации и т.п.), изучая секреты и теории вчерашнего дня, а Q-знания получают, задавая актуальные вопросы, побуждающие скорее к некоей последовательности действий, чем к бесконечному поиску правильных ответов из прошлого опыта. Глубина и ценность Q-знаний заключается в том, что обучающийся узнает что-то самостоятельно, т.е. фактически создает собственные знания, тогда как большинство P-знаний кто-то предлагает уже готовыми. Скорость обучения > скорости изменения внешней среды = существование: организация (так же как и люди в ней) будет процветать до тех пор, пока темпы обучения ее будут больше или хотя бы равны темпам изменений во внешней среде
Способностная педагогика	Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, сер. XX века	Цель обучения – развитие личности обучаемого (появление в личности обучаемого особых свойств или новообразований в психике, или способностей, которые становятся неотъемлемым качеством личности); «обучение забегает вперед развития»
Педагогика сотрудничества	С.Л. Соловейчик, сер. 80-х годов XX века	Учение без принуждения, опережение, свобода выбора, совместная деятельность педагогов и обучающихся, обучение в зоне ближайшего развития, развитие творческих способностей и самоуважение обучающегося, взаимообучение
Проектное обучение (метод проектов) Project Method	Дж. Дьюи, пер. пол. XX века	Обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом; Стимулирование интереса учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенным объемом знаний и через проектную деятельность предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексорного (критического) мышления; Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить»
Проблемно-ориентированное обучение (Problem-based Learning)	Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др. 1970-е годы XX века	Педагогическая стратегия, которая позволяет овладеть предметом изучения через решение реальных жизненных ситуаций с помощью самостоятельного использования достоверных источников и групповых обсуждений

Окончание табл. 2.7

1	2	3
Эвристическое (продуктивное) обучение	А.В. Хуторской, кон. XX века	Обучение как открытие. Обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания
Обогащающее обучение (интеллектуальное воспитание)	М.А. Холодная, нач. XXI века	Организации образовательного процесса, позволяющая создать условия для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ученика на основе обогащения его умственного опыта, для формирования базовых интеллектуальных качеств личности, таких, как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума (КИТСУ)

Источник: сост. авт.

Инновационное обучение – обучение, ориентированное на воспитание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к активному строительству будущего за счет нового, творческого и мобильного мышления, способности к созданию нового материального продукта, духовного обновления личности и коллектива [15].

Обозначенные виды инновационного обучения объединяют как минимум три существенных признака:

1. Противоположность традиционному, предметно-ориентированному обучению (табл. 2.8).

Таблица 2.8

Сравнительная характеристика образовательных концепций традиционного и инновационного обучения

Аспект анализа	Предметно-ориентированное (традиционное) обучение	Инновационное обучение
1	2	3
Цели	Передача, усвоение знаний, выработка умений и навыков, овладение рациональным методом мышления	– развитие личности, способности самостоятельно ставить и отыскивать решения новых, нестандартных проблем; – овладение основами человеческой культуры; – интенсификация процесса поиска, получения и накопления новых знаний, умений и профессиональных компетенций для развития личности профессионала; – учение в течение всей жизни
Преобладающий тип и характер взаимоотношений	Субъект-объектный педагог «над» обучающимся	– субъект-субъектный, – оперативная обратная связь, включение обучающихся в сотрудничество; – педагог вместе с обучающимся, взаимное партнерство

Окончание табл. 2.8

1	2	3
Позиция преподавателя	Носитель информации, хранитель норм и традиций, пропагандист предметно-дисциплинарных знаний	Организатор сотрудничества/учебной деятельности, консультант, тьютор, наставник
Позиция обучающегося	Пассивность, отсутствие интереса, мотива к личностному росту	Активность, учебная самостоятельность, заинтересованность в личном и профессиональной развитии/самосовершенствовании
Основа организации учебного процесса «Формула обучения»	Дедуктивная (от теории к практике, от простого к сложному) Знания – репродуктивная деятельность	Индуктивная, междисциплинарная Проблемная деятельность – рефлексия – знания
Способы усвоения	Заучивание, деятельность по алгоритму, ориентация на память (школа памяти)	Активное усвоение и генерирование знаний, полученных из различных источников, ориентация на мышление (школа мышления)
Тип информационной коммуникации	Преподаватель – главный источник информации	Многоканальная система генерации информации, информационное взаимодействие между преподавателем и студентом
Ведущий тип деятельности осваиваемый учеником	Репродуктивный, воспроизводящий	Творческий, предвидение
Формы обучения	Иллюстративно-объяснительные, информационные	Активные, интерактивные
Формы организации	Фронтальные, индивидуальные	Групповые, коллективные
Результат обучения	Совокупность/система знаний, отметка Что я знаю?	Субъект деятельности, предпринимательское начало, реальный, социально значимый, целостный, завершённый, осмысленно выполненный продукт Как я это умею применять?
Уровень контроля за процессом обучения	Формальный, жесткий, внешний	Гибкий, индивидуализированный, самоконтроль (внутренний), рефлексия
Уровень организации СРС	Низкий	Высокий

Источник: сост. авт.

2. Акцент на внутреннем мире обучающегося в процессе обучения, становления его как личности. В условиях институциональной нестабильности ответственность за ответы на окружающие вызовы ложится на самого человека, поэтому сегодня социализация личности начинается не с социальной адаптации и приобщения к культурным нормам (так как социум нестабилен, то адаптиро-

ваться не к чему), а с социальной активности: через обретение стабильности внутри себя, открытие себя, упорядочение себя, целеполагание себя, проецирование себя в социум. Одной из основных детерминант развития личности является включение ее в учебную деятельность.

3. Использование индуктивного, системного, антропологического, акмеологического подходов в качестве методологической базы (табл. 2.9).

Таблица 2.9

Методологическая база концепций инновационного обучения.

Подход	Содержание
Индуктивно-аналитический	Ориентирует на наблюдение, живое созерцание и восприятие реальной действительности и лишь затем – на абстрактное мышление, обобщение, систематизацию учебного материала
Системный	Утверждает равенство между чувственным восприятием, пониманием и усвоением знаний (теорией) и их практической верификацией (практикой), предполагает развитие и одновременное взаимодействие чувств, мышления и практической деятельности в познании, отвечает запросу времени – системное, целостное видение проблемы/мира, которое возможно только на базе интеграции, междисциплинарного синтеза знаний. «Все то, что стало объектом теоретического познания, со временем становится объектом практического сознания, а затем и практического действия человека» [106]
Антропологический	Актуализирует персонализированное обучение, необходимость внедрения дифференцированных учебных планов, адаптированных к разнообразным потребностям и интересам обучающихся
Акмеологический	Предполагает направленность процесса образования на саморазвитие человека, «на оказание ему максимальной помощи в реализации потенциальных возможностей, на достижение обучающимся собственной вершины» (акме (от лат. <i>acme</i> — пик, вершина) [98]

Источник: сост. авт.

Помимо общих с концепциями инновационного обучения характерных черт ПОО имеет и свои отличительные особенности:

– **учусь в действительности:** социально-экономическая составляющая ПОО (предполагает непосредственное разнообразное взаимодействие между вузом и реальным сектором экономики, где хозяйствующие субъекты, вовлеченные в учебный процесс, определяют критерии качества необходимых им выпускников. Этот вид обучения, прежде всего, ориентирован «на освоение приемов и способов работы в конкретной (избранной учащимся) профессиональной сфере, что достигается, в частности, через различные формы организации практической деятельности учащихся и через вовлечение их в реальную деятельность предприятий и организаций города, региона, страны» [43]);

– **делая, учусь:** использование индуктивно-аналитической логики построения учебного процесса ПОО: от поэтапного (от простейших до трудоемких/комплексных) освоения наборов умений/навыков практической работы к формированию у учащихся понимания содержательности и целенаправленности той (профессиональной) деятельности, элементы которой они осваивают и в которую

они будут включены после окончания обучения. Такой подход позволяет переводить профессиональные знания, умения и навыки на уровень профессиональной компетенции. Отсюда важнейшим моментом организации практико-ориентированного обучения является осмысленное и обоснованное выделение этапов обучения, обеспечивающих требуемое усложнение осваиваемого учебного содержания, а также присвоение каждому этапу четко и однозначно сформулированных задач обучения;

– **учась, зарабатываю:** ориентация ПОО на прибыль, конкретные практические результаты в момент обучения (деньги студентам, преподавателям, кафедре, места работ, заказы, статьи, патенты и т.д.).

Таким образом, ПОО можно определить как вид инновационного обучения, основанный на деятельностно-компетентностном и антропологическом подходах, подразумевающий разумное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки, использование новейших активных и интерактивных технологий, ориентацию на развитие творческого начала личности, ее профессионализма.

Прикладной бакалавриат: история вопроса. Развитию программ прикладного бакалавриата в Европе помимо инициатив Болонского процесса способствовал так называемый Копенгагенский процесс (ноябре 2002 года), нацеленный на повышение сотрудничества в области профессионального образования и обучения (начальное и среднепрофессиональное образование); расширение доступа к непрерывному профессиональному образованию; обеспечение прозрачности профессиональных квалификаций и компетенций.

Проведение основных мероприятий этих проектов инициировало создание в странах Европы условий для долгосрочного плодотворного сотрудничества между университетами, другими образовательными учреждениями, предприятиями и профессиональными сообществами, способствующего совместной разработке и регулярной актуализации в соответствии с изменяющимися потребностями рынка труда программ практико-ориентированного бакалавриата.

Достаточно детальная аналитика международного опыта реализации прикладного бакалавриата (особенно европейского), совмещенная с интересным фактологическим материалом, представлена в коллективной статье «Введение программ прикладного бакалавриата в российскую систему образования: зачем и как?» [116].

Согласно данным, полученным авторами из переводных источников, программы прикладного бакалавриата в странах Европы относятся к системе высшего неакадемического образования. Они реализуются как в университетах, так и в специальных учреждениях профессионального образования и предназначены для подготовки специалистов по профессиям, требующим не только научных знаний, но и практических навыков их применения.

Для реализации профессионально-ориентированных программ прикладного бакалавриата путем объединения учреждений среднего и высшего образования в Европе в середине XX века были созданы учебные заведения нового типа: колледжи профессионального образования (further education colleges) в Англии (из прикладных институтов и технологических школ); специализированные высшие учебные заведения (Fachhochschulen) в Германии; государ-

ственные колледжи в Норвегии (слияние 98 профессиональных колледжей); политехникумы в Финляндии (объединение 250 учреждений среднего профессионального образования); специализированные высшие учебные заведения (Fachhochschulen) в Австрии [116].

Благодаря интеграционным и модернизационным процессам и инициативам к сегодняшнему моменту в странах Европы сложилась достаточно эффективная трехуровневая система профессионального образования: первый уровень – университеты, ориентированные на научно-исследовательскую деятельность; второй уровень – образовательные учреждения прикладных наук (практико-ориентированный бакалавриат); третий уровень – профессиональные образовательные учреждения, осуществляющие подготовку по техническим специальностям.

Опыт реализации программ прикладного бакалавриата некоторыми европейскими странами представлен в табл. 2.10.

Таблица 2.10

Опыт реализации программ прикладного бакалавриата в европейских странах

Страны Европы	Опыт реализации практико-ориентированных программ прикладного бакалавриата
1	2
Финляндия	<ul style="list-style-type: none"> – образовательные учреждения, реализующие программы прикладного бакалавриата – многодисциплинарные политехникумы; – в органы управления учебных заведений входят представители предприятий-партнеров, которые обеспечивают учет интересов профессиональных сообществ при разработке программ прикладного бакалавриата и сотрудничество между системой образования и рынком труда; – программы прикладного бакалавриата ориентированы на определенную отрасль промышленности, разрабатываются с учетом прогноза спроса на рабочую силу того или иного уровня квалификации на рынке труда; – программы прикладного бакалавриата разрабатывают ОУ самостоятельно, затем они направляются для утверждения в Министерство образования, которое принимает решение об их названии, продолжительности, эквиваленте в кредитах, присваиваемой квалификации; – основные направления прикладного бакалавриата: технологии, коммуникации (ИКТ) и транспорт; бизнес-администрирование; здравоохранение и социальные науки; культура; туризм предпринимательство, общественное питание; природные ресурсы; гуманитарные науки и образование; – практико-ориентированные программы состоят из базовых, профессиональных и дополнительных дисциплин (модулей), практических занятий и дипломного проекта, связанного с НИОКР конкретных предприятий; – длительность практики/стажировки – от семестра и более; – возможность совмещения трудовой деятельности и учебы; – срок обучения – от трех с половиной до четырех с половиной лет (семь-девять семестров); – на программы прикладного бакалавриата принимают лиц с полным средним образованием. – набор проводится два раза в год – в сентябре и апреле [116]

Окончание табл. 2.10

1	2
Нидерланды	<ul style="list-style-type: none"> – два направления высшего образования: высшее профессиональное (прикладной бакалавриат) и высшее академическое (научные исследования, разработки); – основные направления подготовки по программам прикладного бакалавриата: образование (педагогическая подготовка); наука и техника; здравоохранение; экономика и бизнес-администрирование; социология; языки и культура; сельское хозяйство и естественная среда; – двухуровневый принцип реализации программ прикладного бакалавриата: начальный уровень (общие знания), специализация с возможностью комбинации курсов по усмотрению обучающихся; – программы прикладного бакалавриата включают в себя лекции, семинары, проекты, самостоятельную подготовку, стажировку и систему обмена студентами; – продолжительность практики (интернатура) – большая часть третьего года обучения и весь четвертый с выполнением проекта под руководством специалистов в реальных производственных условиях; – продолжительность обучения от трех лет и семь месяцев (сельское хозяйство) до четырех с половиной лет (экономика) [116]
Франция	<ul style="list-style-type: none"> – программы прикладного бакалавриата реализуются в престижных (по сравнению с академическими университетами) учреждениях высшего профессионального образования (<i>grande ecoles</i>) и технологических образовательных учреждениях (<i>university institutes of technology, IUT</i>), созданных по инициативе государственных властей и частных предпринимателей для подготовки специалистов в конкретных сферах экономической деятельности или служащих органов государственной власти; – 1438 специальностей прикладного бакалавриата, объединенных в 46 государственных направлений, соответствующих профессиям, востребованным на производстве, в перерабатывающей промышленности и сфере услуг; – студенты имеют возможность самостоятельно составлять индивидуальный учебный план, дополняя обязательные дисциплины предметами по выбору; – аттестационные мероприятия проводятся сразу после завершения курса лекций, в основном в письменной форме. <p>Специализированные высшие школы являются во Франции более престижными учебными заведениями, чем государственные университеты [114]</p>

Источник: сост. авт.

Интересен в рассматриваемом контексте опыт США, которые являются признанным лидером в области практико-ориентированного обучения.

Эффективная, адекватная нуждам региональных рынков и ожиданиям работодателей система профессионального образования сложилась в США в начале XX века. В ее основу была положена разветвленная сеть учебных заведений (профессиональные училища (*professional school*), общинные колледжи (*community college*), юниор-колледж (*Junior College*) университеты), предостав-

ляющих выпускникам школ разнообразные варианты получения профессионального образования за два года обучения и менее.

Совместно с другими категориями образовательных учреждений они составляют современную довольно сложную систему профессионального образования в США:

- университеты (частные, штатов), в структуру которых входят колледжи (факультеты) для студентов, желающих получить степень бакалавра (срок обучения – 4 года);
- аспирантура для желающих продолжить образование после получения степени бакалавра, чтобы затем получить степень магистра или доктора наук;
- колледжи (срок обучения – 4 года), которые не входят в университеты;
- технические учебные заведения (срок обучения – от 0,5 года до 4 лет), где можно получить самые разные профессии: от парикмахерского дела до бухгалтерского учета и компьютерного программирования;
- муниципальные (общинные) колледжи (срок обучения – от 2 до 4 лет на дневной или вечерней основе, в режиме частичной занятости – возможность совмещения работы и учебы), представляющие собой государственные образовательные учреждения с программами подготовки по техническим специальностям, ориентированными на освоение конкретных практических методов и методик работы в определенной профессиональной области и обеспечивающими спрос на кадры региональных рынков труда.

Один из главных отличительных признаков представленной типологии учебных заведений США – наличие или отсутствие научно-исследовательских программ и программы аспирантуры, которое отличает колледж от университета. Колледж – высшее учебное заведение, которое занимается, в основном, обучением студентов, а научная работа, если и есть, остается на втором плане.

Традиционно, наиболее рыночно-ориентированными в США являются частные университеты. Поскольку они лишены государственной поддержки и им приходится полагаться на финансовые инвестиции профессиональной среды (фирмы, организации), они реализуют исключительно практико-ориентированные, востребованные в конкретных областях экономики образовательные программы.

Осмысление международного опыта по разработке и реализации практико-ориентированных образовательных технологий – одно из необходимых условий их эффективного внедрения в российскую систему профессионального образования. Подтверждением этого служит появление в российской научной периодике целого ряда работ, посвященных рассмотрению особенностей/потенциала зарубежных моделей практико-ориентированного обучения: прикладной бакалавриат [116], дуальное обучение [32], стандарты CDIО [4, 25, 110].

Концепция прикладного бакалавриата, возможности его введения в высшей школе, подводные камни при его реализации описаны в работах Н.М. Аксеновой, О.Ю. Бирюковой, Н.Ю. Ершовой, Т.Ф. Кряклиной, М.Н. Комова, Е.А. Лаврентьевой, В.П. Медведева, О.Н. Олейниковой, П.В. Палеховой, Т.П. Петуховой, Г.Ю. Протодьяконовой, О.Г. Смоляниновой, Д.П. Химичевой, Ю.Г. Юдиной и др.

Опыт внедрения прикладного бакалавриата описан в работах В.Л. Бибика и А.Б. Ефременкова, Д.П. Ильященко, Е.А. Иванцовой, А.А. Матвеевой, А.В. Холоденко, Т.Ф. Кряклиной, М.Ю. Осипова, П.В. Палеховой, В.П. Полякова, С.Р. Удалова, М.А. Удовой, О.И. Ребрина, А.Н. Шебанова, А.Е. Шкляева; о формировании профессиональных компетенций писали А.П. Жигадло, Н.Б. Кущева, Г.Ю. Протодьяконов; об адаптации учебных программ прикладного бакалавриата – В.А. Дорошенко, Т.Ф. Кряклина и др.

Условно кампания по переориентации профессионального образования РФ в сторону практико-ориентированности началась в 2003 году с определения вектора развития системы профессионального образования РФ.

Присоединение РФ в 2003 году к Болонскому процессу свидетельствовало о том, что в основу предстоящих реформ национальной системы образования будет положена англосаксонская модель, а приоритетными направлениями станут переход на общеевропейскую двухуровневую систему (бакалавр-магистр), повышение статуса неуниверситетского высшего образования, тенденция к сокращению нормативного срока обучения, введение новых преимущественно децентрализованных механизмов и процедур обеспечения качества образования.

Очевидно, что для реализации этих тенденций необходимо было изменить характер управления образованием, который должен был стать государственно-общественным, и содержание профессионального образования в рыночную сторону, не потеряв при этом его фундаментальности.

В числе основных инициатив и мероприятий этой глобальной модернизации профессионального образования РФ можно выделить следующие:

– постановление Правительства РФ № 334 от 9.06.2003 г. о профильном обучении старшеклассников, которое заложило идею о необходимости выстраивания так называемых цепочек в профессиональном образовании – «школа – колледж – вуз – предприятие», для реализации принципа непрерывности образования [59]. В качестве основной цели профильного обучения было объявлено создание «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда и обеспечения сознательного выбора учащимися будущей профессии <...> отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [70];

– приказ Министерства образования и науки России № 152 от 30.11.2004 г. о создании Совета по государственным образовательным программам профессионального образования, в состав которого введены представители объединения работодателей, заложившего нормативную основу для последовательного привлечения общества и бизнес-сообщества к многоплановому участию в образовательном процессе. В результате работы Совета были разработаны Квалификационные требования к специальностям (профессиональные стандарты [101]), которые предполагалось учесть при разработке образовательных стандартов третьего поколения;

– соглашение о стратегическом партнерстве между Российским союзом ректоров, Российским союзом промышленников и предпринимателей и Торгово-промышленной палатой РФ (2006), целью заключения которого являлось объединение усилий педагогического и бизнес-сообщества для подготовки работников, обладающих высокой квалификацией, гибкими профессиональными навыками и активной гражданской позицией. Стороны договорились о совместном участии в создании современной и динамичной системы высшего профессионального образования, отвечающего интересам работодателей, студентов и педагогического сообщества: разработка практико-ориентированных вузовских программ; участие бизнес-сообщества в финансировании высших учебных заведений; становление и развитие корпоративных университетов, базовых кафедр, внутрифирменных систем обучения кадров, целевого обучения и повышения квалификации специалистов в вузах; расширение ознакомительной, производственной и преддипломной практики студентов; формирование национальной системы квалификаций и признания результатов обучения, разработка профессиональных и образовательных стандартов и их взаимном согласовании и т.д.;

– ФЦПРО на период 2006–2010: получив профессиональные стандарты как ориентир качества подготовки выпускников, государство ставит задачу обновления профессионального образования на компетентностной основе путем усиления практической направленности при сохранении его фундаментальности [113];

– «Правила разработки и утверждения федеральных образовательных стандартов» (третье поколение) 2009, согласно п. 3 которых стандарты профессионального образования должны разрабатываться «с привлечением заинтересованных органов исполнительной власти, государственно-общественных объединений, действующих в системе образования, ведущих образовательных и научных учреждений, представителей научно-педагогических сообществ, объединений работодателей и институтов общественного участия в управлении образованием». Этот факт подчеркивает приоритетность детального сопряжения содержания образования с потребностями рынка труда. При формировании федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования учитываются положения соответствующих профессиональных стандартов;

– Постановление Правительства РФ 19 августа 2009 года № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования», в котором был определен порядок разработки и апробации программ прикладного бакалавриата в Российской Федерации. Необходимость внедрения программ прикладного бакалавриата была продиктована все увеличивающимся спросом со стороны работодателей на «комбинацию практических навыков и теоретических знаний у выпускников учреждений профобразования» [116].

Согласно концепции создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации миссия программ прикладного бакалавриата состоит в следующем [44]:

- преодоление риска потери практикоориентированности при введении уровня высшего образования;
- снижение уровня издержек организаций работодателей по доучиванию выпускников;
- адаптация образовательных программ вузов к заказу на практикоориентированные результаты, соответствующие требованиям профессиональных стандартов;
- сокращение сроков вхождения молодежи на рынок труда в условиях демографического кризиса и старения кадров;
- снижение риска нетрудоустройства выпускников;
- расширение вариативности образовательных программ и сокращение их дублирования на уровнях среднего и высшего профессионального образования.

Реализация данного эксперимента потребовала значительной реорганизации сети начального профессионального и среднего профессионального образования: 706 учреждений СПО были переданы в собственность субъектов РФ, существенная часть организаций была присоединена к вузам, что позволило создать условия для формирования вертикально-интегрированных образовательных кластеров, призванных обеспечить гибкость прикладного бакалавриата (распоряжение Правительства №2413-р от 29.12.2011).

В ФЦПРО 2006–2010 были закреплены системные новации (в результате интеграции разных уровней профессионального образования) в типологии российских вузов путем описания принципиально новых институциональных форм «интегрированное учебное заведение» и «университетский комплекс», создаваемых, как правило, на базе ведущих университетов региона или ведущих отраслевых вузов путем объединения учебных заведений как по сетевому, так и по системному принципу с целью «наиболее рационального использования имеющихся в их распоряжении ресурсов, решения управленческих и собственно образовательных проблем». Политика интеграции дала устойчивые результаты: по состоянию на начало 2015 г. 20% российских вузов и их филиалов представляют собой интегрированные университетские комплексы, в структуре подготовки которых представлены аккредитованные программы среднего профессионального образования, а системы профессионального образования регионов претерпели существенную трансформацию [58].

В проект по внедрению прикладного бакалавриата активно включились 49 вузов, которыми были апробированы несколько моделей подготовки кадров в рамках прикладного бакалавриата:

- сетевая модель (интеграция программ СПО и ВПО на основе кооперации «учреждение СПО – вуз»);
- практико-ориентированная программа ВПО, реализуемая вузом самостоятельно, а также на базе подразделения СПО вуза;

– практико-ориентированная программа ВПО в условиях сетевого взаимодействия «вуз – учреждение СПО».

Результаты представленных отдельных инициатив и кампании в целом нашли свое отражение в актуальных исследованиях, представляющих опыт конкретного вуза/ региона по управлению процессами внедрения практико-ориентированного обучения (Г.И. Лазарев «Ориентированное на практику обучение – ответ на требование внешней среды», С.А. Михайличенко «Кадры под ключ», Н.А. Шаповалов, Л.Г. Романович, Е.С. Глаголев, А.Н. Бабаевский «Опыт реализации практико-ориентированной модели обучения студентов инновационному предпринимательству», М.А. Кайгородова, Ю.А. Сартакова «Проектно-ориентированный подход СДИО – инновационная доминанта развития инженерного образования в Алтайском крае» [40] и т.д.).

По данным доклада Правительства РФ Федеральному собранию о реализации государственной политики в сфере образования [20] на 2014/2015 учебный год для программ прикладного бакалавриата регионы запросили, а образовательные организации высшего образования получили по итогам конкурса в 6 раз больше бюджетных мест, чем в предшествующем году. По итогам приемной кампании 2014 года образовательные организации набрали около 23,5 тыс. студентов, которые будут обучаться на бюджетных местах по практико-ориентированным программам (в 2013/2014 учебном году – 4 тыс. студентов). При этом около 30% всех реализуемых сегодня программ прикладного бакалавриата направлено на удовлетворение кадровых потребностей оборонно-промышленного комплекса. Учитывая, что подготовка кадров для организаций оборонно-промышленного комплекса ведется в рамках утверждаемого на пятилетний период Правительством Российской Федерации государственного плана, то немалую часть контингента таких программ составляют студенты, заключившие с организациями оборонно-промышленного комплекса договоры о целевом приеме и целевом обучении.

Для повышения эффективности целевого обучения студентов в интересах организаций оборонно-промышленного комплекса в августе 2014 г. Минобрнауки России объявило открытый публичный конкурс на предоставление поддержки программ развития системы подготовки кадров для оборонно-промышленного комплекса в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Минобрнауки России.

В пилотном режиме по итогам конкурса Минобрнауки России с 2014/2015 учебного года апробирует новый механизм государственной поддержки целевого обучения, предполагающий увеличение базового норматива на подготовку одного студента, когда 43 тыс. рублей из федерального бюджета будут добавляться к нормативу финансирования подготовки студента и столько же потенциальным работодателем со стороны оборонно-промышленного комплекса. По итогам конкурса планируется поддержка:

– целевой подготовки 3 тыс. студентов, обучающихся на старших курсах по договорам целевого обучения;

– инфраструктурного обеспечения целевого обучения студентов (закупка учебного оборудования: тренажеров, симуляторов и др.).

Учитывая, что в 2015 г. состоится массовый выпуск бакалавров, Минобрнауки России начало работу по внедрению образовательных программ технологической (инженерной) магистратуры в ведущих технических образовательных организациях высшего образования для обеспечения инженерной элитой высокотехнологичных производств. Подготовка технологических магистров и проектировщиков – миссия федеральных и национальных исследовательских университетов.

Возможности реализации практико-ориентированного обучения в региональном вузе. Исходя из сущностных характеристик практико-ориентированного обучения, международного и российского опыта его реализации, рассмотрим его роль и значение в стратегическом развитии регионального вуза.

По результатам исследования, проведенного Информационно-аналитическим центром по сотрудничеству с «Группой восьми» Института международных организаций и международного сотрудничества ГУ ВШЭ [21], в качестве наиболее важных компетенций студентами были названы:

- способность к обучению;
- способность применять знания на практике;
- воля к успеху.

Во вторую по значимости категорию вошли:

- способность к критике и самокритике;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность работать в исследовательской группе, в том числе состоящей из лиц, относящихся к различным культурам;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международном контексте;
- способность к лидерству;
- понимание культур и обычаев других стран.

Проведенные нами исследования показали аналогичные результаты, подтвердив запрос группы заинтересованных сторон «клиенты» на формирование, прежде всего, практических компетенций, навыков и опыта решения профессиональных задач в ходе обучения в вузе, свидетельством чего являются стремление более 90% студентов к совмещению учебы с работой с целью получения практического опыта и фактическая реализация данного стремления у 55% студентов-бакалавров с 1 по 3 курс. Предпочтения студентов вполне коррелируют с таким стратегическим приоритетом вуза, как «трудоустройство выпускников», поскольку они абсолютно соответствуют требованиям работодателей к выпускникам, главным из которых считают «наличие опыта работы», а также с миссией программ прикладного бакалавриата, которые должны стать инновационным продуктом региональных вузов всех вновь формируемых типов.

Как было показано выше, на сегодня с вводом в действие новой редакции ФГОС ВО проблема легитимности программ прикладного бакалавриата решена, определена общая рамка их реализации. Вместе с тем, конструкция таких программ не является хорошо отработанной практикой, а их практико-ориентированный характер требует новых подходов к организации образова-

тельного процесса вуза, что повлечет за собой неизбежные организационные изменения.

Компетентностный подход, лежащий в основании действующих ФГОС, стал революционным механизмом в формировании конструктивного диалога между профессиональной и образовательной средой. Дополнительный виток модернизации высшего образования обусловлен тенденциями государственной социальной политики. Точкой отсчета в этом вопросе можно считать Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [68], согласно которому Правительству РФ было дано поручение разработать к 2015 г. и утвердить не менее 800 профессиональных стандартов, а также перечень поручений Президента РФ от 9 декабря 2013 г. [83], определяющий необходимость актуализации профессиональных образовательных программ на основе федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования, учитывающих положения профессиональных стандартов.

ФГОС достаточно четко определяет, «что» должно быть обеспечено вузом в качестве результата образовательной программы прикладного бакалавриата в виде перечня компетенций, который должен быть дополнен самим вузом на основе специфики конкретного региона, отрасли, программы, однако не дает технологий, «как» это должно быть реализовано и достигнуто. Первые же попытки практической реализации предлагаемого теоретического конструкта выявили серьезное противоречие между динамической природой компетенции как интегративной характеристики результата освоения образовательной программы и возможностями традиционных форматов обучения и контроля его результатов. Объективно оценить уровень сформированности компетенции можно, с одной стороны, лишь в процессе её непрерывной актуализации, с другой – имея адекватные измерители. Традиционные формы учебной деятельности не способны обеспечить процесс непрерывной актуализации компетенции, так как деформируют ее, разбивая процесс формирования на отдельные предметные дисциплины и этапы освоения, знания, умения, владения. Обобщение, интеграция компетенции в целостную единицу могут быть отнесены, скорее всего, к функции практики, которая в условиях компетентностного подхода становится одним из ключевых видов учебной деятельности, качеству организации и содержания которого необходимо уделить самое серьезное внимание в контексте поставленных целей образовательных программ.

Таким образом, очевидна необходимость пересмотра сложившегося традиционного подхода к организации практики.

В ходе опросов и встреч с представителями руководства предприятий-работодателей были сформулированы следующие рамочные условия, которые должны обеспечить качество содержания практики:

– длительность не менее 6 месяцев. В этом случае работодатель заинтересован в студенте как в потенциальном работнике, который, включившись в бизнес-процесс, сможет генерировать реальные ценности. Такой срок позволяет провести обучение на рабочем месте, адаптацию, а также, что не менее важно, оценить сформированность компетенций;

– отбор баз практики из числа организаций, заинтересованных в формировании кадрового резерва. С учетом специфики региона это могут быть как несколько крупных базовых предприятий – массовых потребителей молодых кадров, так и достаточно большое число предприятий различного масштаба и отраслевой принадлежности. В последнем случае задача модернизации программ становится для вуза существенно более трудоемкой;

– системная подготовка студентов к длительной практике по приобретению профессиональных навыков в целях ускорения адаптации на рабочем месте.

Таким образом, идея практико-ориентированного обучения может быть реализована через интеграцию полноценной профессиональной практики в образовательную программу, что практически возможно только в модели дуального образования. Концепция дуального образования, достаточно хорошо апробированная и зарекомендовавшая себя в среднем профессиональном образовании многих стран, успешно решает проблему непрерывной актуализации формируемой в ходе образовательной программы профессиональной компетентности, принципиально меняя тип отношений «образовательная организация» – «потенциальный работодатель». В дуальном образовании потенциальный работодатель роль «клиента» меняет на роль «партнера» образовательной организации.

Партнерство вуза и организаций-работодателей в дуальной модели подготовки может реализовываться посредством следующих видов и форм деятельности:

– непосредственное участие представителей практического сектора в формировании и ежегодной корректировке содержания образовательных программ и оценочных средств (компетентностных моделей, учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин);

– непосредственное участие действующих руководителей и специалистов практического сектора в процессе обучения (привлечение в форме совместительства на должности ППС, привлечение на условиях почасовой оплаты и гражданско-правовых договоров, привлечение в качестве приглашенных спикеров для проведения отдельных занятий, совместное руководство курсовыми, выпускными квалификационными работами, практикой);

– непосредственное участие работодателей в процедурах оценки уровня сформированности компетенций и контрольных мероприятиях в процессе текущего, промежуточного, итогового контроля (участие в ГЭК, комиссиях по защите курсовых работ, практик, проектных работ и т.п.);

– установление обязательных для всех студентов требований соответствия тематики и результатов курсовых и выпускных квалификационных работ актуальным потребностям внешних (предприятия и организации) и/или внутренних (подразделения университета) заказчиков;

– поиск заказов и выполнение комплексных, в том числе междисциплинарных, проектов коллективами студентов и преподавателей под руководством наиболее опытных и квалифицированных руководителей по заказам

предприятий (организаций) в рамках заключаемых с ними хозяйственных договоров.

Таким образом, дуальная модель практико-ориентированного обучения по программам прикладного бакалавриата рассматривается как комплекс мероприятий, обеспечивающий максимальную интеграцию образовательного процесса и бизнес-процессов организаций практического сектора в течение всего периода реализации образовательной программы.

На разных этапах образовательной программы данная интеграция происходит в различных формах. Принципиальным моментом является интеграция дидактического блока «получение практического опыта в профессиональной сфере» в образовательную программу, что не может быть реализовано без непосредственного участия предприятий – потенциальных работодателей (рис. 2.12).



Рис. 2.12. Дуальная модель основных образовательных программ прикладного бакалавриата

Переход к дуальной модели подготовки вполне очевидно предъявляет требования к группе организационных компетенций вуза, связанных с взаимодействием с группой заинтересованных сторон «региональное бизнес-сообщество». Логично предположить, что уровень компетентности регионального вуза по отношению к данной ГЗС станет его конкурентным преимуществом на данном этапе развития системы высшего образования.

К.С. Солодухин с соавторами предлагают иерархию организационных компетенций вуза в отношении ГЗС «бизнес-сообщество», ключевыми из которых они считают:

- умение взаимодействовать;
- умение организовывать процессы;
- умение быть социально-ответственным вузом [22, 23, 105].

Такие организационные компетенции вуза, как опыт инновационной деятельности, опыт образовательной деятельности, опыт научной и консалтинговой деятельности, являются менее значимыми для рассматриваемой ГЗС, что объясняется, с нашей точки зрения, вполне стереотипными ожиданиями бизнес-сообщества от вуза. Таким образом, принимая точку зрения К.С. Солодухина и соавторов, необходимо констатировать, что наиболее важной компетенцией регионального вуза для формирования устойчивого конкурентного преимущества в реализации дуальной модели и достижения стратегического приоритета «трудоустройство» в контексте практико-ориентированной подготовки становится именно *способность вуза к эффективной коммуникации с региональной бизнес-средой*.

Данная организационная способность регионального вуза может быть реализована благодаря:

- наличию необходимых компетенций научно-педагогического персонала (практические компетенции, обеспечивающие содержание коммуникации; собственно коммуникативные компетенции; толерантность, умение ценить различия и разнообразие; готовность и способность обучаться);
- наличию специализированных подразделений, отвечающих за бизнес-коммуникации вуза;
- использованию современных средств коммуникации (сайт, социальные сети, интегрированные коммуникативные площадки профессионалов и т.п.);
- интеграции менеджеров и ведущих преподавателей университета в региональные сообщества;
- аффилиации руководителей и специалистов организаций практического сектора университетом.

Следует заметить, что актуальность коммуникативной компетентности регионального вуза формирует такой дополнительный аспект профессионализма менеджмента вуза [2], как интегрированность в региональные сообщества, что продиктовано требованиями к лидирующей роли руководства в проводимых изменениях (табл. 2.7).

К.С. Солодухин, ссылаясь в своей книге на исследования И.М. Джавахара, Г.Л. МакЛафлина [29] обращает внимание на существование идеи о том, что организация на разных стадиях своего жизненного цикла должна использовать разные стратегии взаимодействия с разными ГЗС, поскольку на разных стадиях организации требуются разные ресурсы, соответственно меняются роли ГЗС [105]. Из изложенного выше следует, что на стадии модернизации и самоопределения регионального вуза в новом институциональном ландшафте высшего образования страны роль ГЗС «региональное бизнес-сообщество» как минимум для двух новых типов вузов – вуза прикладного бакалавриата и опорного вуза региональной экономической системы – становится максимально важной. Из четырех предлагаемых стратегий взаимодействия с ГЗС (удовлетворения запросов, защиты,

воздействия, сотрудничества) наиболее актуальной на рассматриваемой стадии является стратегия сотрудничества. Таким образом, формирование и повышение коммуникативной компетентности вуза во взаимоотношениях с региональной бизнес-средой не могут рассматриваться как самоцель: коммуникация выстраивается для построения сотрудничества, прежде всего, в образовательной и научной сферах. Для вновь формируемых типов региональных вузов роль предприятий региона как заказчиков исследовательских и проектных работ многократно возрастает, поскольку их специфика ориентирована главным образом на прикладные исследования и разработки. Соответственно, помимо формирования партнерства с предприятиями в реализации дуальной модели программ прикладного бакалавриата региональные вузы должны будут сформировать эффективную систему маркетинга прикладных научных исследований и разработок по заказам предприятий. Также просматривается перспектива развития такого вида интеллектуальных услуг региональных вузов, как консалтинг. Это потребует изменений в организационной структуре и структуре компетенций организации, создания принципиально новых подразделений, развития компетенций персонала [115, 117].

Одна из центральных проблем дуальной модели подготовки видится в готовности предприятий выступать в качестве партнеров образовательных организаций. Существует мнение, что предприятия в большей степени настроены на получение готового специалиста, которого нет необходимости доучивать, и не имеют интереса к участию в процессе подготовки. Проведенные нами исследования мнения работодателей и апробация дуальной модели прикладного бакалавриата говорит об обратном: 88% опрошенных компаний Дальнего Востока согласны выступать в качестве предприятий-партнеров образовательных организаций, испытывая дефицит компетентных кадров и будучи готовыми участвовать в их отборе и целевой подготовке в различных, приемлемых для конкретной организации формах.

Изменения в образовательной и научной сфере региональных вузов опираются на качество кадрового ресурса и частично затрагивают организационную структуру и процессы вузов, поскольку предполагают в том числе появление новых процессов и соответствующих им функциональных областей. Кроме того, на первый взгляд формальное изменение структуры образовательных программ ведет за собой глубокие изменения в содержании образовательного процесса, требует новых компетенций как от преподавателей, так и от других категорий академического персонала вуза, а также затрагивает ценностную сферу студентов, поскольку дуальная модель предполагает активную роль студента в процессе своей подготовки.

2.3.3. Изменения в управлении персоналом регионального вуза

Глубокие изменения в образовательной сфере и требованиях к результативности в процессе трансформации к новым типам формируют новые требования к компетенциям академического персонала. Определим категорию «академический персонал» как совокупность работников, непосредственно задействованных в образовательном и научном процессе вуза. Основу и наиболее важную часть академического персонала составляют научно-педагогические работники.

Квалификация и профессиональные качества академического персонала – это не только фундаментальный нематериальный актив и мощный фактор конкурентоспособности и эффективности любого вуза. Как пишут Е.В. Вашурина и соавторы, именно компетенции академического персонала являются определяющим фактором для отнесения вуза к определенному типу, что в свете ситуации, описанной в 2.2.2, равносильно выбору стратегической альтернативы [14]. Компетенции академического персонала также следует рассматривать как один из определяющих факторов для успешности реализации выбранной стратегии. В то же время в области кадрового обеспечения вузов на сегодня имеется ряд общесистемных проблем, от успешности решения которых конкретным вузом в конечном итоге будут зависеть его эффективность и, следовательно, жизнеспособность. Региональным вузам предстоит решать данные проблемы в более жестких условиях, обусловленных, с одной стороны, нарастающим дефицитом бюджетного финансирования, с другой – повышением требований к персоналу в соответствии с задачами, стоящими перед этими вузами [16, 53, 34, 65, 54, 52].

Проблема дефицита кадров в высшей школе многократно обсуждалась в профессиональной литературе [Там же]. Особенно остро она стоит в отношении научно-педагогических работников (НПР) и, в частности, профессорско-преподавательского состава (ППС) региональных вузов. Главным трендом в последние годы выступает снижение численности штатного состава, что является результатом реформ в системе высшей школы (слияние вузов, оптимизация их количества и т.д.). В силу этих же причин меняются требования к качественным характеристикам НПР и ППС. Причем данные изменения происходят независимо от защищенности учеными степенями и учеными званиями. С 2007 года снижается не только общая численность профессорско-преподавательского состава, но также уменьшается количество преподавателей с учеными степенями и званиями [111, 107].

Кадровый потенциал вуза отражает не только подготовленность всех категорий персонала к выполнению функций в настоящий момент, но и совокупность возможностей в долгосрочной перспективе – с учетом возраста, научной и педагогической квалификации, практического опыта, деловой активности, качества деятельности (в том числе результативности), профессиональной мобильности и инновационности, уровня мотивации. При таком понимании кадрового потенциала он должен быть принят в качестве одного из центральных объектов управления в вузе и системе высшего образования в целом [65].

Требования к качеству кадрового состава российских университетов установлены федеральными государственными образовательными стандартами [86]. В кадровом составе преподавателей отдельной основной образовательной программы и вуза в целом должна быть обеспечена установленная доля штатных работников, доля преподавателей, имеющих ученые степени и звания, а также доля действующих руководителей и работников профильных организаций (внешних совместителей). Показатели мониторинга эффективности деятельности вузов [63] дополняют этот перечень и переносят акцент на результативность работы научно-педагогических кадров вузов, прежде

всего, в сфере исследований и разработок. Современный российский вуз, в том числе региональный, в дополнение к перечисленному во ФГОС должен уметь привлекать в свой кадровый состав иностранных преподавателей и научных работников, активную и потенциальную молодежь. Результативность работы научно-педагогических работников (НПР) вуза сегодня определяется вполне конкретными показателями:

- защита диссертаций;
- публикационная активность преподавателей как в российских журналах, включенных в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), так и в журналах, индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus;
- объем средств, полученных на НИОКР;
- число и объем полученных грантов;
- число полученных патентов, авторских свидетельств;
- доходы от коммерциализации интеллектуальной собственности.

Такая вполне конкретная постановка вопроса, появившись несколько лет назад, стала новым вызовом для многих российских вузов и заставила пересмотреть подходы к управлению. Вместе с тем, сформирован единый вектор кадрового развития для всей системы высшего образования страны, заданы понятные цели, сформированы измеримые показатели их достижения. Таким образом, задачи управления персоналом в вузе на сегодня совершенно определены лежат в двух пересекающихся сферах: привлечь и удержать необходимые кадры и эффективно организовать их труд для достижения поставленных целей модернизации. В качестве интегральной оценки верности курса управления вузом рассматривается показатель уровня доходов НПР, измеряемый как отношение среднемесячной заработной платы НПР вуза к среднемесячной зарплате в регионе (табл. 2.1, 2.2) [63].

Задача снижения себестоимости образовательных услуг, актуальная для региональных вузов уже сегодня, решается, в том числе, за счет изменения соотношения преподаватель/студент до 1:10 или даже 1:15, что также неизбежно приводит к сокращению преподавательских кадров, которое, прежде всего, затрагивает возрастную категорию до 30 лет. Таким образом, оставшиеся в вузе преподаватели представляют в основном старшие возрастные группы (свыше 45 лет), которым значительно сложнее адаптироваться к новым условиям деятельности вузов и требованиям к личным результатам.

В последние годы в связи с нарастающим демографическим кризисом и снижением численности студенческого контингента по стране в целом характер дефицита кадров НПР изменился с количественного на качественный. Впервые за годы новейшей истории российского высшего образования государство и вузы стали ставить вопрос о плановом высвобождении научно-педагогического персонала [119], что свидетельствует о появлении некоторого количественного избытка кадров НПР. Это создает предпосылки для конкуренции за рабочие места в академической сфере, что, считаясь абсолютной нормой в развитых странах, для российских вузов является ситуацией непривычной. Соответственно, подобные изменения вызывают определенные деформации в организационной культуре вузов.

Так, например, С.А. Прокопенко отмечает существенное возрастание тенденции к автономизации деятельности преподавателей и сокращению связей с коллегами, потребности в коммуникации и сотрудничестве внутри коллективов кафедр [92]. Горизонтальные связи ослабевают и замещаются взаимодействием через управленческий центр. Отношения между преподавателями все более формализуются, обостряются, нередко принимают скрыто-враждебный характер. В среде кафедры, как и на всех других уровнях организации университета, все чаще проявляются моббинг и боссинг [92, 30]. Новые условия деятельности требуют формирования новых норм организационной культуры вузов, основанных на «развивающей конкуренции», когда взаимодействие организуется в диапазоне отношений «партнер-соперник», с исключением крайностей «друг-враг» и проявлений моббинга и вражды. Основой нового климата должны стать повышение уровня общей культуры преподавателей и студентов, развитие терпимости к коллегам, ориентация на общие ценности и профессиональные цели кафедры. Помимо этого, как говорилось выше, назрела необходимость организационной модернизации учебного процесса кафедр.

С нашей точки зрения, к основным проблемам кадрового обеспечения региональных вузов на сегодня относят:

- «...несбалансированность профессорско-преподавательского состава по профессиональным качествам и возрастным показателям, затрудняющим развитие инновационной деятельности...»,

- консерватизм, ...присутствие...большого числа носителей традиционной, не нацеленной на действие в конкурентной среде, академической культуры» [54];

- неравномерное распределение кадрового потенциала по разным профессиональным областям (наибольший дефицит испытывают сегодня технические науки вследствие многолетнего «провала» в подготовке) и регионам страны.

Согласно М.А. Лисюткину, И.Д. Фрумину [57], за последние годы под влиянием процессов глобализации дифференциация территорий России по многим параметрам резко усугубилась, а отток талантов в «регионы-магниты» (мегаполисы) оказывает существенное влияние и может рассматриваться как одна из причин деградации вузов в «регионах-аутсайдерах». Острота кадровой проблемы в региональных вузах официально признана фактом введения «учета региональной специфики путем формирования групп субъектов РФ в зависимости от финансово-экономического состояния и плотности образовательной сети региона» при проведении мониторинга их деятельности [93].

Медианные значения дополнительного показателя «число НПП, имеющих ученую степень кандидата и доктора наук, в расчете на 100 студентов» для вузов групп 3 и 4 (в последнюю попало абсолютное большинство регионов) практически в 2 раза ниже, чем для вузов Москвы. То же можно сказать и о показателе «доходы вуза в расчете на 1 НПП», по мнению авторов [52], характеризующем уровень производительности академического труда: он ниже

на 17–39% (для регионов групп 3 и 4 соответственно). Например, в Приморском крае, по данным официальной статистики [97], численность преподавателей вузов, имеющих ученые степени и звания, за 5 последних лет упала на 19,3%, что объясняется продолжением оттока наиболее квалифицированных и перспективных научно-педагогических кадров в центр страны, а также невысокими темпами и эффективностью воспроизводства, обусловленными, в том числе, объективной ситуацией с диссертационными советами. Численность защит диссертаций на выпуске из докторантуры и аспирантуры вузов Приморского края в 2012 г. составила всего 35% от уровня 2010 г., а в численном выражении это всего 43 человека, что в расчете на число студентов ВО в крае составило всего 0,0006. Данный показатель недопустимо мал, и пока он продолжает снижаться высокими темпами: в 2013 г. защит на выпуске было уже 34 по всему ДВФО, а уровень эффективности подготовки кадров НПР в дальневосточных вузах характеризуется сегодня как самый низкий в стране – только 9,52% выпускников аспирантуры и докторантуры защищают диссертации в срок, что существенно ниже предпоследнего в списке Южного Федерального округа (25,1%) [52].

Направить движение кадров с запада на восток страны до сегодняшнего дня не удается, а ведущие университеты пока не стали поставщиками кадров НПР для региональных вузов в своих регионах. Идея о возврате к распределению выпускников в современных условиях не может быть реализована по множеству вполне очевидных причин. Наиболее приемлемым и назревшим решением представляется целенаправленное формирование открытого национального рынка «академического труда», который на сегодня фактически отсутствует в России.

Причины этому, на наш взгляд, лежат в двух плоскостях:

– сложившиеся в вузах традиции «самовоспроизводства» и формального проведения конкурсов на должности НПР, что совершенно отлично от практики других стран [117, 12]. Дефицит преподавателей высшей школы, отсутствие реальной конкуренции, невысокий социальный статус профессии привели к утрате смысла понятия «конкурсный отбор» и, как следствие, к снижению стимулов к профессиональному росту профессорско-преподавательского состава, ограничению практики привлечения кандидатов из внешней среды. В то же время, по нашему мнению, именно открытый конкурс на вакансии НПР является ключевым системообразующим инструментом кадрового развития вуза;

– ограниченная и однонаправленная (основной вектор – из регионов в центр страны) внутрироссийская мобильность научно-педагогических кадров, обусловленная финансовыми возможностями региональных вузов и самих работников, а также неравноценным статусом регионов.

Соответственно, перед руководством регионального вуза в период изменений встают конкретные задачи:

- сформулировать компетентностные профили должностей;
- организовать подбор, расстановку работников, обладающих необходимыми компетенциями;

- рационально и эффективно организовать их труд, создать условия для удержания наиболее ценных работников;
- создать эффективную систему материального стимулирования;
- создать систему профессионального роста и развития компетенций работников.

Инструментами решения данных задач, вокруг которых формируются и развиваются другие кадровые технологии в вузе, сточки зрения автора выступают:

- конкурсный отбор и аттестация;
- эффективный контракт.

Дефицит преподавателей высшей школы в прошлых периодах, невысокий социальный статус профессии привели к тому, что понятие «конкурсный отбор» во многих случаях утратило свой смысл. В практике конкурсы на замещение должностей профессорско-преподавательского состава проводились, как правило, формально: на одну должность часто рассматривается только одна кандидатура. Конкурс преподавателей или выборы заведующих кафедрами, таким образом, сводятся к голосованию за единственную кандидатуру, что обычно приводит к избранию на должность единственного кандидата.

В то же время перед региональными вузами, ориентированными на развитие, стоит задача формирования результативного персонала, прежде всего, научно-педагогического, профиль компетенций которого соответствует типу вуза (табл. 2.4). Данная задача не может быть решена без создания эффективной системы конкурсного отбора в вузе (рис. 2.13).

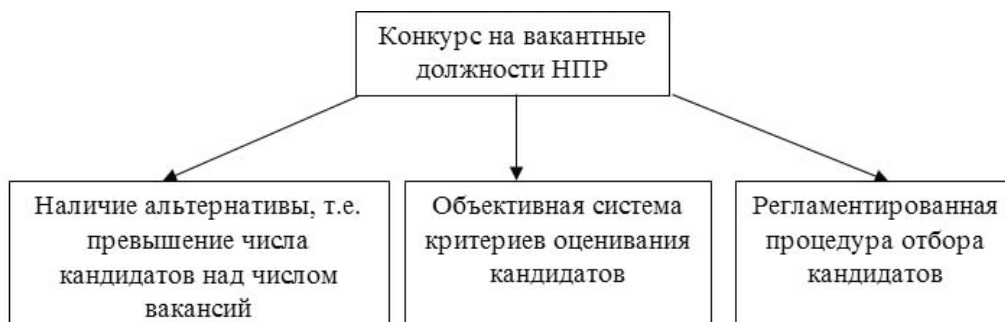


Рис. 2.13. Структура организации открытого конкурса на должности НПП

Формальный подход к проведению конкурса приводит к отсутствию реальной конкуренции и стимула к профессиональному росту у профессорско-преподавательского состава и практически исключает возможность привлечения кандидатов из внешней среды, тем самым ограничивая возможности вуза по развитию кадрового потенциала. Условием достижения эффекта от применения открытого конкурса как инструмента кадровых изменений является решение ряда задач в ходе его организации (табл. 2.11).

Таблица 2.11

Задачи по организации конкурса и инструменты их решения

Задача	Инструмент решения
1. Создать конкурсную ситуацию, т.е. привлечь число кандидатов, превышающее число вакансий	<p>Реализация комплекса кадрового маркетинга:</p> <ul style="list-style-type: none"> – активная информационная кампания вуза как работодателя на сайте вуза, создание специализированного информационного ресурса на сайте; – открытое размещение объявлений о вакансиях на главной странице сайта вуза, кадровых порталах, в рейтинговых СМИ; – формирование и утверждение компенсационного пакета для кандидатов из других регионов, открытое размещение информации о нем (на сайте вуза, в объявлениях); – прямой поиск нужных кандидатов. <p>Формирование штатного расписания в заданной ректоратом структуре должностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – объявление конкурса на должности не «под имеющихся кандидатов», а на необходимые должности НПП
2. Сформировать систему объективных критериев для оценивания и отбора кандидатов	<p>Разработка матриц, устанавливающих четкие требования к результатам предыдущего периода по каждой категории должностей (для внешних кандидатов рассматриваются результаты работы на прошлом рабочем месте) на основе ТКС. 1–2 критерия (в зависимости от должности) обязательные, еще несколько – альтернативные (должны быть выполнены любые 2 из 3–4 возможных). Проведение анализа документов кандидата на основе матриц</p>
3. Создать объективную процедуру оценивания и отбора кандидатов	<p>Создание специальной кадровой комиссии при Ученом совете (возможно, с полномочиями аттестационной), состав которой формируется из наиболее авторитетной профессуры, проректоров и утверждается Ученым советом. Кадровая комиссия информирует работников об условиях конкурса и требованиях к должностям, рассматривает все документы кандидатов на вакансии НПП на предмет соответствия матрицам, формирует рекомендации Ученому совету</p>

Карьера в научно-педагогической сфере характеризуется достаточно ограниченным числом уровней как «по вертикали» (ассистент–старший преподаватель–доцент–профессор), так и «по горизонтали» (защита диссертации – получение ученого звания), что нередко становится причиной ухода наиболее активных и перспективных преподавателей в другие сферы деятельности и оборачивается для вуза кадровыми потерями.

Еще одно распространенное явление – долгое «зависание» преподавателей на одной должности, чаще всего «старший преподаватель» и «доцент». Такое положение не стимулирует ни профессиональное развитие работников НПП, ни их результативность.

Для решения данной проблемы кадрового развития может быть предложено:

- объявлять конкурс не «под имеющихся кандидатов», а в соответствии с желаемой структурой должностей;
- для расширения возможностей горизонтальной карьеры помимо традиционной должности «доцент» ввести дополнительно должности «доцент-

исследователь» и «доцент-бизнес-консультант», специфика которых вполне очевидна из их наименований.

Матрица критериев является удобным и технологичным инструментом не только для анализа документов, но и для самооценки кандидатов на должности, а также для заведующих кафедрами при формировании планов развития персонала. Матрица должна быть сформулирована в терминах результатов, которые полностью соответствуют содержанию трудового договора («эффективного контракта») преподавателя. Оценка документов кандидатов и отбор необходимо вести в соответствии с матрицами. Если единственный кандидат на должность не соответствует матрице, его кандидатура отклоняется как непрошедшая отбор и ставится задача поиска других кандидатов на должность. Естественно, такой подход потребует проведения конкурса в несколько этапов и позволит преодолеть как минимум две сложности:

- уверенность преподавателей, что они будут переизбраны в любом случае в силу отсутствия альтернатив;
- исключить межличностный фактор, поскольку процедура оценки кандидатов на избрание станет прозрачной и объективной.

Конкурсная процедура способна стать инструментом кадрового развития вуза лишь в том случае, если имеет место конкуренция среди кандидатов на вакансии, что может быть обеспечено путем генерации потока кандидатов из внешней среды.

Подбор и поиск кандидатов на должности НПП имеют свою специфику. В настоящее время в России рынок научно-педагогических кадров как таковой не сформирован. Поэтому поиск новых способов привлечения и удержания высококлассных преподавателей является приоритетной задачей кадровых служб вузов. Для региональных вузов эта задача наиболее сложная, поскольку они должны конкурировать за кадры с ведущими вузами, которые в силу своего статуса и приоритетного государственного субсидирования смогут предложить лучшие условия. Кроме того, ведущие вузы осуществляют рекрутинг НПП на международном рынке труда, региональные же, как правило, не выходят за пределы региона. В то же время такой подход не соответствует сегодняшним трендам глобализации, поскольку ограничивает амбиции вуза [96], а также обостряет проблему академического имбридинга – найма вузами своих же выпускников. В качестве причин имбридинга как характерной черты кадровой политики российских региональных вузов М.М. Юдкевич и др. выделяют: закрытость академического рынка труда, кафедральную систему организационной структуры вузов, сильные социальные связи в коллективах региональных вузов, а также восприятие имбридинга и академической немобильности как нормы [117]. Важную роль в закреплении и воспроизводстве имбридинга играет и сложившаяся специфика преподавательского труда в региональных вузах: большая загруженность административной работой, акцент на преподавание и меньшее внимание к исследовательской работе, низкая публикационная активность и цитируемость. Практика найма своих выпускников, проводимая в течение десятилетий, приводит к определенному качественному вырождению научно-педагогических кадров,

что противоречит целям достижения эффективности вузами. Таким образом, одним из инструментов кадрового развития регионального вуза в новых условиях следует рассматривать переход к внешнему найму. Актуальность задачи поиска кандидатов на открытом рынке академического труда, который только еще формируется в России, привлечения их из внешней среды для региональных вузов возрастет уже в ближайшие годы, поскольку прогнозируемая структура подготовки в вузах такого типа, как прикладной/технический бакалавриат и вузы массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса, не предполагает наличия программ подготовки научно-педагогических кадров (табл. 2.4) – эту миссию будут выполнять ведущие вузы. Таким образом, формируемая новая типология вузов способствует преодолению региональными вузами инбридинга, противоречащего международной практике [117, 12], и приближению к международной практике внешнего найма преподавателей, требуя одновременно серьезных изменений в системе управления кадрами.

В результате проведенного небольшого исследования были проранжированы наиболее важные факторы выбора вуза преподавателями, сменившими место работы (вуз, регион) в течение последнего года. Результаты представлены в табл. 2.12.

Таблица 2.12

Наиболее важные факторы при выборе места работы

Фактор	Среднее значение
Уровень доходов (заработная плата)	44,5
Возможность профессионального роста	40,5
Комфортные условия труда	39
Возможность продвигаться по карьерной лестнице	38,5
Возможность самореализации	37
Близость места работы к дому	28,8
Гибкий график работы	27
Обучение за счет компании	16,5
Возможность управления другими людьми	16
Нормированный рабочий день	14,5

Источник: сост. авт. на основе данных опроса преподавателей ВГУЭС, приехавших на работу из вузов других регионов не более 1 года назад.

В числе других мотивов выбора вуза респонденты отметили положительный имидж вуза в стране, включая аспект его социальной значимости: представление широкой общественности информации о социальных целях и роли образова-

тельного учреждения в экономической, социальной и культурной жизни города, региона, страны в целом.

Самая распространённая модель подбора работы – через систему знакомых и рекомендаций. Такая особенность обусловлена тем, что данная категория персонала является весьма ограниченной в своём количестве и в то же время тесно связанной друг с другом. Как правило, когда появляется потребность в закрытии той или иной позиции в штате университета, то в первую очередь сотрудники кафедр стараются обратиться к своим знакомым, предлагая вакансию на имеющихся условиях или же запрашивают у них рекомендации о коллегах, кому данное предложение может быть актуальным и интересным. Данная система подбора персонала функционирует не только в рамках одного региона. В большинстве случаев круг знакомых расширяется за счет всевозможных конференций, тематических съездов, симпозиумов. На подобные мероприятия приезжают единомышленники с других городов, что и позволяет пополнить круг коллег.

Можно предложить следующие методы привлечения академического персонала:

- а) анализировать через специальные сайты цитируемость преподавателей по категории их научной направленности;
- б) отслеживать через диссертационные советы перечень людей, которые только что получили степень;
- в) обращаться к профессиональным объединениям;
- г) уделять больше внимания «своим» преподавателям; вести политику удержания персонала; развивать кадровый резерв;
- д) проводить мониторинг образовательного рынка и заниматься поиском необходимых кадров через сайт Высшей Аттестационной Комиссии Министерства образования и науки РФ, где можно целенаправленно искать только что защитившихся ученых требуемой научной сферы [79];
- е) анализировать персональные страницы преподавателей на сайтах других вузов;
- ж) в качестве стратегического инструмента поиска кандидатов можно создавать базу данных преподавателей по мониторингу научных трудов, цитируемости и достижениям в его профессиональной деятельности. Такой способ будет служить для качественного анализа кандидатов, появится возможность отслеживать их публикационную активность. Такую информативную базу данных можно сформировать с помощью научной электронной библиотеки elibrary.ru через процедуру Российского индекса научного цитирования;
- з) поиск кандидатов через социальную сеть «Ученые России». Данный источник открывает информацию о научных блогах, форумах, публикациях и научных контактах.

Не менее важной областью изменений является организация труда НПР. Эффективная организация труда работников любых категорий должна основываться на глубоком понимании их потребностей и мотивов. Когда речь идет о НПР вуза, по нашему мнению, следует ориентироваться на группу высокого профессионального потенциала (HiPo). В этом случае шансы вуза создать конкурентные преимущества, работающие на привлечение кадрового ресурса необходимого качества и достижение его максимальной результативности, существ-

венно увеличиваются при условии достаточного и избыточного вложения ресурсов в их создание. Проведенные в 2013–2014 годах опросы группы HiPo среди НПР Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) подтвердили, что мотивация к творческому труду и высоким результатам начинается после того, как будут удовлетворены так называемые «гигиенические факторы», или потребности первого уровня. Минимальный набор этих факторов таков:

- заработная плата выше среднего по региону;
- решенные социально-бытовые вопросы (жилье достойного уровня, адаптация членов семьи).

Далее встают вопросы собственно организации труда:

- наличие удобного рабочего места;
- удобный график работы;
- уровень учебной нагрузки преподавателя.

Удовлетворение этого минимального набора требований служит необходимым, но недостаточным условием для обеспечения высоких результатов труда НПР, главной особенностью которого является интеллектуальный, творческий характер. Соответственно, в вузе необходимо обеспечить:

- развитую академическую среду, способствующую комфортной и продуктивной коммуникации ученых, преподавателей, исследователей, практиков;
- достаточно простую и понятную систему материальных стимулов (каждый работник должен иметь возможность понимать, куда ему необходимо направлять свою активность и в каком направлении развиваться, чтобы выйти на желаемый уровень дохода);
- понятные и доступные возможности профессионального развития (участие в конференциях, семинарах, обучение и систематическое повышение квалификации);
- возможность карьерного продвижения;
- возможность участия в интересных и амбициозных проектах;
- наличие стратегии развития.

Очевидно, что данный набор факторов выглядит как избыточный или «завышенный» для среднестатистического вузовского преподавателя, но мы подчеркиваем, что он ориентирован именно на работников высокого потенциала, на которых, по нашему мнению, и должна быть нацелена кадровая политика университета. Вместе с тем, в новых условиях, когда акцент управления переносится с формального соответствия кадрового обеспечения вуза заданным параметрам на его результативность, необходимо критически пересмотреть, скорректировать и дополнить многие организационные схемы и методы кадровой работы. В связи с этим просматриваются следующие ключевые направления в стратегическом кадровом менеджменте вузов:

- создание условий для развития ППС в направлении достижения заданных «сверху» целей и показателей, что предполагает решение как минимум двух вопросов:
 - последовательная декомпозиция и каскадирование целей и показателей развития вуза до уровня отдельного преподавателя;
 - приведение существующей организации труда ППС и процессов его производственной деятельности в соответствие с поставленными целями;
 - ревизия и корректировка действующих мотивационных систем, их настройка на достижение целей вуза;

– формирование и развитие кадрового брэнда вуза, привлекающего и удерживающего сотрудников с необходимыми компетенциями.

Понятие конкурентоспособности вуза, ставшее уже привычным для рынка образовательных услуг, сегодня распространяется и на рынок академического труда, который в России только начинает формироваться, а российские вузы только начинают примерять роль игроков этого рынка. Соответственно, актуальной становится задача формирования брэнда вуза как работодателя. Формирование этого брэнда идет через все направления работы, рассмотренные выше. Следует упомянуть о важности информационного аспекта. Информационная открытость университета является сегодня не только потребностью общества, но и требованием законодательства (ст. 29 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»). Вуз обязан информировать внутреннюю и внешнюю среду о происходящих изменениях, возможностях развития, требованиях к персоналу, результатах различных конкурсных процедур. С этой целью в современном вузе имеет смысл создать комплексную систему информирования и информационного обмена с ППС, которая может быть организована, как показано на рис. 2.14.

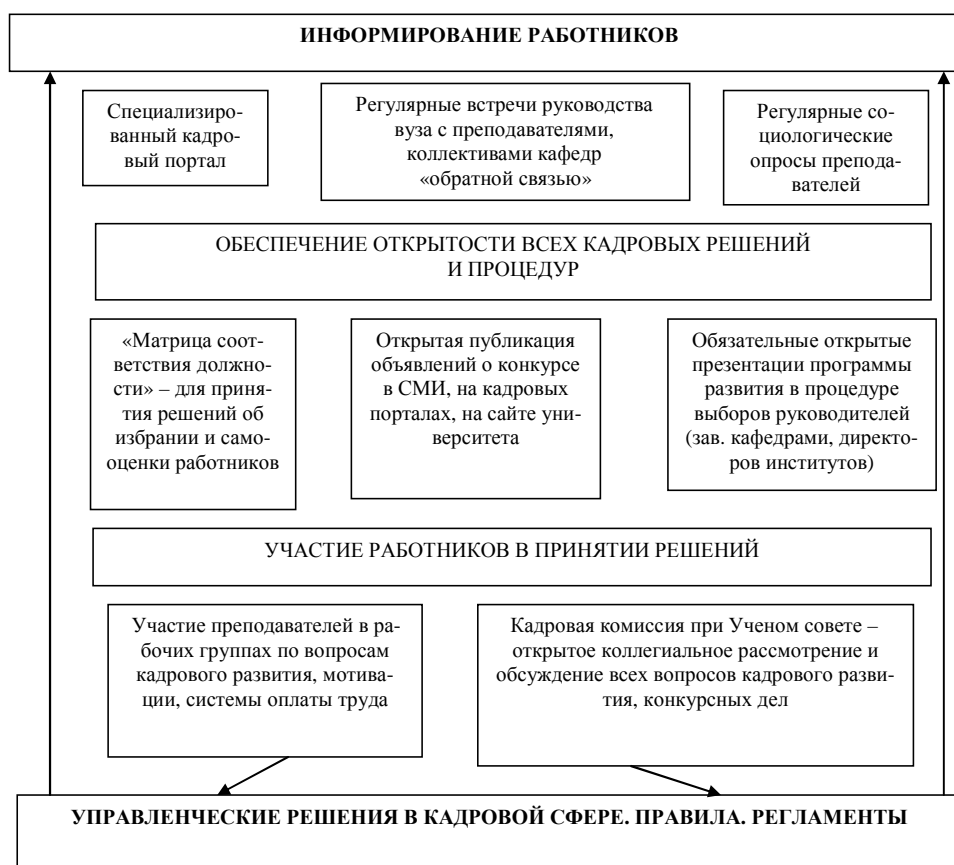


Рис. 2.14. Комплексная система информирования работников и информационного обмена

В состав кадровой комиссии включаются проректоры и ведущие профессора, пользующиеся высоким авторитетом в коллективе, руководители кафедр и институтов в ее состав принципиально не входят во избежание лоббирования. На данный орган могут быть возложены следующие функции:

- формирование предложений по развитию кадрового потенциала и кадровых решений;
- разработка и контроль решений в сфере стратегии и политики развития кадрового резерва научно-педагогических кадров;
- совершенствование организационной структуры учебных подразделений;
- рассмотрение документов кандидатов на замещение должностей профессорско-преподавательского состава на предмет их соответствия требованиям к данным должностям, утвержденных локальными нормативными актами;
- рассмотрение документов и подготовка рекомендаций Ученому совету для получения ученых званий;
- рассмотрение документов работников, представляемых к получению почетных званий и наград;
- организация и проведение аттестации работников, занимающих должности научно-педагогического состава;
- другие вопросы кадровой и мотивационной политики.

Кадровая комиссия вырабатывает решения в строгом соответствии с утвержденными правилами и регламентами. Статус решений комиссии носит рекомендательный характер, прерогатива принятия решений в кадровой сфере в соответствии с полномочиями остается за Ученым советом и ректором. Тем не менее, каждый работник имеет доступ к процессу разработки кадровых решений, что обеспечивает объективность решений и вовлеченность работников.

Еще одним немаловажным вопросом изменений в кадровой сфере является «кризис компетенций» профессорско-преподавательского состава, возникающий неизбежно при переходе на дуальную модель обучения. Большая часть ППС вузов – это преподаватели-предметники, не имеющие актуального практического опыта работы в реальном секторе экономики. Соответственно такие преподаватели-предметники видят профессиональную деятельность через призму преподаваемого предмета и не всегда способны выявить междисциплинарные связи. Они недостаточно ориентированы на выстраивание конструктивного диалога с профессиональной средой в контексте решения реальных практических задач, каждая из которых носит комплексный характер и предполагает актуализацию комплекса компетенций. Это формирует риски формирования такой важнейшей организационной компетенции вуза, как «способность к коммуникации с региональным бизнес-сообществом», которые могут поставить под угрозу достижения стратегических приоритетов.

Вероятность наступления данного риска может быть снижена за счет следующих мер:

- систематическое повышение квалификации преподавателей именно в практической области, в том числе, в форме стажировок на предприятиях;
- привлечение в штат преподавателей «из числа руководителей и работников организаций, деятельность которых связана с направленностью (профилем) реализуемой программы бакалавриата», что установлено ФГОС в качестве обя-

зательного требования к вузам [50], либо имеющих такой опыт в недавнем прошлом и не утративших связи с профессиональной деятельностью. В то же время вопрос организации труда данной категории работников вуза требует особого подхода, учитывающего их высокую занятость по основному месту работы, а также, как правило, неготовность к «системному преподаванию» (разработке курсов, методического обеспечения, выполнения стандартных требований к ППС и т.п.). При выполнении требований ФГОС ВО («3+») в этой части вузам предстоит искать решения данного вопроса, в том числе отходя от привычных схем организации труда ППС.

Переход на «эффективные контракты» осуществляется в вузах в соответствии с государственной политикой и планами Правительства РФ по совершенствованию системы оплаты труда в государственных и муниципальных организациях (Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 №2190-р) [90]. Сам термин «эффективный контракт» в законодательстве отсутствует, юридически это трудовой договор. Принципиальное отличие «эффективного контракта» от иного состоит в наличии раздела «должностные обязанности» и четкого и конкретного определения материального вознаграждения, получаемого работником за их выполнение, а также условий его получения [48, 49, 33]. И.А. Бедрачук, О.В. Митина [10] определяют экономический смысл «эффективного контракта» как установление взаимовыгодных отношений между работником и вузом. Как инструмент организационных изменений «эффективный контракт» может выполнять несколько ролей:

- быть формой описания компетентностного профиля должности;
- устанавливать обязанности, права и четкие критерии результативности деятельности работника;
- юридически закреплять инструментарий индивидуального материального стимулирования.

Сам по себе эффективный контракт является итоговым документом, составлению которого предшествует системная работа по установлению показателей деятельности, разработке положений материального стимулирования работников, структурированию функциональных обязанностей и ответственности на основании анализа задач вуза и требований тарифно-квалификационных справочников [76]. Только в этом случае «эффективный контракт» будет инструментом изменений, а не просто формальным документом. В основе формирования компетентностных профилей должностей ППС лежат нормативные требования, устанавливаемые Трудовым кодексом РФ, федеральными законами, подзаконными актами [73, 90, 11], также необходимо учитывать специфику стратегии вуза. Схематично источники формирования содержания эффективного контракта показаны на рис. 2.15.

Отдельный и наиболее важный вопрос в данной схеме – система материального стимулирования ППС. Базовым условием разработки мотивационных систем, на наш взгляд, является способность организации обеспечить работникам определенный уровень заработной платы: если не решен данный вопрос, то весь комплекс мотивации просто не будет иметь смысла. Именно уровень заработной платы позиционирует организацию как работодателя.



Рис. 2.15. Схема разработки содержания эффективного контракта

В новых условиях актуальность данной установки для вузов многократно возрастает, поскольку такие мотиваторы, как «невысокая зарплата, зато гибкий график и достаточное количество свободного времени», которые «по условиям игры» создают преподавателям возможность работать в нескольких вузах, тем самым самостоятельно формируя приемлемый уровень дохода, полностью утрачивают адекватность ситуации. При заданном модернизацией уровне требований к результатам работы преподавателей подобная организация труда становится просто невозможной и нереальной, а помимо этого не оставляет вузу шансов привлечь в штат работников с высоким потенциалом и соответственно с высокими амбициями и не менее высокими требованиями к уровню оплаты труда. Следовательно, существенно повышая требования к результативности ППС, руководство вуза, прежде всего, должно решить вопрос адекватного и достойного материального вознаграждения. Постоянный устойчивый рост средней заработной платы в соответствии с определенными государством задачами [11] и приоритетами самого вуза (табл. 2.2) может быть обеспечен за счет следующих факторов:

1. Увеличение фонда оплаты труда за счет направления доходов, полученных вузом от платной образовательной деятельности, научных и хозяйственных проектов при условии ежегодного роста этих доходов.

2. Рациональной организации образовательного процесса, что позволит оптимизировать штатную численность ППС.

3. Оптимизации обеспечивающих и административно-управленческих процессов с целью снижения расходов на них.

Отдельная и наиболее серьезная задача при переходе к «эффективному контракту» видится в формировании системы материального стимулирования ППС, основанной на результативности деятельности. Требования к результативности могут быть сформулированы в форме показателей. Разнообразные системы ранжирования ППС по показателям результатов давно вошли в практику российских вузов. Происходящие изменения в системе образования создают предпосылки для синхронизации показателей результативности преподавателей с показателями, предъявляемыми к результативности и эффективности самого вуза, поскольку по своей природе большинство показателей вуза [63] могут быть обеспечены только силами НПП. Соответственно формирование системы показателей результативности НПП вуза целесообразно осуществлять через каскадирование и декомпозицию показателей верхнего уровня – показателей вуза.

Далее на основе анализа бизнес-процессов вуза необходимо определить те из них, на которые непосредственно влияет результативность НПП, определить природу данного влияния. Если обратиться к актуальному перечню показателей результативности вуза (табл. 2.1), то можно предположить, что их каскадирование до уровня отдельного работника НПП даст достаточно небольшой по количеству и ограниченный по спектру областей деятельности перечень показателей. На наш взгляд, несмотря на то, что такой подход не позволяет учесть все разнообразие областей профессиональной деятельности преподавателя и не вполне соответствует принципу справедливости вознаграждения, для региональных вузов на современном этапе развития он оправдан, поскольку дает возможность:

- конкретно и точно определить цели деятельности работников;
- сосредоточить ограниченные финансовые ресурсы на выполнении приоритетных задач вуза;
- сосредоточить финансовые ресурсы на задаче удержания в вузе наиболее результативных работников.

Следует ожидать, что конкретизация задач и условий материального стимулирования в «эффективном контракте» в ключе «конкретное вознаграждение за конкретную работу» повлечет за собой не только изменения в организационной культуре и культуре внутривузовских коммуникаций [62], но и логически следующую за ними необходимость изменений в организации труда. Усиление роли научных исследований в системе высшего профессионального образования [5, 53] требует пересмотра их значения и подходов к управлению ими на всех уровнях системы образования. Прежде всего это относится к кафедре как базовой структурной единице вуза, где решаются конкретные вопросы организации учебного процесса и организации научно-исследовательской работы [5, 30, 97].

Цель достижения эффективности потребует от региональных вузов исключительно рационального подхода к использованию компетенций и потенциала НПП, что несовместимо с существующей практикой перегруженности НПП и в особенности ППС бюрократической и административно-организационной работой (подготовка планово-отчетной документации, приказов по учебному процессу, организация мероприятий и т.п.) [31, 8, 16, 34].

В объеме рабочего времени преподавателя данная работа, как выяснилось в ходе проведенного нами анализа, занимает от 20 до 40%. С точки зрения эффективности использования трудовых ресурсов данный факт следует отнести к несоответствиям, поскольку он свидетельствует о «нецелевом» использовании профессиональных компетенций работников ППС. В свете поставленной стратегической цели повышения уровня оплаты труда ППС это экономически необоснованно, поскольку приводит к переплате за труд. Соответственно возникает задача перераспределения функции по выполнению необходимых бюрократических процедур на учебно-вспомогательный и административно-управленческий персонал, роль которого в условиях модернизации вузов также возрастает. Более того, данные категории персонала активно включаются в цепочку взаимодействия с предприятиями при реализации дуальной модели, при которой, как было показано выше, объем задач, связанных с коммуникацией вуза с внешней средой, многократно возрастает. Пересмотр должностных обязанностей и условий вознаграждения данных категорий работников могут быть осуществлены также с использованием «эффективных контрактов».

2.3.4. Изменения в организационной структуре регионального вуза

Под организационной структурой в рамках данной работы будем понимать совокупность подразделений организации и взаимосвязей между ними, определяющих распределение управленческих задач, полномочий и ответственности руководителей и должностных лиц. Организационная структура вуза должна соответствовать задачам, которые ставит выбранная стратегия, а также требованиям эффективности, обеспечивая связь внешней (стратегической) эффективности с внутренней эффективностью (эффективностью всех бизнес-процессов вуза). При проведении изменений, направленных на обеспечение такого соответствия, важно учитывать следующие общие принципы.

Любое изменение оргструктуры приводит к некоторому снижению управляемости системы, пусть даже краткосрочному. Любой организации необходимо время для адаптации к произведенному изменению. В связи с этим для минимизации риска снижения управляемости вуза в целом следует дозировать проводимые структурные изменения как по количеству, так и по времени (темпу). Структурные изменения целесообразно проводить поэтапно, четко определяя цели и планируя каждый этап, выделяя время и ресурсы на информирование работников. Сформированная на каждом этапе оргструктура должна оставаться стабильной на протяжении некоторого времени, чтобы закрепить изменения и обеспечить работоспособность и результативность вуза в период изменений.

Структурные изменения могут носить как глобальный, так и локальный характер. В первом случае речь может идти, например, об изменении числа уровней управления, изменении масштаба подразделений (укрупнения или дробления), что захватывает практически весь вуз. Во втором – о создании, ликвидации, реорганизации отдельных новых элементов оргструктуры (подразделений), что обычно затрагивает интересы ограниченного числа работников.

Организационные изменения рассматриваются как важнейший инструмент совершенствования системы управления. Развитие вуза – это постоянные целенаправленные изменения и обновления приемов и методов управления, новые

структурные элементы, новые методы выработки управленческих решений, изменения в системе стимулирования работников. Средствами такого преобразования выступают замена одних элементов системы другими или дополнение уже имеющихся новыми элементами. «Под организационными изменениями понимаются стратегии модификации, реконструкции сложных структур управления вузом и его подразделениями, которые отвечают за различные академические области, в том числе источники получения доходов» [11].

Сделаем попытку выделить основные признаки организационной структуры регионального вуза, адекватной современным вызовам. С нашей точки зрения, подкрепленной мнением ряда экспертов [57, 42, 96, 5], ими должны стать:

- иерархичность, простота оргструктуры, отсутствие лишних звеньев, что обеспечит управляемость вуза в условиях необходимости очень быстрых изменений;

- профессионализм руководителей и исполнителей, что должно повысить вероятность успеха проводимых изменений, достижения стратегических целей;

- экономичность, что соответствует требованиям эффективности и формирует эталонное поведение руководства в условиях кризиса для всего вуза;

- создание альянсов и «горизонтальных» связей на уровне подразделений (кафедр), что формирует предпосылки решения стратегических задач, в первую очередь, в части модернизации образовательной технологии с учетом междисциплинарного подхода;

- наличие специализированных подразделений, отвечающих за взаимодействие с клиентами, партнерами.

Для проведения диагностики организационной структуры регионального вуза на предмет ее адекватности вызовам разворачивающегося кризиса можно предложить систему индикаторов (табл. 2.13).

Таблица 2.13

Система показателей для диагностики организационной структуры регионального вуза

Признак	Индикатор	Возможные инструменты изменений
1	2	3
1. Иерархичность, простота структуры, отсутствие лишних звеньев	1.1. Число уровней управления	Реформа организационной структуры управления с сокращением числа уровней
	1.2. Наличие понятных требований к результативности каждого подразделения	Внедрение каскадированной системы показателей деятельности подразделений, включающей систему принятия управленческих решений
	1.3. Наличие понятной системы взаимодействия между подразделениями	Анализ и корректировка положений о подразделениях действующей оргструктуры
	1.4. Наличие понятных требований к результативности руководителей, работников НПР и других категорий	Внедрение «эффективного контракта»

Окончание табл. 2.13

1	2	3
2. Профессионализм	2.1. Наличие подготовки и опыта вузовского управления у менеджеров всех уровней	Подбор профессиональных менеджеров
	2.2. Интегрированность менеджеров в региональные сообщества	Введение показателя результативности менеджеров «личное и коллективное участие в региональных сообществах»
	2.3. Наличие необходимых профессиональных компетенций у менеджеров всех уровней и НПП	Развитие конкуренции за рабочие места. Внедрение открытых конкурсных процедур, выборов руководителей
3. Экономичность	3.1. Доля затрат на АУП в общих затратах на персонал	Оптимизация структуры управления и затрат на управление
	3.2. Доля руководителей в общей численности персонала	Изменение масштабов подразделений, оптимизация числа управленческих позиций, анализ функционала управленцев и подразделений АУП, пересмотр задач, объединение/разъединение функций в рамках должности, унификация должностей
	3.3. Средняя штатная численность линейных подразделений (кафедр, лабораторий, отделов)	Укрупнение/разукрупнение подразделений
	3.4. Средняя численность подчиненных на каждом уровне оргструктуры (анализ выполнения нормы управляемости)	Оптимизация числа руководителей на каждом уровне на основе анализа функционала и корректировка задач, полномочий, ответственности
4. Развитие «горизонтальные» связи	4.1. Наличие образовательных программ по разным специальностям, направлениям, профилям в функционале одного подразделения. 4.2. Наличие смежных квалификаций у преподавателей и НПП. 4.3. Наличие подразделений, реализующих программы СПО, профессионального обучения. 4.4. Наличие практики межструктурных проектов	Стимулирование расширения спектра квалификаций у преподавателей и НПП (переподготовка, повышение квалификации, обучение в магистратуре). Создание подразделений, отвечающих за подготовку по программам СПО, профессионального обучения
5. Клиентоориентированность	5.1. Наличие специализированных подразделений, отвечающих за взаимодействие с клиентами и партнерами	Определение задач по развитию отношений с клиентами, партнерами. Формирование подразделений для решения этих задач, ориентированных на формирование новых бизнес-процессов

Организационная структура, ориентированная на обеспечение эффективности деятельности, должна обеспечивать баланс трех факторов: затраты–время–качество. В соответствии с этим могут быть предложены индикаторы наличия организационных патологий, позволяющие обнаружить нарушение этого баланса, сбои в системе управления, требующие более глубокой диагностики с последующим устранением несоответствий путем изменения, в ряде случаев, оргструктуры или реинжиниринга процессов:

- наличие претензий контролирующих органов к качеству отчетности и услуг вуза;
- наличие систематических жалоб клиентов на качество предоставляемых услуг;
- наличие систематических конфликтов в коллективе;
- систематическое применение взысканий как формы управленческого воздействия на персонал;
- высокая текучесть кадров;
- плохая исполнительская дисциплина: систематическое неисполнение нормативно-распорядительных документов, издаваемых руководством, срыв планов;
- наличие практики принятия управленческих решений, противоречащих друг другу;
- систематические срывы сроков исполнения управленческих решений;
- систематический перерасход средств, кассовые разрывы.

Предложенный подход к диагностике оргструктуры вуза не претендует на всеобщий характер и всесторонний анализ. Он имеет достаточно узкое предназначение и позволяет провести экспресс-диагностику, задачей которой является создание возможности в короткий срок провести анализ оргструктуры регионального вуза именно на предмет ее адекватности целям управления в разворачивающемся организационном кризисе, вызванном задачами модернизации вузовской сети – а скорость принятия решений, как было показано выше, в сегодняшней ситуации имеет критическое значение.

При выявлении несоответствий необходим более детальный проблемный анализ с последующим проектированием изменений в управленческих процессах. Тем не менее, могут быть рекомендованы достаточно общие приемы и инструменты изменений в оргструктуре регионального вуза (табл. 2.7).

Традиционные для вузов трехуровневые линейно-функциональные организационные структуры (ректорат-факультет/институт-кафедра), когда кафедра, являясь основным учебно-научным структурным подразделением вуза, входит в состав факультета (института) и отвечает только за реализацию образовательного процесса, научную и методическую работу по определенной группе дисциплин, относящихся к одной области знаний, не полностью соответствует принципам, сформулированным выше. Студенческий контингент при этом администрируется и управляется деканатами, к каждому из которых прикреплен некоторая часть контингента. Поскольку такой тип оргструктур был создан и закреплён в совершенно иных условиях внешней сре-

ды, вряд ли стоит ожидать от него соответствия кардинально изменившимся стратегическим задачам вузов.

Традиционно сложившаяся организационная структура вуза имеет три уровня управления: операционный, функциональный и стратегический, которые определяются в первую очередь уровнем решаемых задач и принимаемых решений.

Традиционно первый уровень управления (операционный) является уровнем кафедр и обеспечивает решение задач, требующих немедленного (оперативного) решения в сфере функционирования в рамках основного бизнес-процесса вуза (образовательного). При этом количество решаемых задач достаточно большое, что требует соответствующей динамики принятия управленческих решений локального значения. Деятельность кафедры при этом хорошо определена и регламентирована, носит циклический характер, претерпевая несущественные ежегодные изменения.

Второй уровень управления, функциональный (тактический), относится к факультетам (институтам), которые выполняют учебно-научные и административные функции одновременно. Факультет объединяет кафедры и лаборатории, относящиеся к специальностям, включенным в состав факультета, а также общеобразовательные кафедры, которые по содержанию своей работы наиболее близки профилю факультета. Факультет (институт) обеспечивает функционал, требующий предварительного анализа полученной информации для разделения ответственности за выполнение поставленных задач между структурными подразделениями, входящими в его состав [17].

Основная цель при этом – тактическое управление кафедрами при организации и ведении учебного процесса; тактическое управление студенческим контингентом и администрирование. Число решаемых задач и принимаемых решений уменьшается, но возрастает уровень их значимости, а также стоимость и значимость последствий. При этом именно на данном уровне происходит существенное снижение оперативности всех управленческих транзакций, поскольку требуется дополнительное время на сбор и обработку информации, поступающей как «снизу» (от кафедр), так и «сверху» (от ректората), а также некоторое искажение смыслов, неизбежное при передаче информации от уровня к уровню, что может стать причиной снижения качества как при исполнении решений, так и при их принятии. Помимо этого, как показал проведенный нами анализ положений о факультетах (институтах) и кафедрах более десятка региональных вузов, ответственность этих уровней управления часто смешивается, далеко не всегда удается четко определить границы ответственности кафедры и факультета. В качестве примера приведен сравнительный анализ положений о факультете (институте) и кафедре, входящей в его состав. Сравнительные данные приведены из официальных документов, размещенных на сайте образовательных организаций [80, 26]

Таблица 2.14

Положения об институте и кафедре

Положение об институте (факультете)	Положение о кафедре
Дальневосточный государственный университет путей сообщения	
П 08-02-14 Положение об Институте управления, автоматизации и телекоммуникаций (Раздел 6.3 Цели и задачи): – организация подготовки дипломированных специалистов по лицензированным специальностям; – организация фундаментальных и прикладных научных исследований; – развитие учебно-материальной базы, отвечающей требованиям ГОС ВПО (ФГОС ВО); – организация методической работы	П 08-2.3-14 Положение о кафедре автоматизации, телемеханики и связи (Раздел 5 Цели, задачи кафедры): – подготовка специалистов для предприятий транспорта; – организация и проведение научно-исследовательских работ; – работы по развитию, модернизации и укреплению своей материально-технической базы; – осуществление методического обеспечения учебных дисциплин кафедры
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема	
Положение о факультете математики, информационных технологий и техники от 27.04.2012 г. № 100 (Раздел 2 Задачи): – реализация основных и дополнительных образовательных программ; – организация и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований; – организация и проведение профориентационной работы	Положение о кафедре информатики и вычислительной техники от 27.04.2014 г. № 111: – образовательная деятельность кафедры направлена на реализацию программ ВО по направлениям подготовки и специальностям; – научная деятельность кафедры включает организацию и проведение научных исследований; – проведение профориентационных мероприятий

Третий уровень управления (стратегический) обычно представлен ректором и ректоратом, в задачи последнего входят выработка управленческих решений, направленных на достижение стратегических целей вуза, большинство из которых охватывает вуз в целом, а также определение задач каждого уровня управления и каждого подразделения в рамках реализации стратегии, координация их деятельности. Стратегический уровень управления несет ответственность за наиболее серьезные решения, от которых зависит будущее вуза.

При такой организационной структуре оптимизация трех факторов (затраты, время, качество) затруднена.

Применительно к сфере высшего образования *качество результатов образовательной деятельности* определяется качеством знаний и навыков обучающихся. Понятно, что высокие результаты могут быть достигнуты только при хорошем качестве образовательного процесса, которое определяется, с одной стороны, его содержанием, а с другой – обеспеченностью ресурсами: материально-техническими, информационными и кадровыми. В то же время высокое качество образовательного процесса может быть обеспечено лишь благодаря качественному функционированию всей системы вуза, включая

качество менеджмента на всех уровнях управления и качество организации вспомогательных процессов. В данном контексте обеспечения качества ключевым звеном выступают кафедра и её профессорско-преподавательский состав.

При проведении изменений в организационной структуре следует учитывать следующие приоритеты:

- минимизация организационных интерфейсов (минимизация числа участвующих в выполнении процесса организационных единиц) [62];
- формирование однозначных сфер ответственности отдельных подразделений и уровней управления в рамках процесса;
- формирование единых целей и критериев успеха.

С этих позиций, прежде всего, необходимо определить оптимальный масштаб подразделений, число уровней управления, а также разобраться со специализацией подразделений, выявить возможные дублирования функций и ответственности, следствием чего может быть ее размывание, провести анализ функционала всех подразделений на предмет их вклада в решение общих стратегических задач вуза и создания ценности.

Уход от «пирамидальности» организационной структуры к горизонтальным, плоским конструкциям позволяет исключить из оргструктуры университета факультеты (институты), передав ряд их функций непосредственно на кафедры и в административные (обеспечивающие) подразделения. При оценке критерия «минимизация организационных интерфейсов» эти подразделения могут быть оценены как избыточное звено, в котором рождаются дополнительные распоряжения, предписания, системы контроля, производятся избыточные транзакции, не создающие ценности для потребителя.

Непосредственное подчинение кафедр ректору, а по отдельным вопросам проректорам по направлениям деятельности требует от руководителя кафедры умения интегрировать постоянные изменения внешней среды. От заведующего кафедрой, с одной стороны, требуется бережное отношение к персоналу кафедры, с другой – ужесточение требований к его работе и контролю. Заведующий кафедрой должен организовать работу кафедры так, чтобы добиться баланса между эффективностью деятельности подразделения и используемыми кадровыми ресурсами, при этом учитывая специализацию преподавателей, и получить требуемые результаты.

Исключению из организационной структуры факультетов (институтов) способствуют также изменения во внешней среде:

- развитие информационных технологий определило широкое распространение и сбор оперативной информации по всем направлениям деятельности университета и всем структурным подразделениям, что позволяет перевести механизмы информирования и контроля в плоскость информационных технологий и перейти к более плоским организационным структурам;
- ориентация на учет достижений как индивидуальных, так и коллективных (кафедры или междисциплинарных групп).

Переход на непосредственное подчинение кафедр ректору следует провести одновременно с *укрупнением кафедр*. Основой для принятия решения

об укрупнении кафедры как структурного подразделения служит подготовка по одному либо близким направлениям, как правило, в рамках укрупненной группы (УГН). Объединение коллективов содействует развитию междисциплинарности как в содержании подготовки, так и в научных исследованиях, что должно положительно сказаться на качестве образования и конкурентоспособности предложений вуза на рынке прикладных исследований и разработок.

Критерии эффективности проведенных изменений в организационной структуре:

- повышение результативности приема абитуриентов на образовательные программы кафедры (как в количественном, так и в качественном аспектах) за счет эффектов масштаба и синергизма программ, усиливающего позиции кафедры;

- повышение качества образовательного процесса: оптимизация учебных планов, формирование потоков на базовой части учебных циклов, включая профессиональный блок, усиление междисциплинарной составляющей образовательных программ, что позволит не только уменьшить затраты, но и снизить нагрузку на преподавателя, повысить качество методического и кадрового обеспечения образовательных программ;

- рост результативности и доходов от научно-исследовательской деятельности и прикладных разработок и проектов;

- повышение эффективности использования ресурсов: оборудование, загрузка аудиторий за счет эффекта объединения;

- формирование нового типа руководителя на позициях заведующих кафедрами, который сможет воздействовать на процессы кафедры, контролировать и управлять ими; формирование заведующего – лидера, который сможет разрешить противоречия, внушить доверие к себе и своей компетентности.

Целевая организационная структура должна сделать вуз более открытым, гибким и подвижным. Она должна позволять в короткие сроки внедрять инновационные формы образовательной и научной деятельности, а также развивать взаимовыгодное сотрудничество с предприятиями, регионом. В этой связи представляется целесообразным формирование специализированных подразделений – операторов коммуникации вуза с основными группами заинтересованных сторон:

- абитуриентами и их родителями, потенциальными потребителями образовательных услуг вуза;

- студентами (потребителями) и заказчиками образовательных услуг;

- работодателями;

- органами власти и регулятором.

Наличие таких подразделений формирует организационный интерфейс вуза для взаимодействия с внешней средой, а также позволяет снять с кафедр несвойственные им, но необходимые вузу функции и сосредоточиться на содержании и качестве образовательных программ и научной деятельности.

Выводы

Вызовы глобализации для российских вузов формируют потребность в новых подходах к оценке и обеспечению эффективности, самоопределению миссий и ролей в новом институциональном ландшафте высшего образования, созданию эффективных стратегий организационных изменений [43].

Эффективность российских вузов в последние несколько лет стала ключевым фактором их жизнеспособности и минимально необходимым требованием для продолжения их развития при условии сохранения организационной целостности. Вместе с тем, существующий подход к оценке эффективности вузов имеет ряд ограничений, отчасти связанных с двойственным характером влияния государственного субсидирования. На основе анализа существующих подходов к оценке эффективности вузов, анализа государственной политики по отношению к региональным вузам дано авторское определение эффективного вуза как вуза, который стабильно обеспечивает успешное трудоустройство своих выпускников и высокий личный доход своих работников при минимальном (государственном) субсидировании в долгосрочном периоде. Соответственно данному определению предложена система показателей для оценки эффективности региональных вузов.

Одним из наиболее важных факторов обеспечения эффективности вузов и наиболее серьезных нормативно-управленческих рисков модернизации национальных систем высшего образования развивающихся стран в условиях глобальной конкуренции является профессионализм менеджмента. Университеты находятся между бюрократическими требованиями своих регуляторов со стороны государства [96, 31, 8], как правило национальных министерств образования, и требованиями своих клиентов. Наиболее верная позиция позволяет двигаться по линии компромисса. Следовательно, современный университетский менеджмент должен сочетать в себе инструменты государственного управления и делового администрирования.

В главе выделены факторы, влияющие на эффективность вуза, предложен алгоритм выбора стратегических альтернатив для региональных вузов РФ в контексте ФЦПРО 2016–2020 на основе сделанного предположения об основных видовых признаках вузов новых типов. Наименее изученный и, соответственно, наиболее инновационный тип вуза – вуз прикладного/технического бакалавриата. В главе предпринята попытка выделить факторы внутренней среды вуза, которые могут рассматриваться как предпосылки выбора данной стратегической альтернативы региональными вузами.

Выявлено, что в вузы прикладного бакалавриата с наибольшей вероятностью может трансформироваться определенная часть интегрированных университетских комплексов (ИУК), которые сформировались на предыдущих этапах развития российской высшей школы [60]. По состоянию на начало 2015 г. 20,04% (526) российских вузов и их филиалов представляют собой интегрированные университетские комплексы, соответственно не менее 200 российских вузов будут рассматривать выбор данной стратегической альтернативы.

Подход к выбору стратегических альтернатив региональными вузами отличается от подхода, используемого коммерческими организациями, действующими по рыночным законам. Основой данного подхода является поиск своего предназначения в государственной стратегии модернизации высшего образования, выстроенный на анализе факторов внутренней среды вуза и факторов региональной среды.

В формирующемся ландшафте высшего образования России региональные вузы всех типов будут иметь ряд общих признаков:

- развитая система партнерства с региональной средой;
- наличие программ прикладного бакалавриата;
- образовательные технологии, имеющие в основе дуальную модель образования.

Новое стратегическое самоопределение региональных вузов потребует от них проведения глубоких организационных изменений, которые можно определить как формирование нового организационного устройства, адекватного вызовам и характеру изменений внешней среды, сопровождающееся сломом привычных и разделяемых сотрудниками, студентами и их родителями ценностей, норм и шаблонов действия и коммуникации, а также традиционных способов ведения образовательного процесса, которые становятся препятствием в адаптации вуза к темпу и направлениям глобальных изменений [78].

Сегодняшний организационный кризис в региональных вузах, по мнению автора, имеет смешанную естественно-искусственную природу. С одной стороны, он спровоцирован объективными изменениями в высшем образовании, вызванными глобализацией, с другой – управляющими воздействиями национального регулятора (Минобрнауки), направленными на приведение национальной системы образования в состояние, определенное национальным планом модернизации.

Основной проблемой для большинства региональных вузов в условиях прогнозируемого сокращения государственного субсидирования станет именно привлечение внебюджетных средств.

К важным условиям, ограничивающим возможности ее решения, относят:

- продолжающийся демографический кризис;
- обязательства государства по обеспечению уровня доступности бесплатного высшего образования;
- перераспределение объемов государственного заказа на подготовку в пользу ведущих вузов [120] и соответственно резкое снижение объемов бюджетного финансирования региональных вузов.

Вызовы, стоящие перед региональными вузами на новом этапе модернизации системы высшего образования, поставят новые задачи перед вузовскими системами управления, для проведения диагностики которых предлагается система показателей, приведенная в табл. 2.6.

Необходимость изменений в образовательной деятельности региональных вузов продиктована изменениями требований к используемой образовательной технологии, основой которой должна стать дуальная модель, рассматриваемая как комплекс мероприятий, обеспечивающий максимальную

интеграцию образовательного процесса и бизнес-процессов организаций практического сектора в течение всего периода реализации образовательной программы. Переход к дуальной модели подготовки вполне очевидно предъявляет требования к группе организационных компетенций вуза, связанных с взаимодействием с группой заинтересованных сторон «региональное бизнес-сообщество».

Для ответа на вызовы региональные вузы должны будут сформировать эффективную систему маркетинга прикладных научных исследований и разработок по заказам предприятий. Также просматривается перспектива развития такого вида интеллектуальных услуг региональных вузов, как консалтинг. Это потребует изменений в организационной структуре и структуре компетенций организации, создания принципиально новых подразделений, развития компетенций персонала.

Ключевым ресурсом изменений и реализации выбранной стратегии вуза является персонал и его компетенции. Соответственно, перед руководством регионального вуза в сфере управления кадровыми ресурсами в период изменений встают конкретные задачи:

- сформулировать компетентностные профили должностей;
- организовать подбор, расстановку работников, обладающих необходимыми компетенциями;
- рационально и эффективно организовать их труд, создать условия для удержания наиболее ценных работников;
- создать эффективную систему материального стимулирования;
- создать систему профессионального роста и развития компетенций работников.

Инструментами решения данных задач, вокруг которых формируются и развиваются другие кадровые технологии в вузе, с точки зрения автора, выступают конкурсный отбор, аттестация и эффективный контракт.

Библиографический список

1. Абанкина, И.В. Место вузов в новой экономике: стратегии и угрозы / И.В. Абанкина, Т.В. Абанкина // Отечественные записки. – 2013. – Т. 4, № 55. – С. 171–181.
2. Абрамов, Р.Н. Менеджеризм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие / Р.Н. Абрамов // Социс. – 2011. – № 7. – С. 37–47.
3. Адизес, И. Управление жизненным циклом корпорации / И. Адизес. – СПб.: Питер, 2007. – 275 с.
4. Акчелов, Е.О. Всемирная инициатива CDIO, опыт внедрения в Сингапуре [Электронный ресурс] / Е.О. Акчелов. Режим доступа: http://aeer.ru/files/io/m16/art_26.pdf
5. Антропов, В.А. Планирование научно-исследовательской работы на университетской кафедре / В.А. Антропов, А.Г. Шеломенцев // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1(95). – С. 17–27.

6. Аржанова, И.В. География и арифметика Болонского процесса / И.А. Аржанова // Аккредитация в образовании. – 2007. – № 18. – С. 40–45.
7. Аржанова, И.В. Организация сетевого взаимодействия вузов-участников Болонского процесса как основа управления интеграцией российской системой высшего образования в общеевропейскую: практика организации, цели, функции, структура, перспективы / И.В. Аржанова и др. // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 3. – С. 12–16.
8. Бабинцев, В.П. Бюрократизация регионального вуза / В.П. Бабинцев // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 30–37.
9. Бедный, А.Б. Интернационализация как драйвер инновационного развития университета / А.Б. Бедный, А.О. Грудзинский // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 113–119.
10. Бедрачук, И.А. Эффективный контракт с преподавателями как инструмент повышения эффективности деятельности вуза / И.А. Бедрачук, О.В. Митина // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1. – С. 40–51.
11. Белокрылова, О.С. Инновационное развитие вузов: организационно-экономический подход / О.С. Белокрылова, Н.В. Погосян // Journal of Economic Regulation. – 2015. – Т. 6, № 2. – С. 6–17.
12. Васильева, Е.Ю. Подбор и оценка преподавателей Франции и Германии / Е.Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 3. – С. 23–24.
13. Ватолкина, Н.Ш. Академическая мобильность студентов в условиях интернационализации образования / Н.Ш. Ватолкина, О.П. Федоткина // Университетское управление. – 2015. – №2 (96). – С. 17–26.
14. Вашурина, Е.В. О некоторых подходах к разработке типологии российских вузов / Е.В. Вашурина, Я.Ш. Евдокимова, М.Н. Овчинников // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 21–27.
15. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://social_pedagogy.academic.ru/
16. Ворошилова, Е.Н. Аспекты совершенствования кадрового потенциала крупнейшего регионального вуза [Электронный ресурс] / Е.Н. Ворошилова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции (Оренбург, 2014); Оренбург. гос. ун-т, 2014. Режим доступа: <http://conference.osu.ru/archive/publications.html?detailed=10>.
17. Высшая школа: сб. основных постановлений, приказов и инструкций / под ред. Е.И. Войленко. – М.: Высш. шк., 1978.
18. Гансуар, К.Др. Опыт проектно-ориентированного обучения и организации командной работы студентов вуза / К.Др. Гансуар, Е.Е. Неретина, Ю.В. Корошко // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 2.
19. Гаффорова, Е.Б. О подходах к оценке эффективности деятельности вузов / Е.Б. Гаффорова, А.В. Карловский // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер. Социально-экономические науки. – 2009. – № 3. – С. 81–87.

20. Голодец, О.Ю. О реализации государственной политики в сфере образования: доклад, 2015.
21. Горбунова, Е.М. Внешняя оценка участия российских вузов в Болонском процессе / Е.М. Горбунова, М.В. Ларионова // Вестник международных организаций. – 2008. – № 7–8(22). – С. 29–57.
22. Гресько, А.А. Метод выбора стратегий взаимодействия вуза со стейкхолдерами в условиях риска [Электронный ресурс] / А.А. Гресько, К.С. Солодухин // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/110-9634>.
23. Гресько, А.А. Многопериодные модели выбора стратегий взаимодействия вуза со стейкхолдерами в условиях риска / А.А. Гресько, К.С. Солодухин // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 36–43.
24. Гуртов, В.А. Эффективность деятельности вузов с позиции трудоустройства выпускников / В.А. Гуртов, Е.А. Питухин, М.Ю. Насадкин // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 19–27.
25. Гутман, В.А. Сущность всемирной инициативы CDIO и опыт ее применения в системе образования / В.А. Гутман [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-vsemirnoy-initsiativy-cdio-i-opyt-eyo-primeneniya-v-sisteme-obrazovaniya>
26. Дальневосточный государственный университет путей сообщения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dvgups.ru/>
27. Дворецкий, С.И. Каким должен быть опорный вуз региональной экономики / С.И. Дворецкий, М.Н. Краснянский, Н.В. Молоткова // Вопросы современной науки и практики, педагогика и психология. – 2014. – №1. – С. 8–46.
28. Департамент образования и науки Приморского края. Статистическая информация [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://primorsky.ru/authorities/executive-agencies/departments/education/gosuslugi/statisticheskaya-informatsiya.php> (дата обращения 03.04.2015).
29. Джавахар, И.М. К дескриптивной теории заинтересованных сторон: подход с точки зрения жизненного цикла организации / И.М. Джавахар, Г.Л. Мак-Лафлин // Российский журнал менеджмента. – 2007. – Т. 5, № 3. – С. 117–144.
30. Дружилов, С.А. Управленческие проблемы при конфликтных ситуациях на кафедре в условиях реформирования вуза / С.А. Дружилов // Инструмент управления. – 2011. – № 3. – С. 68–74.
31. Ендовицкий, Д.А. Увеличение объема документооборота как фактор снижения экономической эффективности вуза / Д.А. Ендовицкий, Ю.А. Бубнов, К.М. Гайдар // Высшее образование в России. – 2014. – №11. – С. 17–24.
32. Есенина, Е.Ю. Что такое дуальное образование? Детальный обзор. [Электронный ресурс] / Е.Ю. Есенина. Режим доступа: http://www.up-pro.ru/library/personnel_management/training/dualnoe-obuchenie.html.
33. Заиченко, Н.А. Можно ли вписать доверие в эффективный контракт / Н.А. Заиченко // Управление школой. – 2014. – № 9 (577). – С. 16–19.
34. Зеленцова, Л.С. Комплексный подход к стратегии развития кадрового потенциала / Л.С. Зеленцова, А.В. Мурадян // Вестник университета. – 2012. – № 11. – С. 222–228.

35. Зикунова, И.В. Управление изменениями: учеб. пособие / И.В. Зикунова. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2015. – 108 с.
36. Зинурова, Р.И. Профессиональное образование в XXI веке: региональный ответ на вызовы модернизации: монография / Р.И. Зинурова, А.Р. Тузигов. – Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2011. – 368 с.
37. Зятева О.А. Разработка системы прогнозирования основных показателей эффективности деятельности вуза / О.А. Зятева, Д.М. Мороз, И.В. Пешкова, Е.А. Питухин // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 106–112.
38. Иванов, С.С. Независимая оценка качества деятельности вузов: основания и ориентиры / С.С. Иванов, И.Е. Волкова // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М.: ФИРО, 2015. Вып. 4. – 80 с.
39. Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / под ред. Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьева. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – 504 с.
40. Кайгородова, М.А. Проектно-ориентированный подход СДИО – инновационная доминанта развития инженерного образования в Алтайском крае / М.А. Кайгородова, О.Ю. Сартакова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2014_04_2/pdf/245kaygorodova.pdf
41. Кехян, М.Г. Основные тенденции глобализации сферы образования / М.Г. Кехян // Креативная экономика. – 2013. – № 1 (73). – С. 84–88.
42. Клюев, А.К. Структурные преобразования в высшей школе России: проблемы и перспективы / А.К. Клюев, Е.А. Князев // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 5. – С. 6–11.
43. Князева, А.В. Что есть практико-ориентированное обучение / А.В. Князева // Фиксация рабочего семинара (1) по проекту «Новая образовательная программа ТГУ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwjd1Ni0zLHNAhW183IKHVBMDqY&url=http%3A%2F%2Fedu.tltsu.ru%2Fsites%2Fsites_content%2Fsite125%2Fhtml%2Fmedia26071%2F03_16_Ficsasiaya_seminara_po_OPG_TGU_18_09_07.doc&ei=A5rSVZ3HN6XnywPQmLmwCg&usg=AFQjCNFDuQ2wJBFmqVA4V9X8VrYAfYbgUw&sig2=XtjXF0mihhCKsLxGyakTrw&bvm=bv.99804247,d.bGQ
44. Концепция создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации [Электронный ресурс] / авт.-сост.: В.И. Блинов, Ф.Ф. Дудырев, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, А.А. Факторович. – М.: Федеральный институт развития образования, 2010. – 17 с. Режим доступа: http://www.firo.ru/?page_id=17683
45. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р [Электронный ресурс] // СПС ГАРАНТ, 2014. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70736882/>
46. Корицкий, А.В. Человеческий капитал как фактор экономического роста регионов России / А.В. Корицкий. – Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2010. – 117 с.

47. Кряклина, Т.Ф. Прикладной бакалавриат: организационно-педагогические и методические проблемы перехода [Электронный ресурс] / Т.Ф. Кряклина // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2014. – № 5 (37). – С. 134–138. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22264273>
48. Кудюкин, П.М. Что такое эффективный контракт? [Электронный ресурс] / П.М. Кудюкин // Губкин.Инфо, 2013. Режим доступа: <http://gubkin.info/economic/130472-pavel-kudyukin-chto-takoe-effektivnyykontrakt.html>.
49. Курбатова, М.В. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования / М.В. Курбатова, С.Н. Левин // Журнал институциональных исследований. – 2013. – Т. 5, № 1. – С. 55–80.
50. Лавренюк, К.И. Динамическая модель оптимизации инвестиций в человеческий капитал преподавателей университета / К.И. Лавренюк, Л.С. Мазелис // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 121–128.
51. Лавренюк, К.И. Модель роста человеческого капитала сотрудника университета за счет инвестиционных средств [Электронный ресурс] / К.И. Лавренюк // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. Режим доступа: <http://www.scienceeducation.ru/pdf/2013/6/474.pdf>.
52. Лазарев, Г.И. Инновационные подходы к управлению научно-исследовательской деятельностью университета в условиях новой государственной политики / Г.И. Лазарев, Т.В. Терентьева // Высшее образование в России. – 2014. – № 10. – С. 10–18.
53. Лазарев, Г.И. Предпринимательский университет: инновационный образовательный менеджмент / Г.И. Лазарев // Педагогика. – 2013. – № 8. – С. 82–89.
54. Лазуткина, Д. Кадровый голод российских вузов [Электронный ресурс] / Д. Лазуткина // Вестник АМИ. – 2014. – №5. Режим доступа: <http://amitar.ru/news/obrazovanie/250-kadrovyy-golod-vuzi-rossii.html>.
55. Ларионова, М.В. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / М.В. Ларионова // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 142–149.
56. Ливитт, Г. Сверху вниз. Почему не умирают иерархии, и как руководить ими более эффективно / Г. Ливитт. – СПб.: Изд-во Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. Сер. Стокгольмская школа экономики.
57. Лисюткин, М.А. Как деградируют университеты? / М.А. Лисюткин, И.Д. Фруммин // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 12–20.
58. Мартыненко, О.О. Интегрированные университетские комплексы: проблемы и перспективы развития / О.О. Мартыненко, Л.А. Кравченко, Л.В. Межонова, И.Г. Лазарев // Университетское управление. – 2015. – № 3.
59. Медведев, Д. Стенографический отчет о совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России 31.08.2010 [Электронный ресурс] / Д. Медведев. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/8786>

60. Межонова, Л.В. Интегрированный университетский комплекс: организационно-экономические инновации в управлении: монография / Л.В. Межонова. – Владивосток: Дальнаука, 2014. – 168 с.
61. Меликян, А.В. Показатели мониторинга системы высшего образования в России и за рубежом / А.В. Меликян // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 3. – С. 58–66.
62. Менеджмент процессов / под ред. Й. Беккера. – М.: ЭКСМО, 2007.
63. Методика расчета показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования 2014 года [Электронный ресурс] // Главный информационно-вычислительный центр (ГИВЦ), 2014. Режим доступа: http://miccedu.ru/monitoring/pdf/metodika_mon.pdf.
64. Методика расчета показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования 2014 года, утвержденная Минобрнауки РФ 03.04.2014 г. № АК-39/05вн., 30.03.2015 г. № АК-30/05вн.
65. Назарова, Е.Н. Кадровые стратегии российских вузов-лидеров: планы и реализация / Е.Н. Назарова // Аналитические обзоры по основным направлениям высшего образования. – 2011. – Вып. 6. – С. 1–80.
66. Насадкин, М.Ю. Показатели эффективности трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования / М.Ю. Насадкин, Е.А. Питухин // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 6. – С. 89–95.
67. Невзоров, М.Н. Человекоразмерное образование в России XXI века. Кн. 3. Выбор директора школы: быть и казаться? Практико-ориентированная монография для руководителей общеобразовательных школ / М.Н. Невзоров. – Владивосток: ДВФУ, 2013. – 524 с.
68. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597.
69. О проведении мониторинга эффективности образовательной организации: приказ Минобрнауки России от 06.03.2015 г. № 154.
70. О проведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования: Постановление Правительства РФ от 9 июня 2003 г. № 334 // ГАРАНТ. Режим доступа: <http://base.garant.ru/185955/#ixzz3oUtWvc5m>
71. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы: Постановление Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 05.05.2007 № 270, от 24.03.2008 № 199, от 11.03.2011 № 166) [Электронный ресурс] // Элементы: Популярный сайт о фундаментальной науке, 2005. Режим доступа: <http://elementy.ru/Library9/p803.htm>.
72. О Федеральной целевой программе развития образования на 2010–2015 годы: Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 (ред. от 28.01.15) [Электронный ресурс] // СПС Консультант плюс, 2015. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174759/?frame=1#p35.

73. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) // СЗ РФ. – 2012. – № 53 (Ч.1). – Ст. 7598.

74. Об определении Требований к структуре, условиям реализации и результатам освоения основных профессиональных образовательных программ прикладного бакалавриата: приказ Минобрнауки №423 от 16 октября 2009 г.

75. Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования: приказ Минобрнауки от 12.09.2013 №1061 (зарегистрирован в Минюсте России 14.10.2013 №30163) [Электронный ресурс] // СПС Консультант плюс, 2015. Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения 24.10.2013).

76. Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования Приказ Минздравсоцразвития России от 05.05.2008 № 217н [Электронный ресурс] / Российская газета, 2015. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2008/05/28/rabotniki-obrazovania-dok.html>

77. Олейникова, О.Н. Основные тренды развития профессионального образования – международная перспектива / О.Н. Олейникова // Вестник ТВГУ. Сер. «Педагогика и психология». – 2013. – №3. – С. 4–13.

78. Организационные изменения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://arborcg.org/product/team?chapter=1443584> (дата обращения 15.03.15).

79. Официальный сайт Высшей аттестационной комиссии (ВАК) при Министерстве образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/>

80. Официальный сайт Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. Режим доступа: <http://pgusa.ru/>

81. Пак, Ю.Н. Болонский процесс и казахстанские реалии / Ю.Н. Пак, А.М. Газалиев. – Караганда: Изд-во КарГТУ, 2012. – 417 с.

82. Пак, Ю.Н. Профессиональные стандарты – основа проектирования образовательных программ нового поколения / Ю.Н. Пак, И.О. Шильникова, Д.Ю. Пак // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 2. – С. 101–106.

83. Перечень поручений Президента РФ по итогам совещания по вопросам разработки профессиональных стандартов от 9 декабря 2013 г. [Электронный ресурс] // Федеральный институт развития образования, 2013. Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/12/Perechenporucheniya.pdf>.

84. План мероприятий («дорожная карта»), утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2012 г. № 2620-р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

85. Положение о порядке проведения конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ

развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счет средств федерального бюджета от 16.10.2015 г.

86. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: gosvo.ru/fgosvo/92/91/4/

87. Прикладной бакалавриат: эксперимент и реальность [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 2012. – № 17. Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/45534>

88. Приморский край. Основные показатели деятельности городских округов и муниципальных районов: стат. сб. – Владивосток: Примстат, 2013. – 266 с.

89. Приходько, Р.В. Создание образовательных кластеров как фактор повышения инновационного потенциала регионов Р.В. Приходько // Россия в ВТО: проблемы, задачи, перспективы: сб. науч. ст. / под общ. ред. проф. В.В. Тумалева. – СПб.: НОУ ВПО Институт бизнеса и права, 2012. Вып. 13. – С. 343–346.

90. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы (утверждена распоряжением Правительства РФ от 26.11.2012 г. № 2190-р) // СЗ РФ. – 2012. – № 49. – Ст. 6909.

91. Проект НФПК 2011–2013 гг. Исследование предпосылок и формирование базовых инструментов развития образовательных кластеров на основе сетевого взаимодействия ведущих инженерных вузов с предприятиями и учреждениями профессионального образования других уровней в интересах развития приоритетных отраслей экономики в субъектах РФ.

92. Прокопенко, С.А. Балансирование интересов преподавателей и повышение качества обучения в университете / С.А. Прокопенко // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1. – С. 64–71.

93. Протокол заседания Межведомственной комиссии по проведению мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы и реорганизации неэффективных государственных образовательных учреждений от 29 апреля 2013 года № ДП-12/05пр [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ, 2011. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/3354/> файл/2223/13.05.14-Протокол_ДП-12_05.pdf.

94. Профессиональное образование в Приморском крае. 2013: сб. – Владивосток: Приморскстат, 2013. – 96 с.

95. Прохоров, С.Г. Мониторинг эффективности вузов и перспективы малых городов РФ / С.Г. Прохоров, А.А. Свирина // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 121–125.

96. Пург, Д. Как будет меняться управление университетами: интервью главного редактора с экспертом Д. Пург / Д. Пург; записал А. Клюев // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1. – С. 4–6.

97. Резник, С.Д. Управление кафедрой / С.Д. Резник. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 635 с.

98. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М.И. Рожков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
99. Российское образование: Федеральный портал. Абитуриенту. Университеты. Академии. Институты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.4/index.php>
100. Савзиханова, С.Э. Рыночные императивы регионализации сферы образовательных услуг / С.Э. Савзиханова // Креативная экономика. – 2013. – № 11 (83). – С. 68–74.
101. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост.: В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков. – М.: ФИРО, 2010. Вып. 1.
102. Смирнов, А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография / А.В. Смирнов. – Казань, 2010. – 283 с.
103. Соболев, А.Б. Создание и развитие опорных региональных университетов: доклад // Формирование сети опорных региональных университетов: науч.-метод. конф. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://conf.regionvuz.ru/program>.
104. Соловьева, С.В. Дуальная система профессионального образования в Германии [Электронный ресурс] / С.В. Соловьева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – №4 (32). – С. 95–99. Режим доступа: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4\(32\)_unicode/15.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4(32)_unicode/15.pdf)
105. Солодухин, К.С. Стратегическое управление вузом как стейкхолдер-компанией / К.С. Солодухин. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 289 с.
106. Солянкина, Л.Е. Практико-ориентированная направленность подготовки бакалавра / Л.Е. Солянкина // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannaya-napravlennost-podgotovki-bakalavra>
107. Статистический сборник о работе в сфере послевузовского профессионального образования в 2013 году (аспирантура и докторантура в системе Минобрнауки России). – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 34 с.
108. Терентьева, Т.В. Механизм определения эффективности и качества образовательных услуг вуза / Т.В. Терентьева, М.Н. Кулакова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 395 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/41640298.pdf>
109. Тихомирова, Н.В. О будущем российского образования: новые форматы вузовского обучения / Н.В. Тихомирова // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 6. – С. 31.
110. Трещев, А.М. Всемирная инициатива CDIO как контекст профессионального образования / А.М. Трещев, О.А. Сергеева [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vsemirnaya-initsiativa-cdio-kak-kontekst-professionalnogo-obrazovaniya>

111. Труд и занятость в России: стат. сб. // Федеральная служба государственной статистики. – М.: Росстат, 2013. – 661 с.
112. Федеральная служба государственной статистики. Официальная статистика Население. Образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/#
113. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/189041/paragraph/287110:1>
114. Французская система образования [Электронный ресурс]. Отечественные записки. – 2002. – № 2(3). Режим доступа: <http://www.stranaz.ru/2002/2/francuzskaya-sistema-obrazovaniya>.
115. Фрумин, И.Д. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 159–191.
116. Чугунов, Д.Ю. Введение программ прикладного бакалавриата в российскую систему образования: зачем и как? / Д.Ю. Чугунов, К.Б. Васильев, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2010. – № 4.
117. Юдкевич, М.М. Российская академическая профессия и построение университетов мирового класса [Электронный ресурс] / М.М. Юдкевич // Отечественные записки. – 2013. – № 4. Режим доступа: <http://www.stranaz.ru/2013/4/rossiyskayaakademicheskaya-professiya-i-postroenie-peredovyhuniversitetov>
118. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф.Г. Ялалов. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.
119. David Dollar Blogs URL: <http://blogs.worldbank.org/team/david-dollar>.

Глава 3. ВЫБОР СТРАТЕГИЧЕСКОЙ АЛЬТЕРНАТИВЫ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ВЛАДИВОСТОКСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ЭКОНОМИКИ И СЕРВИСА

- 3.1. Определение позиции вуза в процессе выбора стратегической альтернативы.*
- 3.2. Изменения в образовательной технологии ВГУЭС.*
- 3.3. Новые стратегические подходы ФГБОУ ВО «ВГУЭС» в управлении кадрами.*
- 3.4. Модернизация организационной структуры и системы управления ФГБОУ ВО «ВГУЭС».*

3.1. Определение позиции вуза в процессе выбора стратегической альтернативы

Государственное образовательное учреждение высшего образования «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» – типичный представитель категории региональных вузов.

Впервые вопрос о разработке формализованной стратегии был поставлен в 2005 г. При лидирующей роли ректората была разработана стратегия развития университета на 10 лет. На тот период времени миссия была определена следующим образом: «ВГУЭС – предпринимательский инновационный университет, центр образования международного уровня в сфере бизнеса и сервиса. Университет занимает ведущие позиции в области информационных технологий в образовании, содействует укреплению позиции России в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Мы готовим студентов к успеху в учебе, карьере и жизни».

Для выполнения своей миссии ВГУЭС стремится быть:

- активным участником политического, социально-экономического и культурного развития Дальнего Востока;
- открытым для установления партнерских отношений с региональными сообществами в образовательных, научных и культурных проектах;
- объектом гордости жителей города Владивостока и Приморского края как центр создания и передачи своих знаний, умений, ресурсов и ценностей;

- научным сообществом, развивающим динамичную научную среду, творческие экспериментальные площадки, проектно-ориентированные технологии прикладных исследований для предприятий малого и среднего бизнеса;
- сообществом вовлеченных студентов и сотрудников, разделяющих ответственность за выполнение миссии университета и получающих признание за свой вклад в его развитие.

На основе миссии и видения были выстроены стратегические приоритеты ВГУЭС на 10-летний период:

- полезность обществу;
- достижение международного уровня образования;
- развитие динамичной научной среды, интегрированной с реальным сектором экономики;
- интеграция в образовательное пространство и социокультурные сообщества стран Азиатско-Тихоокеанского региона;
- обеспечение лидерства в области информационных технологий;
- создание условий для возможности обучения через всю жизнь;
- становление университета как саморазвивающейся организации;
- формирование инновационной и предпринимательской корпоративной культуры университета.

Следующий важный шаг в развитии стратегического менеджмента ВГУЭС был сделан в 2012 г., когда университет, опираясь на концептуальные основы реализуемой стратегии, с учетом изменившихся условий внешней среды разработал обновленную Программу стратегического развития (<http://www.vvsu.ru/activities/development-program/>), которая была представлена на конкурс, объявленный Министерством образования и науки РФ, для получения поддержки данной программы из федерального бюджета. Данная программа по результатам конкурса получила поддержку, и в течение трех лет университет получал целевую субсидию на реализацию данной программы в объеме 100 млн в год.

В настоящее время подходит к окончанию второй (и последний) этап реализации данной программы, который по условиям конкурса не предполагает финансовую поддержку в форме целевой субсидии от государства. Соответственно ответственность за результаты реализации данного этапа в полной мере лежит на руководстве вуза, включая ответственность за ее ресурсное обеспечение. И именно сейчас перед университетом стоит вопрос о разработке стратегии развития на следующий период, что невозможно без глубокого анализа факторов внешней и внутренней среды, учета высокой динамики изменений внешних условий и, соответственно, высокой степени неопределенности.

3.1.1. Анализ факторов внутренней среды

Университет в течение всех лет проведения мониторинга в системе образования Российской Федерации уверенно и стабильно демонстрирует отсутствие признаков неэффективности (табл. 3.1).

Таблица 3.1

**Значения показателей деятельности ВГУЭС, измеряемых
в процессе мониторинга системы образования**

Наименование показателя	Наименование критерия	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
1. Образовательная деятельность	Средний балл ЕГЭ зачисленных студентов	57,56	55,07	62,94	64,72
2. Научно-исследовательская деятельность	Объем НИОКР в расчете на одного НПР, тыс. руб.	147,64	279,22	349,4	153,86
3. Международная деятельность	Доля иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов, %	0,25	2,56	2,22	5,48
4. Финансово-экономическая деятельность	Доходы вуза из всех источников в расчете на одного НПР, тыс. руб.	2702,2	4282,0	4420,5	5164,6
5. Инфраструктура	Общая площадь учебно-лабораторных помещений в расчете на одного студента, кв.м	8,81	8,9	15,81	-
6. Трудоустройство	Доля выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска в общей численности выпускников, %	-	97,7	97,5	75 ¹
7. Качество ППС/НПР	Число ППС/НПР, имеющих ученые степени кандидата или доктора, в расчете на 100 студентов, чел.	-	-	2,05/ 2,31	2,28/ 2,34
8. Зарботная плата ППС	Зарботная плата ППС к средней заработной плате по экономике региона, %	-	-	-	191,45

Источник: сост. авт. на основе данных мониторинга вузов РФ за 2011–2014 годы

Позиции ВГУЭС в некоторых национальных и международных рейтингах представлены на рис. 3.1–3.4.

По результатам Национального рейтинга ИА «Интерфакс» за 2014/2015 уч. год ВГУЭС улучшил свои показатели по каждой позиции и в целом в сравнении с результатами за 2013/2014 уч. год (рис. 3.1).

¹ Изменена методика сбора данных показателя трудоустройства (по данным ПФР).

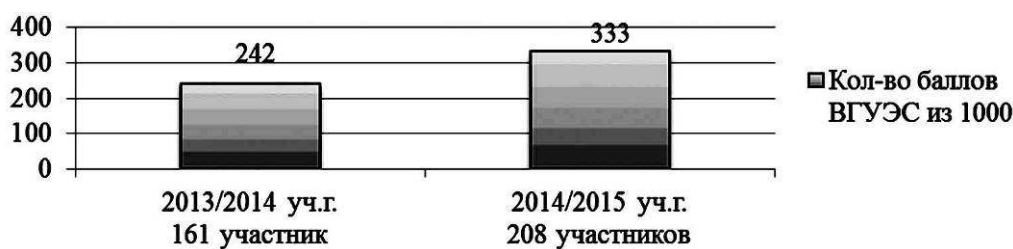


Рис. 3.1. Результаты участия ВГУЭС в Национальном рейтинге вузов ИА «Интерфакс», 2013/2014 – 2014/2015 уч. гг.

Общий рейтинг ВГУЭС по отношению к предыдущему году вырос на 12,6%, количество набранных баллов общего рейтинга увеличилось на 91 балл.

В 2015 году ВГУЭС впервые участвовал в престижном международном рейтинге и сразу получил категорию В+ (Good quality performance – надежное качество преподавания, научной деятельности и востребованности выпускников работодателями), 72 место из 138 российских вузов, отобранных для участия в рейтинге (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Результаты участия ВГУЭС в рейтинге мировых университетов по Европейским стандартам качества ARES, 2015 г.

Особенность рейтинга ARES в том, что он ориентирован на анализ взаимодействия университета с внешней средой, прежде всего с работодателями, учитывается индивидуальность университета, его роль в развитии региона. Поэтому основной блок вопросов в рейтинге связан с тем, насколько университет согласовывает свои образовательные программы с потребностями рынка, существуют ли в университете методики оценки образования со стороны работодателей и студентов. Позицию ВГУЭС можно оценить как вполне достойную, тем более что в рейтинге принимали участие ведущие российские университеты.

В рейтинге Благотворительного фонда В. Потанина 2015 г. ВГУЭС занимает 26 место из 75 университетов (рис. 3.3). Рейтинг высших учебных заведений Благотворительного фонда В. Потанина публикуется ежегодно и является одной из наиболее авторитетных независимых оценок качества обучения в российских вузах. Он строится на основе показателей по всем конкурсам программы фонда: Стипендиального конкурса для студентов магистратуры, Грантового конкурса для преподавателей магистратуры, Конкурса социально значимых проектов и Школы фонда. Оценивается общий уровень интеллекта

и эрудиции студентов вузов, степень восприимчивости студентов к новому, активная жизненная позиция, желание развиваться. Факт участия и позиции ВГУЭС в этом рейтинге свидетельствует о высокой конкурентоспособности выпускников, о достаточно высоком уровне внимания к преподавательским кадрам.

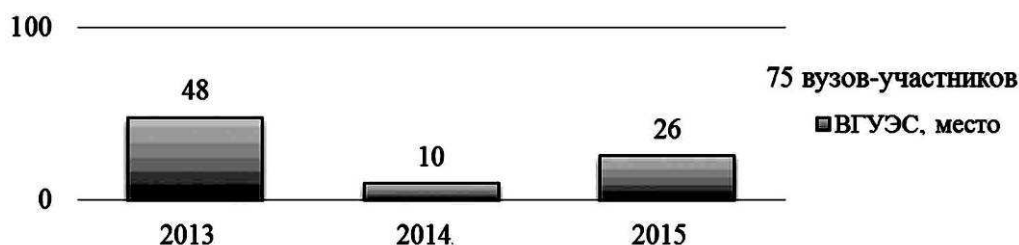


Рис. 3.3. Результаты участия ВГУЭС в рейтинге вузов «Благотворительный фонд В. Потанина»

В рейтинге качества бюджетного приема в российские вузы, построенного на основе баллов ЕГЭ студентов, зачисленных на первый курс в 2015 г., ВГУЭС занимает 153 место из 346 вузов-участников. Средний балл ЕГЭ студентов, зачисленных на бюджет, составил 65,8 баллов – это один из самых высоких баллов ЕГЭ среди Приморских вузов (второй после ДВФУ) (рис. 3.4).

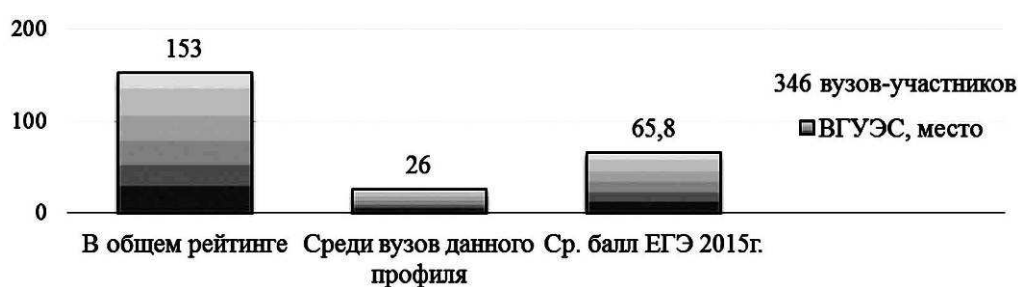


Рис. 3.4. Результаты ВГУЭС в мониторинге вузов по качеству бюджетного приема 2015 г.

В рейтинг включены вузы с бюджетным приемом более 7 чел. на группу направлений. Сведения для анализа собраны с сайтов вузов, а также предоставлены Департаментом государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России.

ВГУЭС удерживает вторую позицию среди вузов региона по доле рынка абитуриентов, практически в два раза превосходя по данному параметру ближайших конкурентов – Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет и Тихоокеанский государственный медицинский университет, что говорит о востребованности образовательных услуг университета (рис. 3.5).

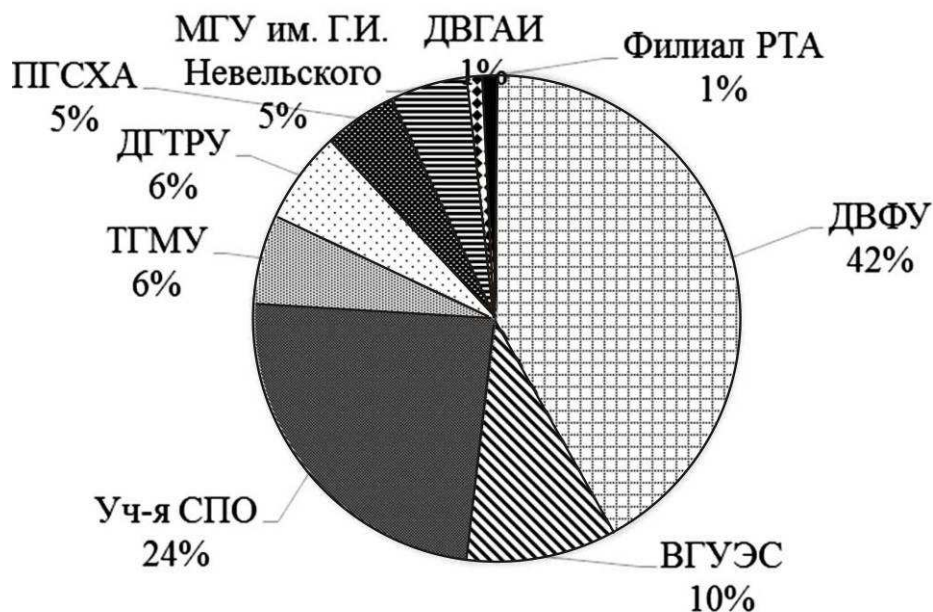


Рис. 3.5. Структура набора по программам ВО и СПО в Приморском крае в 2014 г. (данные взяты с сайтов вузов и колледжей Приморского края)

Обращают на себя внимание география поступающих в университет и ее динамика (рис. 3.6, 3.7): в последние годы наметилась тенденция к росту доли жителей Владивостока. Количество поступающих во ВГУЭС жителей других регионов России и иностранных граждан (табл. 3.1) также растет, что в целом может свидетельствовать о наличии амбиций университета на общероссийском и международных рынках, что может быть оценено как положительный фактор развития [17, 30].

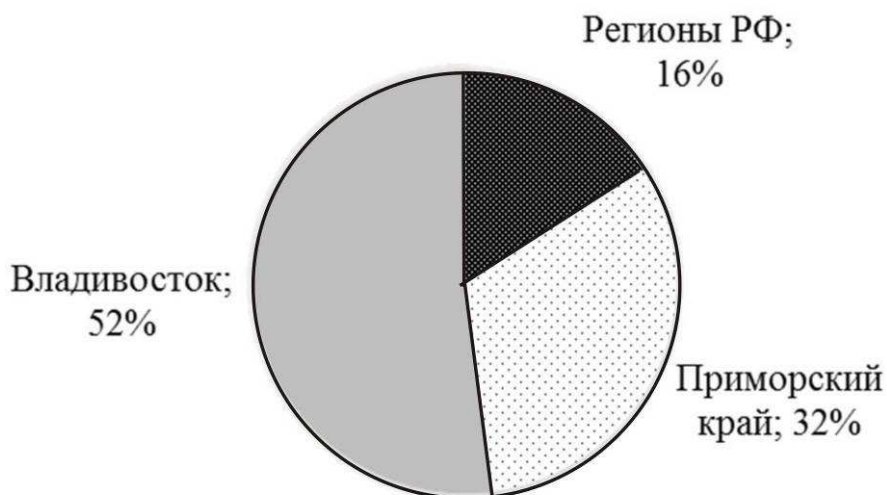


Рис. 3.6. География абитуриентов программ высшего образования во ВГУЭС в 2014 г.

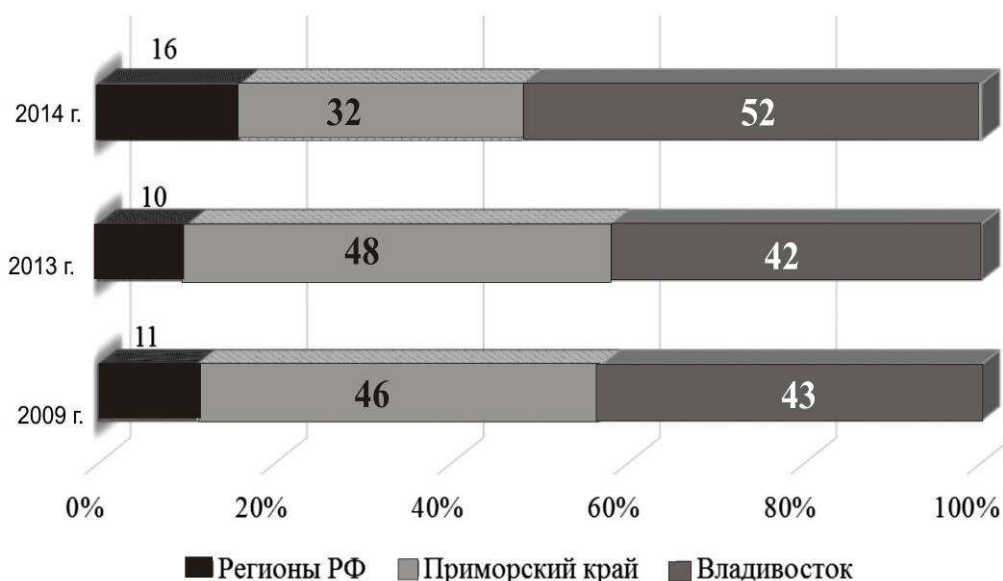


Рис. 3.7. География абитуриентов программ высшего образования ВГУЭС в динамике с 2009 по 2014 г.

В 2014 г. во ВГУЭС принято в рамках целевого приема по программам высшего образования на основании договоров с органами муниципального управления районов Приморского края и других субъектов ДВФО 39 человек, 14 человек проходят целевое обучение по программам СПО в рамках договоров с предприятиями оборонно-промышленного комплекса (ОПК) Приморского края.

В целях повышения эффективности целевого обучения студентов по заказу предприятий-партнеров ВГУЭС впервые в 2015 г. принял участие в конкурсе Минобрнауки России «Новые кадры ОПК», в котором уже второй год апробируется новый механизм государственной поддержки целевого обучения, предполагающий увеличение базового норматива на подготовку одного студента в размере 43 тыс. рублей из федерального бюджета при условии софинансирования подготовки предприятиями-работодателями. Предприятием-партнером выступило ОАО «Восточная верфь», которое является перспективным судостроительным предприятием оборонно-промышленного комплекса Дальнего Востока России. По итогам конкурса проект ВГУЭС «Подготовка высококвалифицированных специалистов среднего звена в области судостроения для ОАО «Восточная верфь» получил государственную поддержку. Цель данного проекта – совершенствование содержания и технологий целевого обучения студентов по программам среднего профессионального образования в интересах организаций ОПК.

Пристальное внимание к оборонной тематике со стороны государства обусловлено необходимостью дальнейшего подъема обороноспособности страны, в том числе повышения эффективности реализации государственного

плана подготовки научных работников и специалистов для организаций ОПК.

ВГУЭС в 2015 г. в числе 144 государственных вузов впервые включен в перечень образовательных организаций, осуществляющих подготовку кадров со средним профессиональным и высшим образованием для организаций ОПК (Приказ Минобрнауки РФ от 06.07.2015 г. № 669), что открывает университету перспективы для развития партнерства с предприятиями ОПК региона в форме целевой подготовки, создания совместных подразделений, экспертной деятельности, расширения практики участия работодателей в разработке и реализации образовательных программ, формировании образовательной инфраструктуры и создании совместных проектных команд с участием работников предприятий и НПР ВГУЭС для решения актуальных для организаций ОПК научно-производственных задач.

Положительная динамика целевого приема и целевого обучения во ВГУЭС также свидетельствует о наличии организационной способности к формированию взаимовыгодных партнерских отношений с бизнес-средой и органами управления региона.

Сравнение фактических значений всех показателей деятельности ВГУЭС со значениями других вузов региона (табл. 3.2) убедительно демонстрируют высокий уровень конкурентоспособности университета на региональном рынке образовательных (показатели 1,3 табл. 3.1) и научных услуг (показатель 2 табл. 3.1), а также как работодателя на рынке академического труда (показатель 8 табл. 3.1).

Таблица 3.2

**Показатели мониторинга государственных вузов Приморского края
за 2014 год**

№	Вуз	ЕГЭ ср. балл	Объем НИОКР, тыс. руб.	Доля ин. студен- тов, %	Доходы на 1 НПР, тыс. руб.	Зарбот- ная плата ППС, тыс. руб.	Трудо- устройст- во, %
1	ВГУЭС	64,72	153,86	5,48	5164,65	191,45	75
2	ДВФУ	59,57	343,84	3,82	5577,14	174,62	70
3	ДВГАИ	68,31	147,93	3,93	1967,09	143,53	80
4	ДГТРУ	49,1	71,9	7,55	3854,26	107,62	100
5	ПГСХА	47,9	104,7	4,43	2265,31	125,76	70
6	МГУ им. Г.И. Невельского	50,85	146,75	1,6	2647,92	121,74	65
7	ТГМУ	63,46	156,45	0,27	2467,56	128,89	80
Пороговое значение		60	70,1	1	1566,11	125	75

Значения показателей 4, 6, 8 (табл. 3.1) в совокупности могут быть интерпретированы как способность ВГУЭС обеспечивать высокую эффективность в соответствии с предложенным определением: ВГУЭС способен стабильно обеспечивать успешное трудоустройство своих выпускников и рост доходов своих работников при минимальном государственном субсидировании, поскольку проявляет организационную способность обеспечивать устойчивый рост доходов в расчете на одного работника (показатель 4). Сопоставление этих данных со значением дополнительного показателя (7) формально также свидетельствует об эффективности процессов вуза в том смысле, что высокие результаты деятельности обеспечены минимальным по численности кадровым ресурсом, что также говорит о высокой эффективности персонала.

Динамика значений показателей эффективности, приведенная в табл. 3.3, показывает положительный знак производных функций всех предлагаемых показателей от времени. Несмотря на то, что уровень государственной субсидии в консолидированных доходах вуза остается несколько выше 50%, наблюдается высокая положительная динамика показателя доходов, привлекаемых из внебюджетных источников, что дает основания прогнозировать достижение целевого значения данного показателя (показатель 3 табл. 3.3) уже в ближайшие 1–3 года.

Таблица 3.3

Показатели оценки эффективности ВГУЭС

№	Показатель	Ед. изм.	Целевое значение	ВГУЭС		
				2012 г.	2013 г.	2014 г.
1	Трудоустройство выпускников	%	90	97,71	97,47	97,2
2	Средняя заработная плата ППС к средней з/п по экономике региона	%	125% в 2014 г. [4]	160%	174%	191,45%
3	Доля (государственной) субсидии в консолидированных доходах вуза	%	Не выше 50%	60,73	57,61	54,41
4	Дополнительный показатель: доля иностранных граждан в контингенте студентов	%	Не ниже 3%	2,56	2,22	5,48

Источник: сост. авт. на основе данных управленческого учета ВГУЭС и результатов мониторинга эффективности за 2012, 2013, 2014 гг.

Анализ значений ключевых показателей деятельности ВГУЭС как в статике (в сравнении с целевыми значениями относительно других вузов региона [13, 38], так и динамике позволяет сделать следующие выводы:

- результативность деятельности ВГУЭС как минимум не ниже, а по ряду показателей выше среднероссийских и среднерегionalных значений;
- динамика ключевых показателей деятельности ВГУЭС положительна, что говорит о том, что университет находится в генеративной фазе жизненного цикла;
- показатели эффективности деятельности, примененные к ВГУЭС как региональному вузу, в основном достигаются, за исключением показателя доли государственной субсидии в консолидированных доходах, который имеет положительную динамику и хорошую перспективу достижения в ближайшие годы.

Прямых предпосылок для рассмотрения стратегической альтернативы реорганизации путем присоединения к другому вузу не наблюдается, несмотря на наличие Дальневосточного федерального университета (ДФУ), входящего в категорию ведущих, образованного путем слияния нескольких вузов. ВГУЭС имеет высокий потенциал развития как региональный вуз, реализация которого в перспективе реформирования национальной вузовской сети будет зависеть от обоснованного выбора стратегической альтернативы и типа миссии, соответствующего приоритетам развития региона, системы высшего образования, требованиям заинтересованных сторон. Как было предложено в главе 2, основу для такого выбора формируют:

- сложившаяся структура подготовки вуза;
- особенности используемой образовательной технологии;
- компетенции персонала;
- ключевые организационные компетенции.

Структура подготовки ВГУЭС в разрезе УГН в динамике последних лет проиллюстрирована на рис. 3.8–3.10.

Структура подготовки ВГУЭС находится в полном соответствии с названием вуза, отражающим его профиль (экономики и сервиса). Из рисунка 3.11 видна тенденция к сокращению контингента студентов ВГУЭС как по программам ВО, так и по программам СПО, а также в целом, что можно объяснить влиянием двух ключевых факторов: демографического кризиса (рис. 2.1) и появления в крае крупнейшего ведущего вуза страны – ДВФУ, что привело к потере некоторой доли рынка всеми вузами края, включая ВГУЭС.

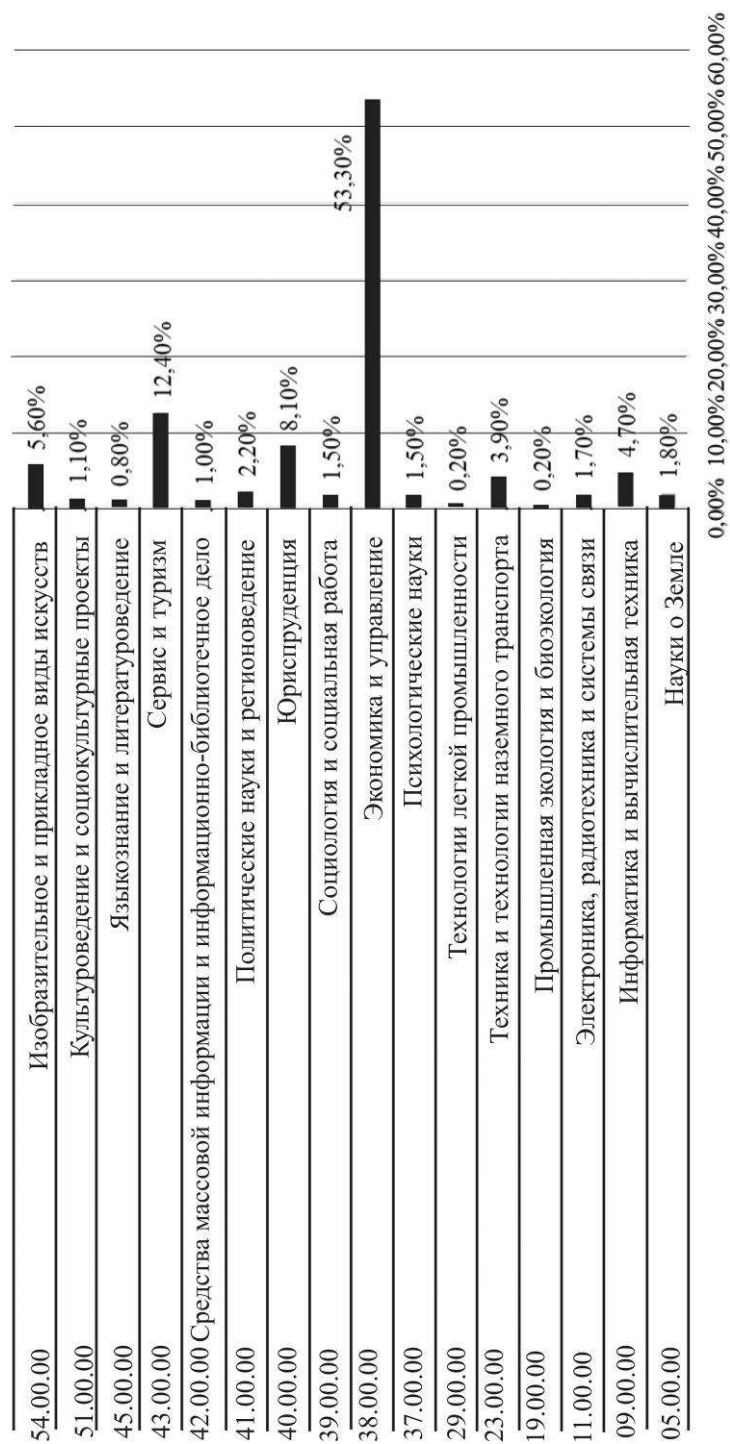


Рис. 3.8. Доля приведенного контингента ВГУЭС (% от общего числа студентов, обучающихся в вузе) по УГН за 2014 г.

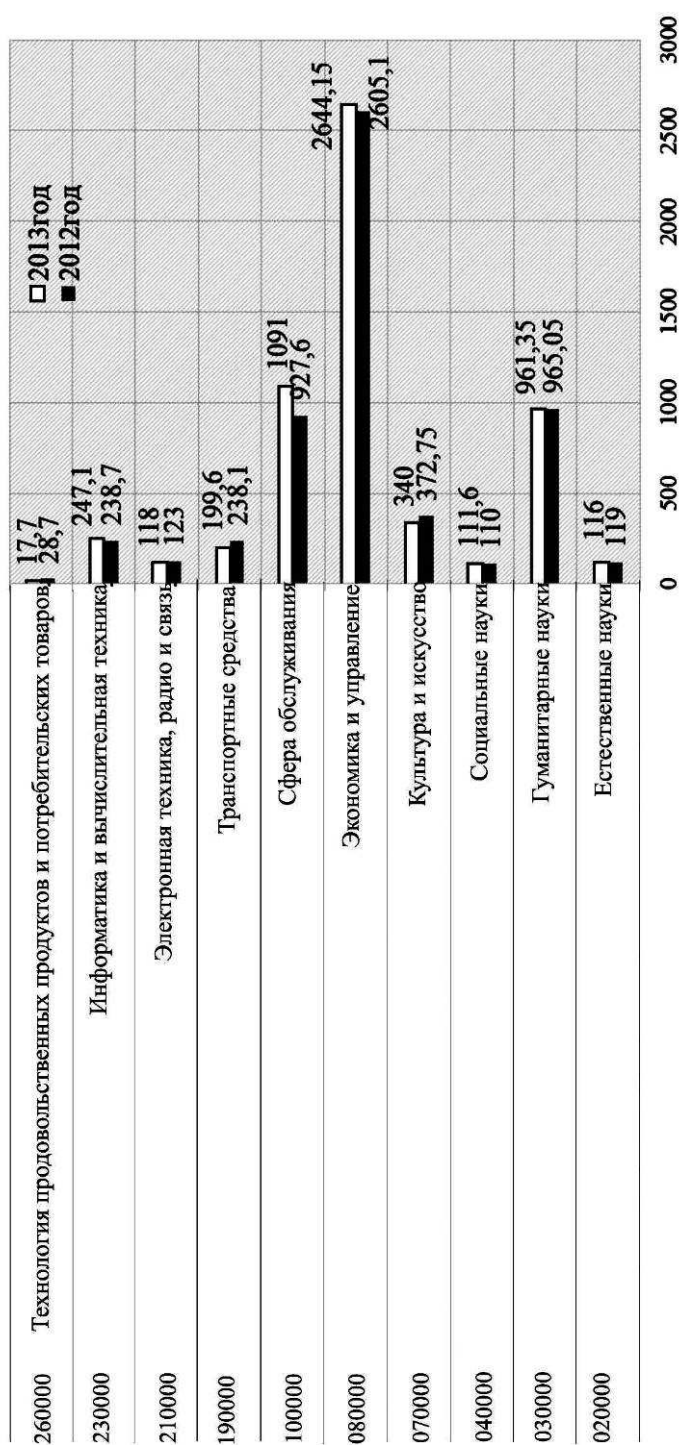


Рис. 3.9. Структура контингента студентов ВГУЭС в разрезе УГН в динамике (2013–2014 гг.)



Рис. 3.10. Доля контингента студентов ВГУЭС в общем контингенте УГН Приморского края в динамике (2013–2014 гг.)

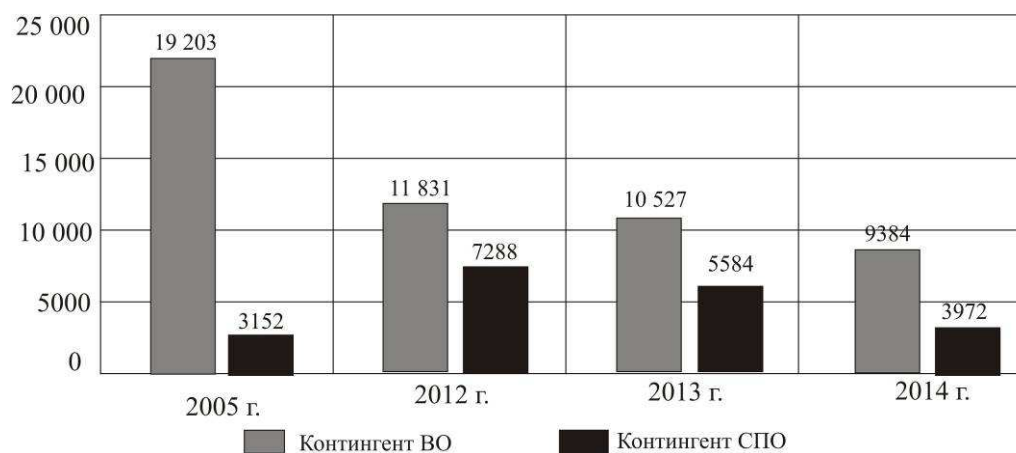


Рис. 3.11. Динамика контингента студентов СПО и ВО ВГУЭС

По данным исследования состояния системы ВО в азиатской части России [21], основанного на информации о деятельности 441 организации высшего образования, расположенной в этой географической зоне в трех федеральных округах: Уральском (УФО), Сибирском (СФО) и Дальневосточном (ДВФО), включающих 27 субъектов РФ и принявших участие в мониторинге в 2014 г. (72% от всех вузов региона), с точки зрения масштабыности все вузы могут быть сгруппированы по численности приведенного контингента студентов (ПКС), обучающихся в них, по типу и по организационно-правовой

форме (государственные и негосударственные головные вузы и филиалы). Данные исследования приведены в табл. 3.4.

Таблица 3.4

**Распределение вузов азиатской части РФ (УФО, СФО, ДВФО)
по приведенному контингенту**

Приведенный контингент студентов	Государственные и муниципальные организации ВО		Негосударственные организации ВО	
	головные вузы	филиалы	головные вузы	филиалы
Менее 100	1	49	16	40
100–500	15	98	17	25
501–1000	3	27	8	4
1001–2500	30	11	5	0
2501–5000	46	1	0	0
5001–10 000 (ВГУЭС)	35	0	0	0
Более 10 000	10	0	0	0

Согласно распределению вузов, в категорию ПКС более 10 тыс. чел. входят 10 государственных вузов, четыре из которых имеют статус федерального университета и пять – национального исследовательского университета. В следующую категорию отнесены крупные региональные университеты с ПКС от 5 до 10 тыс. чел. ВГУЭС, имея приведенный контингент обучающихся по программам высшего образования 5450 человек, входит во вторую группу. Соответственно, его сегодня можно отнести к крупным, эффективным и успешным вузам азиатской части России.

Несмотря на влияние вполне объективных причин, тенденция к снижению приведенного контингента студентов на 6,8% в 2014 году и 7,5% в 2015 году (табл. 3.5) создает угрозу сложившемуся позиционированию ВГУЭС, поскольку помимо прочих негативных последствий ведет к сокращению масштаба вуза и его переходу в следующую условную категорию вузов (ПКС до 5 тыс. чел.). Следовательно, одна из стратегических задач ВГУЭС на ближайшие годы – переломить данную тенденцию, найти пути как минимум – прекращения снижения, а как максимум – роста контингента.

Таблица 3.5

**Контингент студентов ВГУЭС согласно данным мониторинга
эффективности деятельности с 2013 по 2015 г.**

Контингент, чел.	2013 г.	2014 г.	2015 г.
Общий	10 456	9384	7699
Приведенный	5846,5	5451	5044

Анализ структуры образовательных программ ВГУЭС (рис. 3.8) показывает отсутствие в ней уникальных УГН и направлений подготовки, не повторяющихся в других вузах региона, в частности в ДВФУ, что является слабой стороной, даже в сравнении с другими вузами края (в Приморском крае представлены только 2 вуза Министерства образования и науки – ДВФУ и ВГУЭС, остальные вузы имеют ведомственную принадлежность и относятся к категории отраслевых). Уникальные предложения ВГУЭС в образовательной сфере реализованы только на уровне профилей подготовки по основным образовательным программам (например, «Дизайн костюма» по направлению 54.03.01 Дизайн; «Менеджмент в спортивной индустрии» по направлению 38.03.02 Менеджмент, «Автомобильный сервис и тюнинг» по направлению 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов), которые в то же время не могут быть отнесены к «центрам превосходства», если понимать под таковыми самые «сильные» программы и направления подготовки и исследований, что может характеризоваться наиболее высоким уровнем балла ЕГЭ абитуриентов, конкурсом, объемом доходов от научных исследований и публикационной активности. Данная ситуация, даже при отсутствии признаков неэффективности вуза, формирует ненулевую вероятность стратегической альтернативы «слияние с другим вузом», если не будет усилено позиционирование университета. Из приведенных диаграмм видно, что в структуре подготовки ВГУЭС представлен ряд УГН, характерных для «вуза массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса» (табл. 3.1).

Перечень направлений и специальностей ВО, относящихся к социальной сфере и сфере сервиса, реализуемых во ВГУЭС, приведен в табл. 3.6.

Таблица 3.6

Перечень направлений и специальностей ВО, относящихся к социальной сфере и сфере сервиса, реализуемых во ВГУЭС

Код	Укрупненная группа направлений/направление подготовки
бакалавриат	
39.00.00	Социология и социальная работа
39.03.03	Организация работы с молодежью
43.00.00	Сервис и туризм
43.03.01	Сервис
43.03.02	Туризм
43.03.03	Гостиничное дело
51.00.00	Культуроведение и социокультурные проекты
51.03.01	Культурология
магистратура	
39.00.00	Социология и социальная работа
39.04.03	Организация работы с молодежью
43.00.00	Сервис и туризм
43.04.01	Сервис
43.04.02	Туризм
43.04.03	Гостиничное дело

Источник: сост. авт. на основе формы федерального статистического наблюдения ВПО-1 ВГУЭС за 2014 г.

Таким образом, из всего возможного перечня направлений подготовки социальной и сервисной направленности во ВГУЭС представлено не более 25%, а контингент этих программ, судя по рис. 3.1, также составляет немногим менее 25%, что не позволяет говорить о том, что данные УГН составляют основу контингента студентов ВГУЭС.

В соответствии с предложенным алгоритмом (рис. 2.3) и типологическими признаками (табл. 2.4) выбор стратегической альтернативы «стать вузом массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса» для ВГУЭС не представляется обоснованным. Данное заключение подтверждается миссией ВГУЭС, который многие годы позиционирует себя как предпринимательский университет, делающий акцент на подготовку кадров для бизнеса.

Стратегическая альтернатива «стать опорным региональным вузом» по модели, прописанной в конкурсной документации по созданию опорных университетов [6], также на сегодняшний день нереализуема в силу следующих основных причин:

- недостаточной представленности в структуре подготовки ВГУЭС технических направлений, соответствующих приоритетным отраслям экономики региона (рис. 3.4–3.6);
- отсутствия в пределах муниципального образования (г. Владивостока) других вузов, подведомственных Минобрнауки России, а также реальных предпосылок к объединению с отраслевыми вузами региона, что не позволяет выполнить одно из обязательных условий конкурса (объединение нескольких вузов при создании опорного университета) и обеспечить достижение целевых значений показателей опорного регионального университета (табл. 3.7);
- отсутствия четко сформулированной и принятой заинтересованными сообществами идеи опорного регионального вуза в Приморском крае.

Вместе с тем, сравнение фактических значений показателей деятельности ВГУЭС с целевыми значениями тех же показателей, установленных для опорных вузов (табл. 3.7), приводит к выводу о высоком потенциале ВГУЭС в отношении данной стратегической альтернативы. Соответственно, она может быть рассмотрена как возможная перспектива нескольких лет, реализация которой будет зависеть не столько от внутренних, сколько от внешних факторов.

Таблица 3.7

Показатели результативности ВГУЭС в сравнении с целевыми значениями опорного регионального университета

Наименование показателя	Целевое значение для ОРВ, не менее*	Значение показателя ВГУЭС, 2014 г.
1	2	3
1. Общая численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры по очной форме обучения, чел.	10 000	4956
2. Доходы вуза из всех источников, млн руб.	2000	1837,32

Окончание табл. 3.7

1	2	3
3. Количество УГСН, по которым реализуются образовательные программы, ед.	20	Более 20
4. Удельный вес численности обучающихся (приведенного контингента) по программам магистратуры и подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в общей численности приведенного контингента, обучающихся по основным образовательным программам высшего образования, %	20	6,59
5. Объем НИОКР в расчете на 1 НПР, тыс. руб.	150	153,86
6. Численность сотрудников из числа ППС (приведенных к доле ставки), имеющих ученые степени кандидата или доктора наук, в расчете на 100 студентов, %	2,87	2,28
7. Число публикаций, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Web of Science, в расчете на 100 НПР, ед.	15	4,5
8. Число публикаций, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Web of Science, в расчете на 100 НПР, ед.	20	10,12

Источник: сост. авт. на основе конкурсной документации по созданию опорных университетов [26]

Что касается такого признака, как наличие в структуре подготовки программ разных уровней профессионального образования (ВО, СПО), то во ВГУЭС он проявлен в полной мере (рис. 3.12).

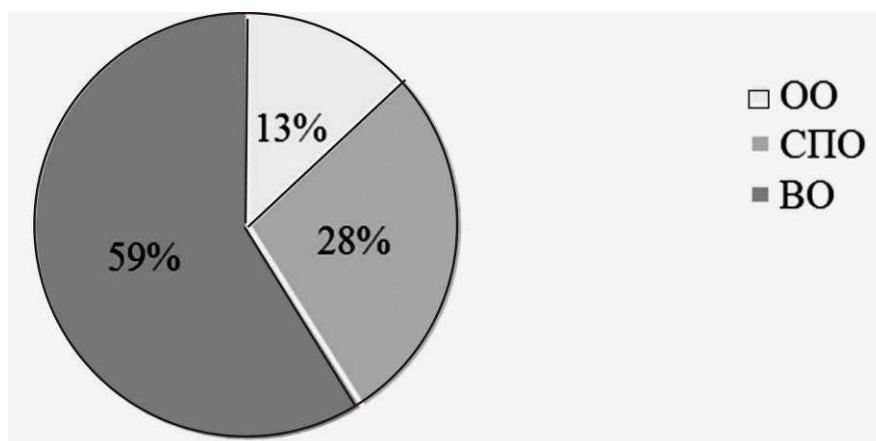


Рис. 3.12. Контингент ВГУЭС по уровням образования, 2014 г.

Объем подготовки по программам СПО составляет 50% от объема подготовки по программам ВО, что характеризует ВГУЭС как интегрированный многоуровневый университетский комплекс, способный обеспечить гибкие тракто-

рии подготовки, спрос на широкий спектр программ и, как следствие, экономическую устойчивость вуза.

Выделенные ранее типологические признаки вуза прикладного бакалавриата и вуза массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса к ВГУЭС, представленные в табл. 3.8, доказывают наличие большего числа признаков вуза прикладного бакалавриата у ВГУЭС, чем вуза массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса.

Таблица 3.8

Наличие у ВГУЭС типологических признаков вузов новых типов

Группа признаков	Вуз массовой подготовки для соц. сферы и сферы сервиса	ВГУЭС (+/-)	Вуз прикладного и технического бакалавриата	ВГУЭС (+/-)
1. Структура подготовки: – по направленности	Основной контингент – по программам определенных направлений (педагогика, медицина, культура, туризм и т.п.)	-	Широкий либо узкий спектр профилей в зависимости от наличия/отсутствия опорной отрасли	+
– по уровням	Бакалавриат (академический и прикладной)	+	Бакалавриат (прикладной бакалавриат)	-
			Наличие программ разных уровней (СПО, ВО)	+
2. Квалификация академического персонала (НПР)	Обязательно наличие практических компетенций в опорной отрасли у ППС	+	Обязательно наличие практических компетенций и опыта у ППС	+
3. Партнерство с региональной средой	Наличие целевого приема и целевой подготовки	+	Наличие целевого приема и целевой подготовки	+
	Наличие базовых подразделений в организациях социальной сферы региона	-	Наличие совместных и базовых подразделений на предприятиях региона	+
4. Образовательные технологии	Элементы дуальной модели, сетевые программы, программы ДПО по соц. сфере и сфере сервиса	+/-	Дуальная модель подготовки, СДИО, сетевые программы, широкий спектр программ ДПО	+/-
5. Научно-исследовательская деятельность	Прикладные исследования и разработки для социальной сферы и сферы сервиса, консалтинг	+	Консалтинг. Прикладные исследования и разработки по заказу предприятий региона	+
6. Финансовое обеспечение	Основа доходов – государственная субсидия	-	Не менее 50% доходов – из ВНБ источников	+

Источник: сост. авт.

Несмотря на то, что наиболее обоснованной по количеству признаков и по совокупности рассмотренных фактов для ВГУЭС представляется стратегическая альтернатива «стать вузом прикладного бакалавриата», нельзя полностью исключить возможность для ВГУЭС в будущем стать участником проекта создания опорного университета в Приморском крае. Актуальная структура подготовки ВГУЭС, в которой представлены магистратура и аспирантура (табл. 3.9), входит в некоторое противоречие с выбором альтернативы «стать вузом прикладного бакалавриата», поскольку переход к подготовке только по программам бакалавриата был бы шагом назад в развитии вуза.

Таблица 3.9

Магистратура и аспирантура в структуре подготовки по программам ВО ВГУЭС

Показатель	2012 г.	2013 г.	2014 г.
Численность приведенного контингента магистратуры, чел.	194	219	259
Численность приведенного контингента аспирантуры, чел.	112	98	104
Доля магистрантов в общем контингенте студентов, %	3,5	4,0	5,0
Доля аспирантов в общем контингенте студентов, %	4,39	5,0	5,0
Доля магистрантов-выпускников других вузов, %	33,2	33,6	37,3
Доля аспирантов-выпускников других вузов, %	0,9	0,6	0,6
Доля магистрантов-иностранцев в общем контингенте магистратуры, %	12,4	7,4	3,4
Доля аспирантов-иностранцев в общем контингенте аспирантуры, %	0,3	0,3	0,3
Число ООП магистратуры, ед.	14	15	16
Доля ООП магистратуры в общем количестве ООП ВО, %	11,8	12,5	13,9
Доля ООП магистратуры, имеющих государственную аккредитацию, %	100	100	100
Число ООП аспирантуры, ед.	17	17	17
Доля ООП аспирантуры в общем количестве ООП ВО, %	14,3	14,7	14,8
Доля ООП аспирантуры, имеющих государственную аккредитацию, %	94,1	94,1	100
% защитивших диссертации выпускников аспирантуры, %	37,14	16,67	15,7

Источник: сост. авт. на основе мониторинга эффективности деятельности за 2012–2014 гг. и показателей программы стратегического развития ВГУЭС

Таким образом, магистратура ВГУЭС демонстрирует хорошую динамику и достаточный потенциал для дальнейшего развития. В то же время программы аспирантуры нельзя отнести к высокоэффективным.

Соответственно, для ВГУЭС на современном этапе развития наиболее приемлемой может быть модель развития вуза как интегрированного многоуровневого университетского комплекса, основной отличительной чертой которого является прикладной характер подготовки по программам всех видов и уровней

профессионального образования, т.е. расширенная модель «вуза прикладного бакалавриата». Развитие ВГУЭС в соответствии с такой моделью может быть связано с такими направлениями деятельности, как:

- развитие прикладной магистратуры как нового тренда образования взрослых;
- развитие экспертной деятельности НПП по сопровождению проектов социально-экономического развития региона;
- развитие сотрудничества и сетевого взаимодействия с ведущими вузами страны, предприятиями и научными центрами в регионе и за его пределами (ДВФУ, НИУ ВШЭ, институты ДВО РАН, вузы-партнеры в регионах ДВФО и странах АТР, ОАО «Восточная верфь», ОАО «Дальневосточный центр судостроения и судоремонта», «Первая игровая компания», торговый порт, судоходные компании, малые и средние предприятия сервисных, перерабатывающих отраслей – через взаимодействие с объединениями работодателей);
- развитие межкультурной образовательной среды вуза;
- развитие передовых технологий обучения (электронное обучение, использование МООС, дуальное образование, CDIO, soft skills);
- дальнейшее развитие многоуровневой практико-ориентированной подготовки (СОО, базовые школы, непрерывные образовательные траектории СПО–ВО).

Вместе с тем, успешность реализации выбранной стратегии, как уже отмечалось, будет зависеть от наличия предпосылок как во внешней, так и во внутренней среде вуза.

Факторы внутренней среды ВГУЭС, которые предложено рассматривать как предпосылки для выбора стратегической альтернативы «стать крупномасштабным многоуровневым университетским комплексом – центром развития прикладных программ подготовки Дальневосточного региона», могут быть дополнены новыми факторами в связи с выбором развернутой модели вуза (табл. 3.9).

Анализ показывает в целом наличие достаточного количества предпосылок: значения 13 из 18 рассмотренных индикаторов (более 50%) могут быть оценены как достаточные в контексте рассматриваемой стратегической альтернативы (выделены в таблице 3.10 курсивом).

Таблица 3.10

Факторы внутренней среды ВГУЭС – предпосылки выбора стратегической альтернативы «стать вузом прикладной подготовки» и индикаторы их оценки

Фактор внутренней среды	Индикаторы	ВГУЭС, 2014 г.
1	2	3
1. Наличие многоуровневой структуры подготовки	1.1. <i>Наличие аккредитованных ООП бакалавриата и соответствующих КЦП</i>	+
	1.2. <i>Наличие аккредитованных ООП СПО и соответствующих КЦП</i>	+
	1.3. <i>Наличие контингента студентов ОФО не менее 2500 чел.</i>	4956
	1.4. Соответствие направлений подготовки отраслевым приоритетам соц.-экон. развития региона, %	22,9

Окончание табл. 3.10

1	2	3
2. Наличие академического персонала, обладающего практическими компетенциями, и наличие в вузе культуры их постоянного совершенствования	2.1. Доля штатных ППС, имеющих опыт работы в практическом секторе, %	Ок. 15%
	2.2. Доля ППС – внешних совместителей из числа специалистов и руководителей профильных предприятий, %	Ок. 7%
	2.3. Доля ППС, прошедших стажировки на предприятиях практического сектора, %	Ок. 3%
	2.4. Доля ППС, участвующих в хоздоговорных проектах по заказам предприятий региона, %	Ок. 40%
3. Наличие развитой системы сотрудничества и партнерства вуза с предприятиями региона	3.1. Наличие договоров о целевом приеме и целевой подготовке	да
	3.2. Наличие подготовки по заказам предприятий	да
	3.3. Наличие хозяйственных договоров на НИОКР	да
	3.4. Доля доходов от услуг предприятиям и организациям региона в общих доходах вуза, %	4%
	3.5. Динамика доходов от услуг предприятиям региона, % в год	100%
4. Наличие экономически эффективного образовательного процесса	4.1. Доля прямых расходов на оказание образовательных услуг в общих расходах, %	нет данных
	4.2. Доля доходов вуза от образовательной деятельности в общих доходах вуза, %	83,76
	4.3. Доля внебюджетных средств в доходах от образовательной деятельности, %	45,59
5. Наличие организационной способности к коммерциализации НИОКР	5.1. Доля доходов от исследований и разработок в общих доходах вуза, %	2,98
6. Наличие развитой системы дополнительного профессионального образования	6.1. Число программ ДПО, предлагаемых вузом	80
	6.2. Среднегодовой контингент программ ДПО	2998

Источник: сост. авт. на основе данных управленческого учета, статистической отчетности ВПО-1, СПО-1, 1-ПК ВГУЭС и результатов мониторинга эффективности деятельности за 2014 г.

Организационная способность ВГУЭС обеспечивать соответствие качества подготовки потребностям практики может быть охарактеризована показателями трудоустройства выпускников (табл. 3.11).

Таблица 3.11

**Трудоустройство выпускников ВГУЭС в разрезе УГН в сравнении с вузами
Приморского края**

Укрупненные группы направлений (УГН)	Численность выпускников 2013 г., трудоустроенных в 2014 г., чел.		Доля трудоустроенных выпускников, %		Средняя заработная плата выпускников, тыс. руб.	
	все вузы края	ВГУЭС	все вузы края	ВГУЭС	все вузы края	ВГУЭС
05.00.00 – Науки о Земле	115	20	75,7	80,0	25,41	27,28
09.00.00 – Информатика и вычислительная техника	210	35	73,2	74,5	28,53	35,83
11.00.00 – Электроника, радиотехника и системы связи	87	26	60,4	72,2	34,38	28,53
23.00.00 – Техника и технологии наземного транспорта	143	40	65,0	60,6	28,04	24,28
37.00.00 – Психологические науки	141	43	68,8	68,3	21,51	22,23
38.00.00 – Экономика и управление	3311	951	74,8	79,6	27,45	30,93
39.00.00 – Социология и социальная работа	179	15	71,6	71,4	22,24	15,85
40.00.00 – Юриспруденция	456	176	67,5	68,0	28,42	31,17
41.00.00 – Политические науки и регионоведение	190	43	57,4	71,7	25,78	24,85
43.00.00 – Сервис и туризм	199	91	57,8	62,3	18,09	17,53
46.00.00 – История и археология	76	10	76,8	90,9	20,31	20,97
51.00.00 – Культуроведение и социокультурные проекты	75	22	70,1	73,3	17,87	15,02
54.00.00 – Изобразительное и прикладные виды искусств	114	59	57,6	54,6	19,58	23,83

Источник: сост. авт. на основании мониторинга трудоустройства выпускников Минобрнауки РФ за 2014 г. [11]

Результаты статистического анализа, приведенные в таблице, позволяют сделать вывод о достаточно высокой компетентности ВГУЭС в части подготовки востребованных практикой кадров, понимания этих потребностей, что позволяет говорить о высоком потенциале вуза в отношении успешной реализации рассматриваемой стратегической альтернативы. В анализ включены 13 укрупненных направлений подготовки, численность выпускников ВГУЭС по которым составляет более 10 человек. Большинство позиций университета выглядят очень убедительно, так как превышают средние показатели по всем вузам Приморского края: 9 из 13 позиций по трудоустройству и 7 из 13 позиций по средней заработной плате.

Вместе с тем, анализ позволяет выявить и ряд проблемных зон, которые могут послужить источниками возникновения рисков реализации университетом предполагаемой стратегической альтернативы:

- недостаточное соответствие направлений подготовки приоритетным направлениям социально-экономического развития региона [23] – структура подготовки ВГУЭС (рис. 3.9) сосредоточена на подготовке профессионалов для обслуживания рынка, в меньшей степени ориентирована на производящие отрасли и производственные специальности (1.4 в табл. 3.10);

- не вполне достаточный уровень практической компетентности штатного научно-педагогического персонала (2.3 в табл. 3.10). В то же время активное привлечение в учебный процесс профессионалов-практиков из внешней среды (2.1, 2.2 в табл. 3.10) в сочетании с активными действиями университета в направлении интеграции образовательных программ с профессиональной практикой формируют предпосылки для прогнозирования положительной динамики;

- невысокий уровень организационной способности к коммерциализации исследований и разработок (4.2, 5.1 в табл. 3.10). В то же время высокая динамика роста доходов от хоздоговорных работ по заказам предприятий говорит о наличии потенциала к ее развитию.

Таким образом, стратегическая альтернатива «стать вузом прикладного бакалавриата» для ВГУЭС, вероятно, как и для многих других региональных вузов, является слишком узкой рамкой, существенно ограничивающей возможности развития, и ее выбор по существу будет означать отказ от ряда уже достигнутых результатов развития и, соответственно, шаг назад для вуза. Формулировку «вуз прикладного бакалавриата» скорее имеет смысл рассматривать как некоторый вектор, задающий общее направление развития регионального вуза, целью деятельности которого является обеспечение актуальных и перспективных кадровых потребностей социально-экономического развития конкретного региона с учетом его специфики.

В целом выбор предполагаемой альтернативы – «расширенной» модели вуза прикладного бакалавриата – определяет вполне конкретные зоны для улучшений, что ставит перед руководством университета не менее конкретные задачи развития в сфере структуры подготовки и образовательной технологии, кадрового потенциала, организационной структуры и ряда организационных компетенций.

3.1.2. Анализ факторов внешней среды

Поскольку главным приоритетом рассматриваемой стратегической альтернативы регионального вуза, очевидно, является создание максимально ориентированной на потребности практики модели подготовки, его роль могла бы состоять в оперативном и гибком реагировании на кадровые потребности, формируемые в процессе социально-экономического развития региона. Современная экономика, находясь в условиях высокой изменчивости, ограниченно прогнозируема. В полной мере это относится и к потребности в кадрах. Данное обстоятельство необходимо принимать во внимание при формировании моделей подготовки специалистов: наряду с развитием фундаментальности и опережающего характера подготовки, созданием новых знаний, отраслей, профессий [18], что является миссией ведущих и национальных исследовательских университетов, университетов – мировых лидеров, имеет смысл обратить внимание на роль региональных университетов, которые, согласно прогнозам международных экспертов (см. гл. 1, табл. 1.1), находясь в подавляющем большинстве, составят наиболее массовый сектор в мировой системе высшего образования, ее фундамент (96–98% от общего числа вузов) (рис. 3.13).

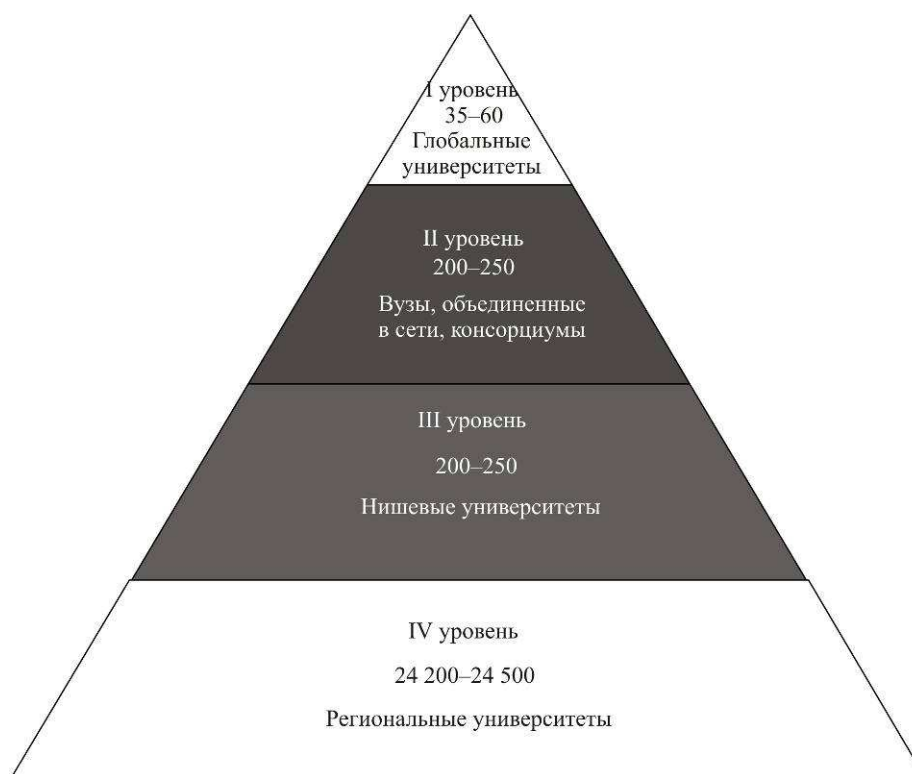


Рис. 3.13. Основные типы вузов, которые сформируются в мире к 2025 г.

Можно предположить, что именно эта категория вузов, ориентируясь на потребности региона как на «входе» (база абитуриентов), так и на «выходе» (тру-

доустройство выпускников преимущественно внутри региона), будучи включенной в региональные процессы и кластеры, начнет наиболее эффективно работать на удовлетворение динамично изменяющихся кадровых потребностей своего региона. Соответственно, основные векторы развития региональных вузов должны быть сонаправлены с основными векторами развития своих регионов, определяемыми стратегиями социально-экономического развития последних.

В стратегии социально-экономического развития Приморского края на период 2013–2017 гг. [10] определены следующие приоритетные направления в разрезе отраслей:

1. Развитие кластера по транспортировке и глубокой переработке углеводородного сырья.
2. Развитие транспортно-логистического кластера.
3. Развитие перерабатывающих секторов.
4. Развитие рыбохозяйственного кластера.
5. Развитие туристического кластера.
6. Развитие кластера судостроения и судоремонта.
7. Развитие инновационной деятельности.
8. Развитие агропромышленного комплекса.
9. Формирование Владивостокской агломерации и повышение устойчивости системы расселения.
10. Развитие сферы культуры Приморского края.
11. Развитие системы социальной защиты населения Приморского края.
12. Развитие природоохранительной инфраструктуры.
13. Развитие горно-металлургической и химической промышленности.
14. Развитие строительства и индустрии строительных материалов.
15. Развитие энергетической инфраструктуры Приморского края.

Одной из основных проблем Дальнего Востока России, формирующей риск недостижения стратегических целей развития его субъектов, остается демографическая проблема. Регионы российского Дальнего Востока характеризуются наиболее низкой по стране плотностью населения, а квалификационная структура населения, не соответствующая потребностям социально-экономического развития, формирует серьезные риски и сложности реализации любых инвестиционных проектов. Поэтому создание привлекательных условий жизни в Приморском крае – один из ключевых приоритетов, нашедших свое отражение в стратегических направлениях развития региона:

1. Создание условий для эффективной реализации и развития потенциала каждого жителя Приморского края:
 - создание в крае широких возможностей для самореализации личности в трудовой деятельности.
2. Создание комфортной, дружелюбной к человеку внешней среды:
 - создание развитой социальной сферы с услугами высокого качества;
 - создание Приморского края.
3. Формирование эффективной развивающейся экономической системы края:
 - формирование условий для развития инфраструктуры поддержки бизнеса;
 - формирование условий для развития инфраструктуры инноваций;

- формирование условий для развития малого и среднего бизнеса;
- развитие производства продукции с высокой долей добавленной стоимости за счет интеллектуальной составляющей.

4. Становление края как геостратегического центра России в АТР:

- транспортно-логистического центра;
- бизнес-центра;
- финансового и инновационного центра;
- центра международного сотрудничества;
- торгового центра;
- центра здравоохранения, образования, науки и культуры;
- центра физической культуры и спорта.

При благоприятном прогнозе реализации Программы социально-экономического развития Приморского края [10] и портфеля инвестиционных проектов [Там же] к 2017 г. будет создано 52 690 новых рабочих мест, что приведет к росту количества вакансий в течение 2013–2017 гг. приблизительно в 1,84 раза с 41 тыс. чел. до 75,6 тыс. чел. (рис. 3.16). При этом, согласно прогнозу, сильнее всего вырастет кадровая потребность на людей с высшим образованием, что связано с развитием в крае инновационной инфраструктуры, сервисной инфраструктуры высокого уровня, с созданием новых высокотехнологических производств и выпуском продукции с высокой добавленной стоимостью. Прогноз кадровой потребности Приморского края в квалифицированных специалистах на период до 2017 г. [28] приведен на рис. 3.14. Планируемый выпуск молодых профессионалов из вузов и образовательных организаций среднего профессионального образования Приморского края способен удовлетворить потребности интенсивно развивающейся экономики края не более чем на 23%, если не принимать во внимание квалификационную структуру (соответствие квалификаций выпускников компетентностным профилям вакансий).

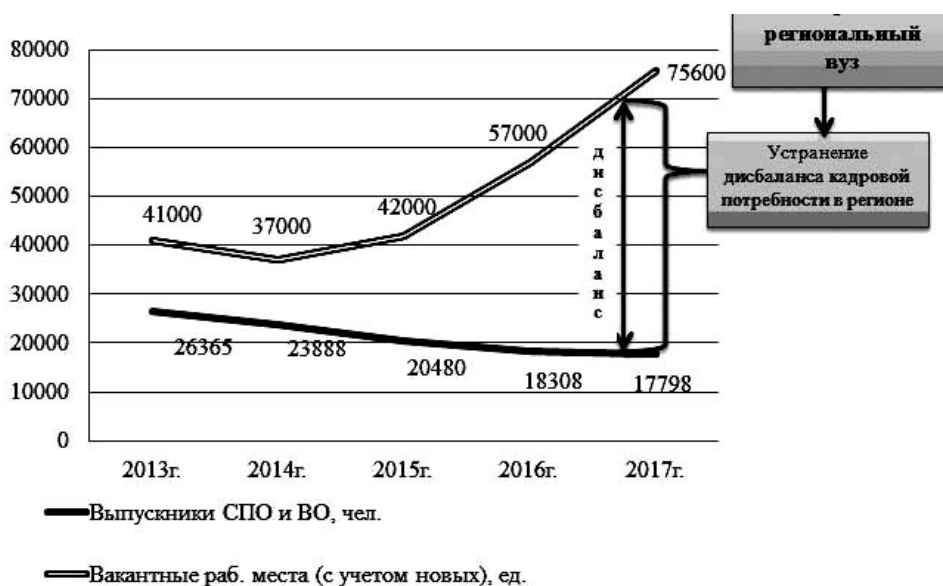


Рис. 3.14. Число вакантных рабочих мест на рынке труда и численность выпускников СПО и ВО в Приморском крае с 2013 по 2017 г.

Дисбаланс кадровой потребности в Приморском крае в специалистах с высшим и средним профессиональным образованием по основным направлениям, согласно прогнозу до 2017 г. [Там же], представлен на рис. 3.14–3.16.

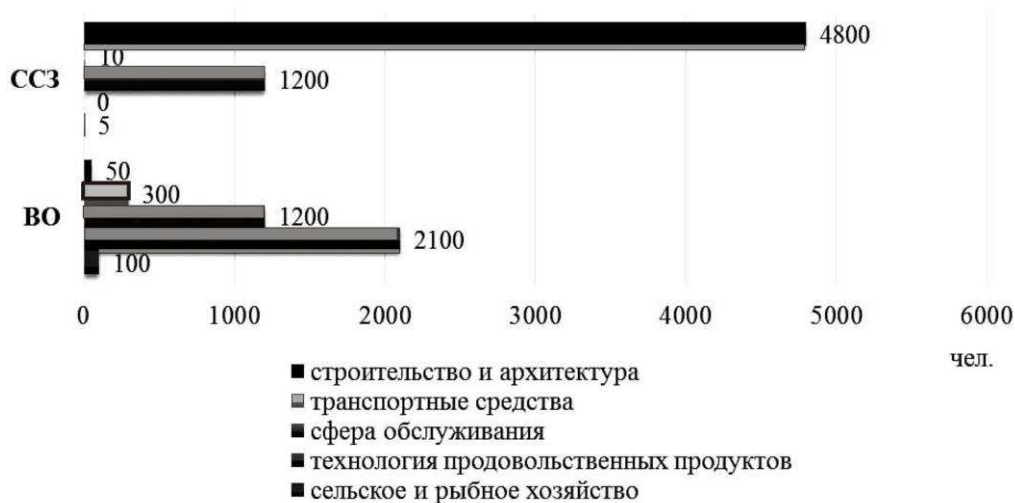


Рис. 3.15. Дисбаланс кадровой потребности Приморского края (абсолютный) в специалистах с высшим образованием и специалистах среднего звена по УГН, прогноз на 2017 г., чел.

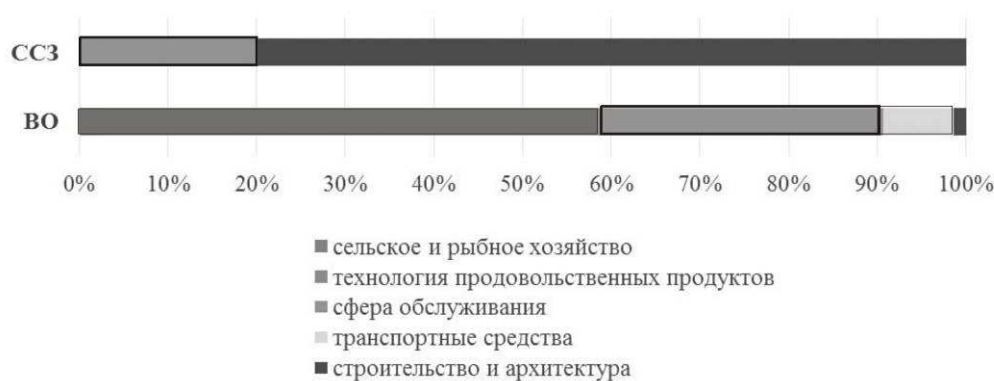


Рис. 3.16. Дисбаланс кадровой потребности в специалистах с ВО и ССЗ ПК в процентном соотношении по УГН, прогноз на 2017 г.

Дисбаланс кадровой потребности (абсолютный – в чел., относительный – в %) в соответствии с терминологией инвестиционного портала Приморского края [10] рассчитывается как разница кадровой потребности на рынке труда в специалистах с высшим и/или средним профессиональным образованием определенного профиля и выпуска учреждений профессионального образования по соответствующим специальностям и направлениям подготовки в Приморском крае.

Рынок труда Приморского края в 2017 г. будет испытывать наибольшую потребность в квалифицированных кадрах по профилям:

- технология продовольственных продуктов (дефицит 58%, или 2100 чел.);
- сфера обслуживания (общий дефицит более 50%, или 2400 чел.);
- строительство и архитектура (80%, или 4850 чел.).

Существенный дисбаланс рынка труда в Приморском крае (рис. 3.16–3.18) создает риски недостижения поставленных целей социально-экономического развития региона и в то же время формирует вызов для системы образования и создает возможности для развития региональных вузов.

В качестве основных ориентиров для перспективного развития структуры подготовки в разрезе уровней, специальностей и направлений могут служить инвестиционные программы. Например, по данным инвестиционного портала Приморского края каталог инвестиционных проектов [10] (табл. 3.12) и объем инвестиций по основным приоритетным направлениям стратегии СЭР ПК [12] (табл. 3.13) позволяют определить отрасли, в которых ожидается наиболее высокая динамика развития и соответственно растущая потребность в профессиональных кадрах.

Таблица 3.12

Каталог инвестиционных проектов Приморского края в период с 2014 по 2032 г.

Направления инвестиционных проектов	Кол-во проектов, ед.	Стоимость проекта, млрд руб.
1. Территории опережающего развития	5	1385,1
2. Социальная инфраструктура	5	24,055
3. Энергетика и глубокая переработка углеводородного сырья	4	893,2625
4. Транспортно-логистический комплекс и связь	10	201,238
5. Туристско-рекреационный комплекс	9	81,12
6. Высокотехнологичное производство, инновации	12	87,797
7. Сельское хозяйство, рыбпереработка	5	41,979
8. Машиностроение и судостроение	2	135,4
9. Промышленные площадки	3	48,238
Итого	55	2898,1895

Источник: сост. авт. по каталогу инвестиционных проектов Приморского края.

Таблица 3.13

**Объем инвестиций по основным приоритетным направлениям стратегии
СЭР Приморского края до 2025 г.**

Приоритетные направления	Общий объем инвестиций, млн рублей	Источники финансирования, млн рублей		
		федеральный бюджет	краевой бюджет	внебюд. ср-ва и другие источники
Повышение конкурентоспособности базовых секторов экономики и формирование эффективных кластеров	3 023 287,0	309 976,6	17 521,3	2 695 789,1
В том числе:				
развитие транспортно-логистического кластера	62 320,2	23 571,2	5320,8	33 428,2
развитие перерабатывающих производств	2 571 930,8	177 604,1	879,5	2 393 447,2
развитие туристического кластера	165 722,5	101 000,0	10 321,0	54 401,5
Формирование городской агломерации и повышение устойчивости системы расселения	136 250,0	13 625,0	4625,0	118 000,0
Повышение капитализации человеческих ресурсов	150 317,4	147 472,6	2804,8	40,0
Реализация программ инфраструктурного развития	100 870,0	60 057,6	18,0	40 870,0

В таблице 3.14 перечислены наиболее важные, с нашей точки зрения, факторы внешней среды, способные оказать влияние на реализацию стратегии регионального вуза.

Таблица 3.14

**Факторы внешней среды ВГУЭС, влияющие на эффективность вуза
и создающие потенциальные возможности и угрозы**

Фактор внешней среды	Возможности, угрозы
1	2
1. Уровень внешнего контроля деятельности вузов государством	Усиливающийся уровень контроля ведет к чрезмерной бюрократизации деятельности вуза, что повышает условно-постоянные расходы, отвлекает ресурсы и снижает эффективность работы на результат, тем самым формируя угрозу снижения экономической эффективности деятельности вуза
2. Требования национального регулятора к эффективности вузов	Постоянные и плохо прогнозируемые изменения требований регулятора к эффективности вузов формируют угрозу формального несоответствия требованиям и логически следующего решения «сверху» о реорганизации (слиянии)

Окончание табл. 3.14

1	2
3. Усиление мобильности студентов, приводящее к концентрации студенческой массы в мегаполисах и миграции из регионов	Дополнительное снижение числа абитуриентов, усиливающее влияние демографического кризиса, формирует угрозу снижения контингента и доходов, а также уменьшения масштабов вуза
4. Миграционная политика государства в отношении экспорта образования	Приоритетность развития экспорта российского высшего образования и развитие механизмов экспорта открывают региональным вузам возможности для привлечения студентов из других стран
5. Ландшафт системы образования региона, плотность вузовской среды (количество вузов, количество студентов на 1000 человек населения)	В Приморском крае плотность вузовской среды достаточно высока (11 вузов; 28,4 студентов на 1000 человек населения; в Москве 50 студентов на 1000 человек), соответственно в Приморском крае обеспечены высокий уровень доступности высшего образования и высокая конкуренция на рынке ВО, что формирует угрозу для каждого игрока этого рынка
6. Структурные особенности экономики региона: наличие/отсутствие крупных предприятий и/или инвестиционных проектов, наличие/отсутствие стратегических отраслей	Наличие в регионе крупных предприятий-потребителей кадров формирует возможности для развития дуальных моделей подготовки. В Приморском крае незначительное число крупных предприятий-работодателей, что существенно повышает затраты ресурсов на реализацию дуальной модели. Отраслевая направленность наиболее крупных инвестиционных проектов соответствует направлениям подготовки ВГУЭС лишь частично, что формирует угрозу снижения экономической эффективности дуальных моделей подготовки
7. Особенности географического расположения региона: близость к мегаполисам, близость к государственной границе, удобство транспортной логистики	Приморский край является приграничным и интегрирован в АТР, что открывает ВГУЭС возможности для развития экспорта образования в страны АТР. Вместе с тем, удаленность от центра страны, высокие цены на проезд ограничивают возможности привлечения студентов из других регионов РФ, стран СНГ и усиливают угрозу снижения контингента студентов, масштаба и доходов вуза
8. Динамика и перспективы социально-экономического развития региона	Высокая динамика и ясные перспективы развития региона формируют потребность в кадровом обеспечении программ развития и, соответственно, возможности для региональных вузов. Стагнация, отсутствие ясных перспектив развития региона вызывают угрозу для формирования и реализации эффективных стратегий региональных вузов

Источник: сост. авт.

3.1.3. Определение миссии и приоритетов развития ВГУЭС

Роль ВГУЭС на данном этапе развития региона в соответствии с предполагаемой стратегической альтернативой может быть достаточно четко определена как содействие ликвидации дисбаланса кадровой потребности региона как в ко-

личественном, так и в качественном аспектах. В соответствии с этим в структуре образовательной деятельности вуза могут быть выделены:

– программы – «центры превосходства» – наиболее «сильные» направления подготовки и УГН, специальностей СПО, имеющие самые высокие показатели деятельности и соответствующие основным направлениям социально-экономического развития Приморского края, на которые будет делаться ставка в привлечении доходов вуза;

– программы – «точки роста» – направления подготовки и УГН, специальностей СПО, на сегодня не имеющие высоких показателей деятельности, но выпускники которых будут востребованы экономикой края в недалеком будущем, на них будет делаться ставка в развитии;

– «программы-проблемы» – образовательные программы, не имеющие высоких показателей деятельности, не соответствующие основным направлениям социально-экономического развития Приморского края, в отношении которых необходимо принимать решение о прекращении приема, поскольку их реализация снижает эффективность деятельности вуза в целом;

– «программы-инновации» – инновационные направления подготовки и программы (не более 3-х), по которым не ведется подготовка в регионе, но в открытии которых заинтересованы органы власти и предприятия региона (заинтересованность подтверждается их готовностью инвестировать средства в открытие подобных программ).

В качестве критериев эффективности программ могут быть использованы, например:

- уровень востребованности программы (конкурс при поступлении);
- качество на «входе» (средний балл ЕГЭ абитуриентов для ООП ВО);
- наполняемость групп (показатель экономической эффективности программы);
- соотношение доходов и расходов при реализации программы.

Таким образом, «матрица программ» (рис. 3.17) может использоваться как инструмент для формирования целевой структуры подготовки регионального вуза (рис. 3.18), эффективность которой должна поддерживаться практико-ориентированной концепцией подготовки и использованием соответствующих образовательных технологий. Причем предлагаемый инструмент одинаково применим как для основных, так и для дополнительных образовательных программ.



Рис. 3.17. «Матрица программ» регионального вуза

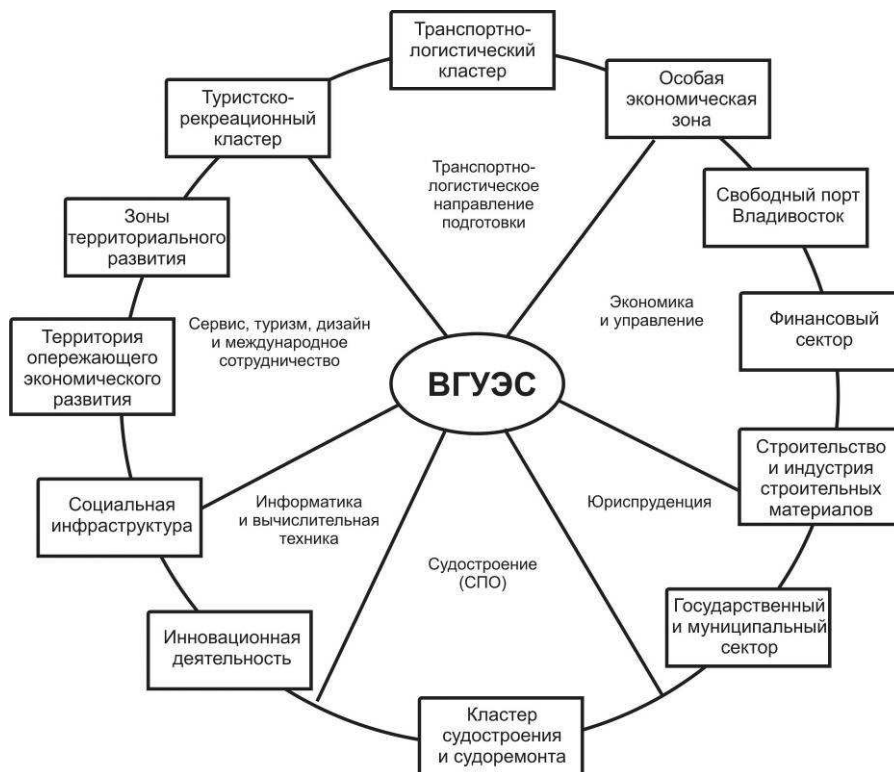


Рис. 3.18. Структура подготовки регионального вуза и ее соответствие приоритетным направлениям развития экономики региона на примере ВГУЭС

В связи с ростом значимости университетов как важных источников знания и возможностей для экономики, основанной на знаниях, все больше внимания уделяется механизмам, с помощью которых университеты осуществляют вклад в социальное и экономическое развитие территории, на которых они расположены [36]. Так, согласно концепции «третья роль университетов» (universities third mission), изначально ориентируясь на выполнение традиционных функций – обучение и проведение исследований, вуз прямо или косвенно вносит вклад в социальное развитие своей территории.

На рисунке 3.19 приведена модель «третьей роли университетов» Science and Technology Policy Research / SPRU, которая основана на разграничении того, чем университеты располагают (потенциал) и чем они занимаются (основные сферы деятельности). Потенциал включает знания (интеллектуальный потенциал) и физические условия для осуществления деятельности (инфраструктура). Инфраструктура и интеллектуальный капитал университетов, как правило, обладают существенно более высоким потенциалом полезного использования, чем только обеспечение основных сфер деятельности, которые включают преподавание, исследования и коммуникации («транслирование» вовне результатов деятельности университета) [43]. Соответственно, потенциал и возможности региональных вузов могут быть интегрированы в

социальную инфраструктуру региона, обеспечивая широкий спектр потребностей населения, бизнеса, власти.

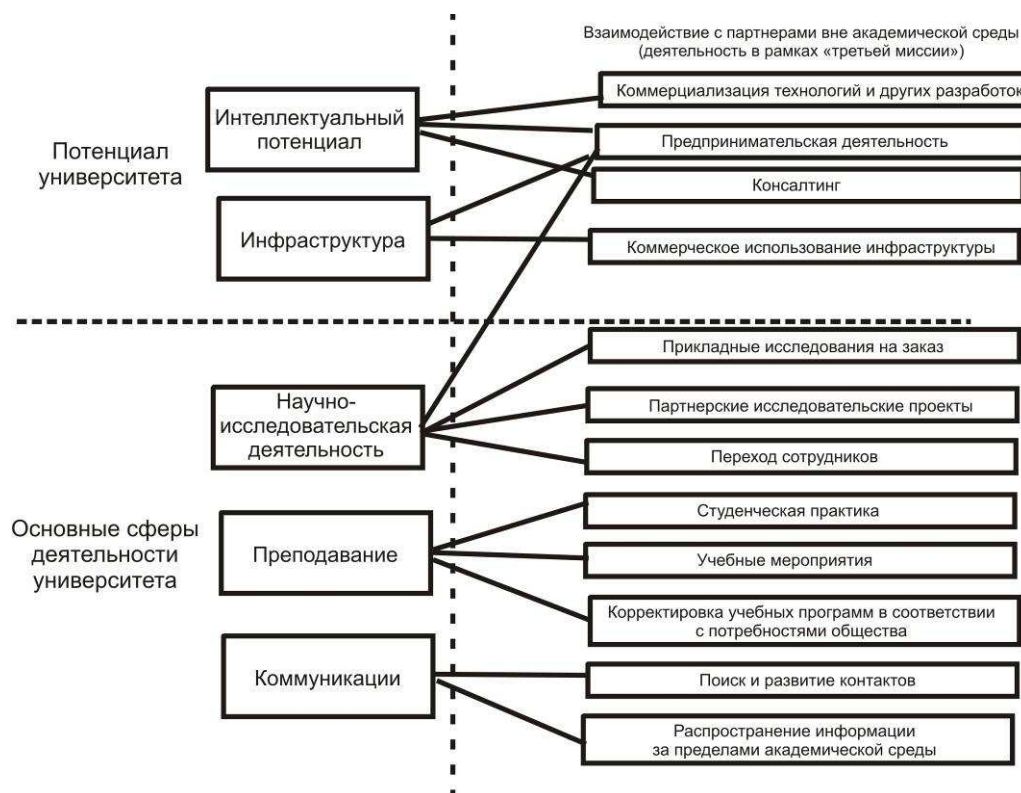


Рис. 3.19. Модель «третьей роли университетов» Science and Technology Policy Research / SPRU, разработанная университетом Сассекса (Великобритания)

Исходя из отчета о самообследовании ВГУЭС за 2014 год [32], инфраструктурные возможности ВГУЭС позволяют ему успешно реализовать свою «третью миссию» – полезность обществу и вклад в развитие социальной инфраструктуры Приморского края посредством:

- создания системы содействия трудоустройства молодежи и трудовой адаптации населения;
- развития системы дополнительного образования детей и взрослых;
- обеспечения разнообразия и доступности возможностей для занятий физической культурой и спортом;
- создания условий для отдыха и творческой самореализации молодежи;
- предоставления населению услуг культурно-досуговой направленности;
- развития малого и среднего бизнеса;
- развития региона как центра международных мероприятий стран АТР;
- развития региона как межрегионального и международного центра ведения бизнеса;

- проведения конгрессно-выставочных мероприятий, в том числе международного уровня;
- привлечения в регион перспективной молодежи и квалифицированных преподавательских кадров (набор студентов из других регионов России и из-за рубежа, релокация из западных вузов и закрепление в Дальневосточном регионе качественных и перспективных преподавательских кадров);
- формирования в Приморском крае центра межрегионального и международного культурного обмена и межэтнического взаимодействия народов России и АТР.

Соответственно, миссия ВГУЭС на данном этапе развития может быть определена следующим образом: **«Стать драйвером социально-экономического развития Дальневосточного региона, распространяя передовые знания, технологии и опыт, обеспечивая высокое качество и прикладной характер подготовки востребованных кадров на основе интеграции образования, исследований и практики».**

В качестве стратегических приоритетов развития ВГУЭС как регионального вуза, основной целью деятельности которого выступают кадровое обеспечение развивающейся экономики Приморского края и эффективное выполнение «третьей миссии», могут быть выделены:

- формирование эффективной структуры подготовки, повышения квалификации и переподготовки по направлениям, специальностям, уровням образования, соответствующей требованиям эффективности вуза, актуальным и перспективным потребностям социально-экономического развития региона согласно концепции «образование через всю жизнь»;
- развитие образовательных технологий, обеспечивающих максимальную интеграцию с профессиональной практикой;
- максимальное вовлечение научно-педагогических кадров в решение актуальных проблем региона, предприятий, ключевых отраслей через проектную и экспертную деятельность;
- развитие современной комфортной инфраструктуры и образовательной среды, привлекающей в университет качественных преподавателей и студентов, в том числе из-за пределов Приморского края.

На основе соотнесения принятой миссии, выделенных приоритетов, имеющихся факторов внутренней среды и потребностей региона может быть определен спектр задач развития вуза, индикаторов их решения, в соответствии с которыми далее может быть сформирован перечень мероприятий, направленных на решение поставленных задач (табл. 3.15), что по существу и представляет собой стратегический план развития вуза. На этапе формирования плана необходимо обеспечить максимальную вовлеченность руководителей всех уровней, заинтересованных сотрудников, что обеспечит качество его проработки.

Таблица 3.15

Стратегические приоритеты и задачи развития (на примере ВГУЭС)

Стратегический приоритет	Задачи развития
1	2
1. Формирование эффективной структуры подготовки, повышения квалификации и переподготовки по направлениям, специальностям, уровням образования, соответствующей требованиям эффективности вуза, актуальным и перспективным потребностям социально-экономического развития региона согласно концепции «образование через всю жизнь»	1.1. Формирование целевой структуры подготовки с использованием сбалансированной матрицы образовательных программ на основании анализа их эффективности и перспективности
	1.2. Выведение из структуры подготовки «программы-проблемы»
	1.3. Формирование «портфеля» программ-инноваций (не менее 3 ООП ВО, не менее 3 ООП СПО, не менее 3 модульных программ профессиональной переподготовки)
	1.4. Формирование планов развития (дорожных карт) для программ-точек роста
2. Развитие образовательных технологий, обеспечивающих максимальную интеграцию с профессиональной практикой	2.1. Дальнейшее совершенствование технологии практико-интегрированного обучения на основе дуальной модели
	2.2. Развитие технологий электронного и смешанного обучения
	2.3. Внедрение технологии «перевернутый класс»
	2.4. Увеличение числа программ целевого обучения, реализуемых совместно с предприятиями-партнерами
	2.5. Увеличение числа подразделений (кафедр, научно-образовательных центров), созданных совместно с предприятиями практического сектора региона
	2.6. Внедрение стандартов CDIO в программы инженерно-технических профилей
	2.7. Разработка и внедрение во все основные образовательные программы ВО, СПО модулей, формирующих у студентов «мягкие навыки» (soft skills)
	2.8. Разработка и реализация программ профориентации, направленных на популяризацию прикладных образовательных программ, в том числе производственной и сервисной направленности, среди абитуриентов и старших школьников
	2.9. Развитие методов проектного обучения, формирующих у студентов навыки решения профессиональных задач и работы в междисциплинарных командах
	2.10. Участие в движении WS через создание площадок регионального чемпионата, подготовку команд, внедрение стандартов WS в основные образовательные программы
3. Максимальное вовлечение научно-педагогических кадров в решение актуальных проблем региона, предприятий, ключевых отраслей через проектную и экспертную деятельность	3.1. Разработка и поэтапная реализация кадровой политики университета, соответствующей выбранной миссии и стратегической альтернативе
	3.2. Создание условий для привлечения в преподавательский состав специалистов практического сектора
	3.3. Разработка и реализация программы стажировок преподавателей в организациях практического сектора

Окончание табл. 3.15

1	2
	3.4. Совершенствование системы показателей подразделений, рейтинга преподавателей и мотивационной политики в соответствии с выделенным приоритетом
	3.5. Подготовка и проведение отраслевых форумов, конференций с участием бизнес-среды региона
	3.6. Содействие интеграции преподавателей и НПР в профессиональные сообщества, региональные проекты
4. Развитие современной комфортной инфраструктуры и образовательной среды, привлекающей в университет качественных преподавателей и студентов, в том числе из-за пределов Приморского края	4.1. Дальнейшее развитие сервисов электронного кампуса
	4.2. Удержание доли контингента иностранных студентов на уровне 7–8% с целью поддержки созданной интернациональной поликультурной среды университета
	4.3. Обеспечение комплексной безопасности кампуса в соответствии с возрастающими требованиями
	4.4. Создание условий для дальнейшего развития деятельности студенческих объединений студенческого самоуправления
	4.5. Разработка и реализация эффективной стипендиальной политики и социальных программ для студентов и сотрудников университета
	4.6. Поддержание высокого качества кампуса (учебные корпуса, общежития, территория, спортивная инфраструктура, культурно-досуговая инфраструктура)
	4.7. Формирование учебно-материальной базы для развития программ-инноваций совместно с организациями-партнерами
	4.8. Развитие высокопрофессионального финансового менеджмента

Источник: сост. авт.

Представляет интерес сравнение миссий двух вузов, расположенных в одном регионе (ВГУЭС как регионального и ДВФУ как ведущего вуза). Миссия ДВФУ: **«Образованием и просвещением, приумножением научных знаний и созданием новых технологий способствовать взаимопониманию и сотрудничеству стран Азиатско-Тихоокеанского региона, их социальному и культурному процветанию, развитию молодого человека АТР» [16].** Основные отличия миссий ведущих и региональных вузов, исходя из рассматриваемых формулировок, могут состоять в:

– масштабе рынка (ведущий вуз – игрок международного рынка; региональный вуз – преимущественная ориентация на рынок своего региона и макрорегиона Дальнего Востока);

– уровне исследовательской и инновационной деятельности (ведущий вуз – международный центр передовых фундаментальных и прикладных научных исследований, генератор инновационных технологий; региональный вуз – распространение передовых знаний и технологий в регионе через образование и экспертную деятельность);

– роли в развитии региона (ведущий вуз – драйвер продвижения своего региона в глобальное экономическое, научно-образовательное и культурное пространство; региональный вуз – акцент на обслуживание кадровых потребностей региона).

Таким образом, представляется возможность формирования гармоничной образовательной инфраструктуры региона на основе ценности разнообразия, различия ролей вузов разных типов и предоставления возможности выбора населению.

Анализ факторов внешней и внутренней среды позволяет сделать вывод, что с точки зрения внешних условий, динамики развития отдельных сфер деятельности, лидерства ВГУЭС по многим позициям среди региональных вузов Приморского края можно рассматривать ВГУЭС как перспективный региональный вуз, способный самостоятельно реализовывать выбранную миссию, а также позиционировать себя как потенциальный центр для формирования опорного университета региона в перспективе нескольких ближайших лет. Вместе с тем, анализ предпосылок реализации данной стратегии во внутренней среде вуза способствует выявлению вполне определенных проблемных зон, а анализ факторов внешней среды – возможных рисков снижения эффективности деятельности ВГУЭС в ходе реализации стратегии. Возможности управления этими рисками будут зависеть во многом от готовности менеджмента университета, а также компетентности и качества кадровых ресурсов.

3.2. Изменения в образовательной технологии ВГУЭС

Одной из основных предпосылок необходимости изменений образовательных технологий послужили ключевые тенденции глобализации образования, такие, как интернационализация, урбанизация, стандартизация и унификация.

Второй не менее значимой предпосылкой стал дисбаланс спроса и предложения рабочей силы на российском рынке труда как основном заказчике продуктов деятельности системы высшего образования. Ключевым феноменом последнего десятилетия обозначена «мнимая безработица», характеризующаяся одновременным избытком предложения рабочей силы с не востребованными для массовых вакансий компетентностными профилями и неудовлетворённым спросом на специалистов с углубленной подготовкой по профилю профессиональной деятельности и способностью решать широкий спектр вполне конкретных практических задач.

В идеальной модели качество высшего образования должно опережать предъявляемые работодателями требования на 4–5 лет, чтобы после завершения обучения по конкретному направлению подготовки выпускник попадал в пик профессиональной востребованности. Однако в реальности и рынок труда, и система высшего образования находятся в системном кризисе, обусловленном противоречиями между потребностями функционирования и потребностями развития.

Предложенная государством Федеральная целевая программа развития образования в Российской Федерации прогнозирует путь выхода из кризиса и обеспечение глобальной конкурентоспособности российского высшего образования через реструктуризацию сети вузов: выделение ведущих вузов и вузов с особым статусом как точек роста и развития; существенное сокращение сети оставшихся вузов через слияние и поглощение; позиционирование сохранивших свою самостоятельность «остальных» вузов во вновь формирующейся типологии (опорный вуз региональной экономической системы; вуз массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса; вуз прикладного бакалавриата) в зависимости от выбранного типа миссии и соответствия заявленным характеристикам.

Необходимость самоопределения и позиционирования вуза в условиях неизбежной модернизации системы всего российского высшего образования в целом стала третьей ключевой предпосылкой, обусловившей необходимость изменений образовательных технологий во ВГУЭС.

В качестве наиболее перспективной стратегии своего позиционирования и укрепления на рынке образовательных услуг руководство ВГУЭС разработало и апробировало технологию практико-интегрированного обучения, основанную на дуальной модели обучения и ее адаптации в условиях массовой подготовки по программам бакалавриата.

3.2.1. Предпроектная подготовка перехода на дуальную модель обучения по программам бакалавриата во ВГУЭС

Предпроектная подготовка изменения образовательных технологий началась во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса в 2011 году, когда ВГУЭС вошел в число 55 вузов – победителей конкурса поддержки программ стратегического развития государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, объявленного Министерством образования и науки Российской Федерации.

В программу стратегического развития ВГУЭС было включено и утверждено более 20 проектов, ориентированных на достижение стратегических целей университета, в частности:

- обеспечение Дальнего Востока кадрами в области экономики и управления, сервиса и информационных технологий, обладающих компетенциями, которые востребованы на рынке труда;
- устойчивое развитие кадрового потенциала университета и формирование ресурсной базы в соответствии с приоритетными направлениями деятельности (экономика и управление, сервис, информационные технологии);
- развитие исследовательской и инновационной деятельности, внедрение образовательных и организационно-управленческих инноваций;
- повышение конкурентоспособности университета на национальном и международном уровне в области экономики и управления, сервиса и информационных технологий.

Исходной точкой отсчета для начала реализации стратегических проектов стало осознание разрыва между нынешней ситуацией и желаемыми переменами (по результатам комплексного самообследования).

Для объективизации результатов самообследования в 2012–2013 гг. была организована и проведена процедура общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ, реализуемых во ВГУЭС, с привлечением внешней организации (АККОРК). Важнейшим результатом проделанной работы стал комплексный всесторонний анализ реализации образовательного процесса и оценки качества подготовки выпускников, зафиксированный не только в отчетах по самообследованию, но и в отчетах внешних экспертов. Все заявленные к общественно-профессиональной аккредитации программы получили сертификаты, подтверждающие гарантии качества образования и соответствие не только требованиям образовательных стандартов, но и запросам современного рынка труда.

Однако в процессе общественно-профессиональной аккредитации с участием внешних экспертов был сформирован перечень рекомендаций для дальнейшего улучшения гарантий качества образования:

- при проектировании/перепроектировании ООП ввести дисциплины, формирующие компетенции, актуализированные работодателями в процессе анкетирования;
- существенно сократить количество ключевых компетенций (в 2–3 раза), т.к. регулярно контролировать ход овладения сотней компетенций не представляется возможным за 4 года;
- применять инфокоммуникационные технологии для удаленного доступа к мировым культурным ресурсам и их демонстрации обучающимся;
- повысить результативность маркетинга образовательных услуг, в т.ч.: активнее привлекать абитуриентов по рекомендациям работодателей и социальных партнеров посредством целевых договоров;
- совместно с работодателями усилить работу по улучшению практико-ориентированного обучения, закреплению теоретических знаний на практике. Больше внимания уделять закреплению теоретических материалов на практике с использованием кейс-задач и практических ситуаций, имеющих место в бизнес-предприятиях;
- стандартизировать такие формы учебной работы, как командная работа, семинар-дебаты, конкретные ситуации (кейсы); учебные дискуссии, встречи с профессионалами, деловые игры, интеллект-карты и т.п. Это расширит возможности формирования у выпускников программы актуальных практических компетенций;
- по материалам выпускных квалификационных работ издавать практикумы из лучшего опыта работы компаний Приморского края и г. Владивостока;
- совершенствовать систему менеджмента основных образовательных программ в части процессов, связанных с работодателями: определение требований к выпускникам, анализ требований к выпускникам, взаимодействие с региональными работодателями.

Таким образом, по результатам аккредитации наметилась главная стратегическая задача – сближение образовательного и профессионального сообщества, выход образовательного процесса «за рамки» вуза и активная вовлеченность работодателей в формирование и реализацию образовательного процесса.

Для комплексного решения поставленных задач, прежде всего, был организован мониторинг мнения работодателей. Для анкетирования работодателей ре-

гиональным центром «Старт-карьера»¹ была разработана методика мониторинга требований работодателей, предусматривающая возможность непосредственного учета результатов исследования при корректировке содержания образовательных программ. Апробация этой методики была проведена на примере нескольких направлений подготовки. К сбору эмпирического материала активно привлекались студенты старших курсов направлений подготовки «Управление персоналом» и «Менеджмент» в рамках выполнения курсовых и дипломных проектов.

В опросе приняли участие 48 первых лиц компаний, директоров по персоналу и менеджеров по персоналу. Респондентам было предложено оценить степень важности именно для соответствующих позиций в их компаниях всех компетенций, содержащихся в федеральных государственных образовательных стандартах по направлению бакалавриата, а также дополнить содержащийся в них перечень общекультурных и профессиональных компетенций, которые необходимы молодому специалисту – выпускнику по исследуемому направлению подготовки.

Анализ результатов мнений работодателей отразил специфику требуемых компетенций в зависимости от направления подготовки, однако были выявлены и общие, универсальные компетенции, которыми должны обладать наиболее конкурентоспособные студенты, независимо от их направления и профиля подготовки (табл. 3.16).

Таблица 3.16

Перечень необходимых, по мнению работодателей, универсальных компетенций для успешного трудоустройства студентов

№ п/п	Универсальные компетенции	%
1	Быстро вникать в суть внутренних процессов и структуру компании	15,7
2	Уметь эффективно работать с большими объемами информации	13,8
3	Разделять цели и ценности организации, принимать корпоративную культуру организации, следовать принятым в организации правилам, принципам, нормам и стандартам	11,3
4	Проявлять готовность к кооперации с коллегами, уметь работать в команде и в коллективе	10,8
5	Эффективно выстраивать коммуникации с разными категориями (сотрудники, руководители, клиенты, деловые партнеры и т.д.)	9,8
6	Уметь планировать свое рабочее время	9,2
7	Уметь создавать оригинальные идеи и проекты	8,2
8	Адаптироваться к изменениям, внедрять инновации	7,6
9	Уметь самостоятельно принимать решения в зоне своей компетенции и нести ответственность за принятые решения	7,4
10	Обладать навыками организации производственных процессов	5,3

Источник: сост. авт.

¹ Региональный центр «Старт-карьера» – структурное подразделение ФГБОУ ВО «ВГУЭС», координирующее взаимодействие с работодателями и обеспечивающее студентам и выпускникам вуза помощь в подборе мест прохождения практик, стажировок и трудоустройства.

Также было выявлено, что большинство работодателей (68,3%) отмечают в качестве основного конкурентного преимущества молодого специалиста наличие его высокого личностного потенциала, включающего в себя углубленные знания предметной области, наличие опыта работы, умение заявить о себе и «продать» свои способности, готовность легко переквалифицироваться, готовность начинать со стартовых позиций и работать на результат.

В результате проведения исследования была получена обратная связь от работодателей, выраженная в готовности большинства организаций принять участие в модернизации образовательного процесса.

В период описываемых действий существенные преобразования происходили и на законодательном уровне, в частности:

- укоренилась взаимосвязь и взаимозависимость федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов;

- при введении новой редакции ФГОС (ФГОС 3+) произошло разделение образовательных программ на виды (академический и прикладной бакалавриат) с обязанностью вуза самостоятельно выбирать вид для каждой из реализуемых основных образовательных программ с опорой на ресурсы вуза и запрос рынка труда;

- началась широкомасштабная работа по подготовке и переходу с ФГОС ВПО (3) на ФГОС ВО (3+).

Новая редакция ФГОС ВО (3+) продолжила развитие компетентного подхода, добавив к общекультурным (ОК) и профессиональным компетенциям (ПК) группу общепрофессиональных компетенций (ОПК). Кроме того, вузам представилась возможность выбора конкретного вида (видов) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится выпускник, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов образовательной организации и т.д.

Тем не менее, обозначенная в ФГОС необходимость «сборки» результирующей совокупности компетенций оставила вопросы о механизмах и технологиях этой сборки в компетенции вуза.

В результате стало очевидным, что привычная структура образовательного процесса уже не соответствует предъявляемым требованиям к условиям получения образовательного результата и формированию компетенций как интегральных характеристик:

- возникла необходимость трансформации образовательного процесса, увеличения доли практических, активных и интерактивных занятий, основанных на профессиональных задачах из реальной практики предприятий, введения в учебный процесс технологий сетевого и электронного обучения;

- возникла необходимость приобретения профессорско-преподавательским и административно-управленческим составом вуза совершенно иных, не обозначенных ранее компетенций, связанных с клиентоориентированностью (ориентацией на запросы и потребности стейкхолдеров), практикоориентированностью (руководство и участие в проектах, инициированных реальными заказами из бизнес-среды), высокой адаптивностью к изменениям и готовностью взять на себя координирующие, посреднические функции по взаимо-

действию между образовательной/ академической средой вуза и профессиональной средой предприятий из реальных секторов экономики.

Таким образом, требования активного вовлечения работодателей во все этапы образовательного процесса поставили перед вузом новые методические и организационно-управленческие задачи, связанные как с оптимизацией компетентностной модели выпускника (КМВ), так и с оптимизацией собственно образовательного процесса.

Осознание объективной необходимости серьезных изменений в содержании подготовки и образовательной технологии завершило процесс принятия решения о переходе на дуальную (практико-интегрированную) модель организации учебного процесса по программам бакалавриата, реализуемым во ВГУЭС.

3.2.2. Проектирование практико-интегрированной модели организации образовательного процесса во ВГУЭС

Дуальная модель организации учебного процесса получила во ВГУЭС название «практико-интегрированное обучение», или ПИО. При этом важно понимать, что ПИО может быть реализовано только при условии, что потенциальный работодатель меняет роль «клиента» на роль «партнера» вуза. В целом под практико-интегрированным обучением (ПИО) во ВГУЭС понимается комплекс мероприятий по формированию содержания и реализации образовательных программ, обеспечивающий максимальную интеграцию образовательного процесса и бизнес-процессов организаций практического сектора.

Идеология организации ПИО состоит в интеграции полноценной профессиональной практики в образовательную программу, приобретении практического опыта (стажировки) в реальных производственных условиях. При этом длительная стажировка на предприятии (в течение 8 месяцев) становится полноценной и полноправной дидактической частью образовательной программы в целом.

Проектирование перехода на практико-интегрированную модель обучения состояло в изучении сотрудниками университета передового отечественного и международного опыта построения системы практико-ориентированного и дуального обучения, поиске обоснования применения модели ПИО в нормативно-законодательной базе и образовательных стандартах [38]; изучении специфики рынка труда, социальной стратификации в Приморском крае [6, 40, 42]; анализе программ стратегического развития вуза и Дальневосточного региона [15, 34]; анализе тенденций формирования новых компетенций ППС [3, 4] и студентов [22], поиске обоснования применения модели ПИО в нормативно-законодательной базе, в т.ч. обоснования разделения бакалавриата на «академический и прикладной» [2].

Помимо глубокой аналитической работы проектирование перехода на модель ПИО потребовало активных действий от всех участников процесса: проведение переговоров с работодателями, круглые столы, конференции, ярмарки вакансий, социологические опросы, интервью, встречи и фокус-

группы со студентами, переработка всех учебных планов для обеспечения возможности студентам выпускного курса совмещать работу и учебу посредством минимизации аудиторной нагрузки (объединение всех видов практик в единый временной период) и соответствующего формирования расписания контактной работы (проведение занятий по вечерам и по субботам).

Для успешного перехода к новой модели практико-интегрированного обучения в марте 2014 г. на базе ВГУЭС была проведена сессия стратегического планирования. В ней приняли участие 87 человек, в том числе представители компаний-партнеров – 12 чел., студенты – 25 чел., профессорско-преподавательский состав – 40 чел., административно-управленческий персонал – 10 чел.

На сессии стратегического планирования были озвучены результаты проведенного в 2013 г. опроса среди студентов, в котором приняли участие 500 человек с первого по четвертый курс, представляющих все реализуемые во ВГУЭС направления подготовки.

По данным опроса, 90,3% студентов положительно относятся к возможности совмещения теоретического обучения и работы по специальности. В качестве основных положительных аспектов практико-интегрированного обучения были выделены приобретение опыта работы по специальности, материальное обеспечение и эффективное трудоустройство по окончании вуза.

54,6% опрошенных студентов для получения практических навыков по будущей профессии в настоящее время совмещают учебную деятельность и работу. При этом 51,7% опрошенных в качестве основной проблемы, препятствующей процессу совмещения учебы и работы, обозначили невозможность работать полный рабочий день во время обучения.

38,1% опрошенных студентов считают сложившийся в вузе механизм прохождения практик (ежегодно летом по 2–4 недели) неэффективным по причине формального отношения со стороны студентов, преподавателей и работодателей к этому элементу учебного процесса и недостаточно хорошей организации практики со стороны вуза, хотя роль практики в формировании профессиональных компетенций оценивается достаточно высоко.

Таким образом, было принято решение о таком перепроектировании образовательных программ бакалавриата, которое позволило бы интегрировать длительную полноценную практику по приобретению практического опыта профессиональной деятельности в основную образовательную программу. Центральными вопросами организации таких образовательных программ стали:

- необходимость неукоснительного выполнения требований действующих ФГОС;
- готовность внешних организаций стать партнерами ВГУЭС в организации практики.

В Приморском крае число крупных предприятий, готовых стать «якорными» партнерами образовательных организаций, чтобы принимать на практику, например, целые группы (20–25 человек), измеряется единицами. Крупных предприятий по профилям, соответствующим профилям подготовки ВГУЭС по программам бакалавриата, практически нет. Кроме того, из анали-

за структуры подготовки ВГУЭС видно, что ее основу составляют направления, обслуживающие рыночную и городскую инфраструктуру региона, что изначально не располагает к массовой потребности в таких специалистах в рамках отдельно взятой организации. Поэтому изначально сформировалось понимание, что подобная модернизация программ потребует формирования массового пула организаций-партнеров, представляющих различные отрасли, секторы и сегменты экономики региона.

Большинство предприятий-потенциальных партнеров (78,2%) выразили готовность начать сотрудничество с университетом в данном направлении. В среднем каждое предприятие готово принимать студентов по 3–5 направлениям подготовки. Среднее количество студентов, которое может быть распределено на одно предприятие, составляет 3–8 человек. Максимальное количество студентов, которое одно предприятие готово взять для прохождения практики, – 30 человек.

Как и любое организационное изменение, процесс внедрения ПИО сопровождался постоянным информированием участников и коммуникацией. Было проведено несколько проектных сессий с участием всех заинтересованных сторон: преподавателей, сотрудников администрации университета, студентов, представителей компаний-партнеров. Во время таких проектных сессии были выявлены основные риски и возражения, которые наиболее волнуют каждую из заинтересованных сторон (рис. 3.20).

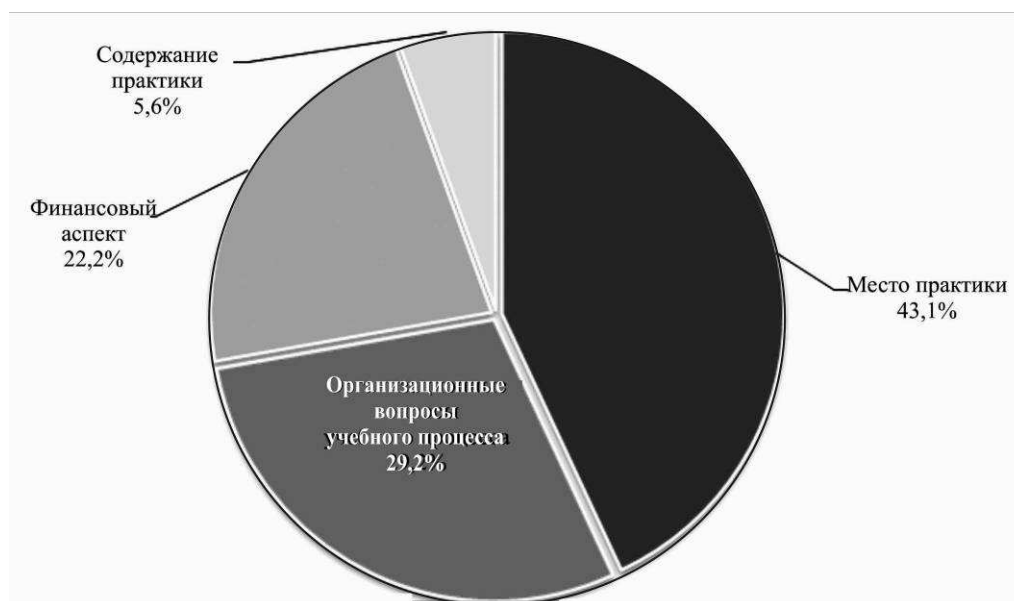


Рис. 3.20. Тематические блоки вопросов, волнующих студентов

У студентов наибольшее количество вопросов возникло с местом прохождения практики. В том числе вопросы были связаны с выбором места практики, возможностью смены места практики, официальным трудоустройством, возможностью прохождения практик по месту жительства.

На втором месте по значимости оказались вопросы организации учебного процесса, в том числе совмещение обучения и практики, сложности получения второго высшего образования и «языкового» образования, посещаемость университета и организационных сессий.

На третьем месте по актуальности стоят вопросы, связанные с финансовым обеспечением. Будут ли студенты платить за четвертый год обучения, в какой степени будет вознаграждаться труд во время прохождения практики, будут ли сохранены стипендии.

У преподавателей вопросы разделились на содержательные и технологические сложности организации учебного процесса (рис. 3.21).

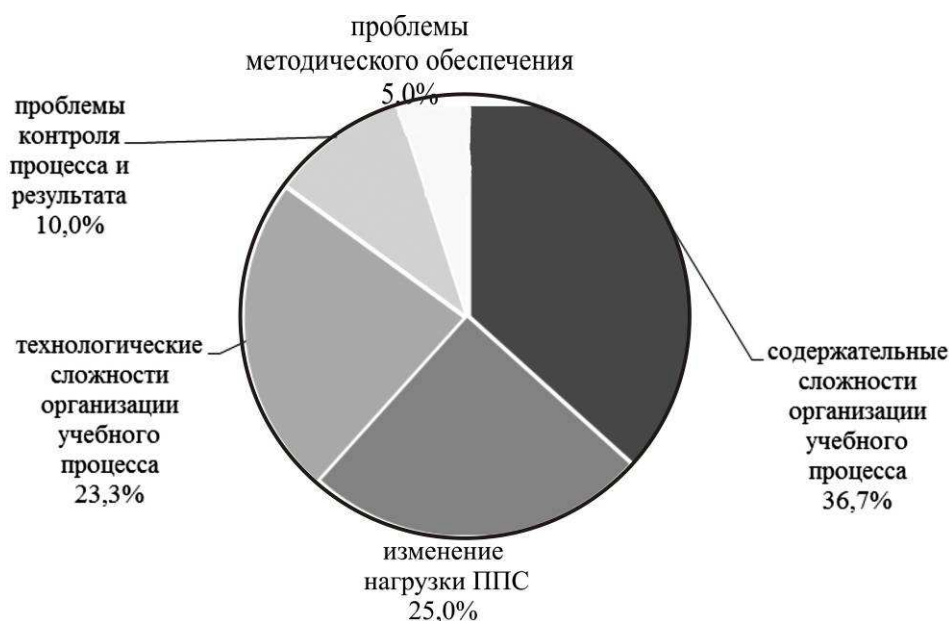


Рис. 3.21. Тематические блоки вопросов, волнующие преподавателей

Содержательные сложности заключаются в сохранении логики изучения дисциплин, формировании компетенций с требованиями ФГОС, подготовке языковых направлений и создании теоретической базы для магистратуры.

Ключевым стал вопрос о том, доверят ли работодатели студентам выполнение ответственной и квалифицированной работы.

Технологические сложности сосредоточились в совмещении теоретического обучения и практической работы, что потребовало скорейшего внедрения дистанционных технологий на основе электронного обучения.

Следующий блок вопросов включал в себя изменения нагрузки ППС, проблемы контроля процесса и результата, проблемы корректировки методического обеспечения образовательных программ.

Работодателей волновали вопросы распределения прав и обязанностей, в том числе возможности участия в подборе студентов для своей организации, трудоустройство студентов и предоставление отчетности вузу (рис. 3.22).

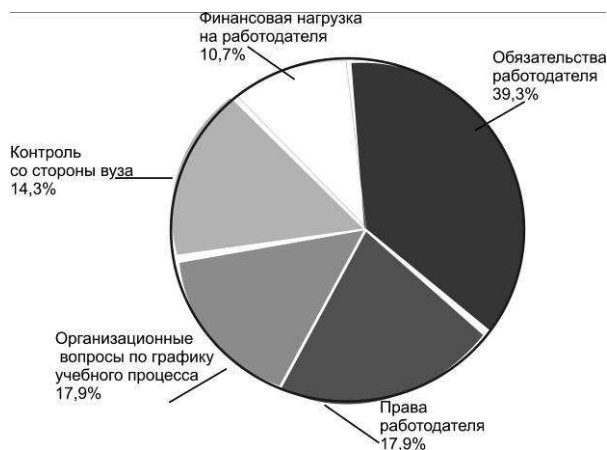


Рис. 3.22. Тематические блоки вопросов, волнующие работодателей

Интерес также вызвали вопросы по соотношению графика учебного процесса с графиком отпусков сотрудников предприятий.

Вопросы контроля со стороны вуза и финансовой нагрузки на работодателя заняли последнее место в рейтинге значимости.

Для администрации вуза равноценными по значению оказались вопросы, связанные с «проблемными» студентами (испытывающими трудности в адаптации в организациях-партнерах, переходящими в процессе обучения из одной организации в другую и т.п.), механизмами контроля учебного процесса при переходе на новую модель, необходимостью корректировки методического обеспечения, учета особенностей учебных планов разных направлений и профилей подготовки (рис. 3.23).

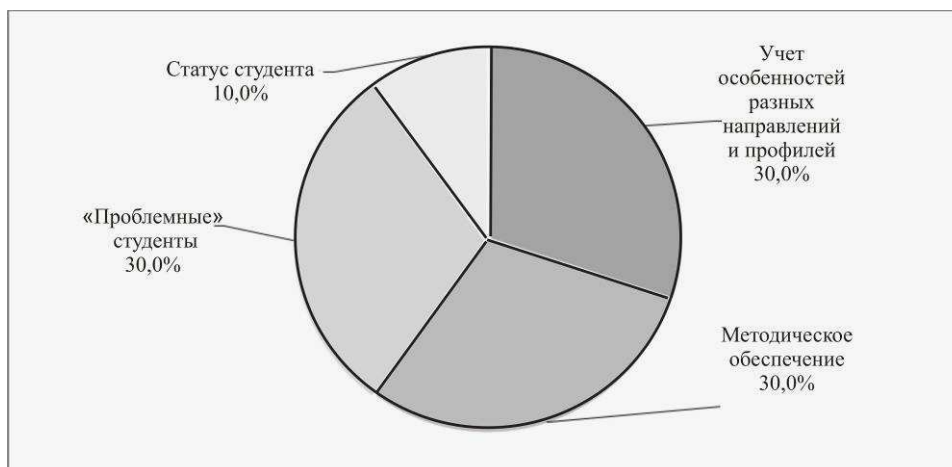


Рис. 3.23. Тематические блоки вопросов, волнующие административно-управленческий персонал вуза

Таким образом, готовность предприятий принять участие в реализации инновационной практико-интегрированной модели обучения, положительный от-

клик большинства студентов на инициативу вуза свидетельствуют о целесообразности модернизации учебного процесса в сторону усиления практической направленности, что должно повысить качество практической подготовки выпускников.

По результатам сессии стратегического планирования также были выявлены четыре наиболее проблемные зоны, требующие дальнейшего углубленного изучения:

- модели прохождения и организации ПИО;
- система контроля практик и роль преподавателя в ней;
- администрирование ПИО со стороны вуза;
- специфика реализации ПИО направлений подготовки, учебный план которых включает изучение 2-х иностранных языков в объеме не менее 7 семестров (международные отношения, зарубежное регионоведение).

Полученные результаты сессии стратегического планирования преобразовались в дальнейший план изменений с вовлечением максимально возможного количества заинтересованных сторон, созданием рабочих групп и широкого информирования о происходящих изменениях. Были реализованы такие проекты и мероприятия, как организация горячей линии, разработка договоров о комплексном сотрудничестве, проведение форума для работодателей, встреча ректора и проректоров со студентами и их родителями.

При проектировании перехода к новой модели учебного плана стало очевидно, что необходимы не только формальные изменения календарного учебного графика, режима обучения, но и глубокие изменения на уровне содержания деятельности вуза, вызванные объективными рисками, возникающими при пересечении интересов групп заинтересованных сторон (рис. 3.24).

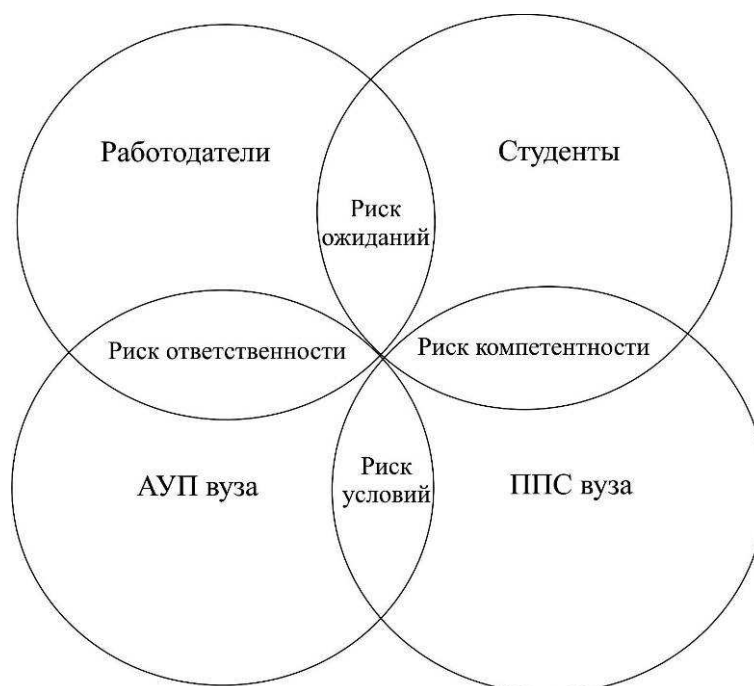


Рис. 3.24. Риски, вызванные пересечением интересов ГЗС

Посредством изучения объективных условий, а также учета мнения заинтересованных сторон с акцентом на их «возражения» и «опасения» были выявлены четыре группы рисков, проявившиеся, прежде всего, в области пересечения интересов разных стейкхолдеров.

Риски ожиданий – проявились как несовпадение взаимных ожиданий между студентами и работодателями. Студентов интересует содержательный труд в соответствии с их направлением подготовки, личными приоритетами и возможность не только получения официального практического опыта, но и финансовой компенсации за свой труд. Работодателей интересует возможность выбора наиболее толковых студентов и привлечение их, прежде всего, с учетом интересов организации.

Иначе говоря:

- 96,8% работодателей хотят выбирать и брать только лучших студентов;
- 87,4% работодателей готовы предоставлять работу и рабочие места в соответствии с потребностями организации, а не в соответствии с интересами студентов;

- 64,7% работодателей готовы привлекать студентов как «рабочие руки», но без трудоустройства в штат компании и полноценной оплаты стоимости труда, без гарантий дальнейшего трудоустройства после окончания практики.

Риски компетентности проявились на стыке интересов и возможностей студентов, предприятий и преподавателей. Так, например, со стороны студентов риски компетентности, прежде всего, проявились в сложностях самоорганизации, совмещения обучения и работы, в соблюдении сроков текущей и промежуточной аттестации. Наиболее ярко это видно при выполнении и защите курсовых проектов, которые стали на порядок содержательнее, однако лишь 76,3% студентов уложились в отведенные графиком учебного процесса сроки.

При проектировании перехода на новую модель обучения стал очевиден «кризис компетенций» профессорско-преподавательского состава, большая часть которого является преподавателями-предметниками, не имеющими достаточного (актуального, современного) практического опыта работы в реальном секторе экономики. Следовательно, такие преподаватели-предметники, как уже отмечалось ранее, видят профессиональную деятельность через призму преподаваемого предмета и не всегда способны выявить междисциплинарные связи. Их компетентность в практических проектах, актуальных для практического сектора, как правило, оказывается ограниченной. Преподаватели-предметники испытывают значительные сложности в выстраивании конструктивного диалога с профессиональной средой в контексте решения реальных практических задач, каждая из которых носит комплексный характер и предполагает актуализацию комплекса компетенций, в частности, преподавателю приходится погружаться в комплексную проблематику, которая характерна для проблем практического сектора, что вынуждает его выйти за рамки предмета и существенно расширить область своих компетенций.

Одним из наблюдаемых эффектов стало личностное и профессиональное «взросление» студентов при переходе на новую модель и существенное повышение уровня их профессиональной идентификации и мотивации, это в свою очередь актуализирует «студентоцентрированную» модель образовательного процесса на всех его уровнях и востребует переход к отношениям сотрудничества между студентом и преподавателем, что до сегодняшнего дня не для всех преподавателей является легко решаемой задачей.

Таким образом, переход к новой модели актуализировал проблему качества преподавательских кадров в совершенно конкретных ее аспектах, обозначив как наиболее востребованные в новых условиях следующие компетенции преподавателей: опыт решения практических задач, опыт проектной и исследовательской деятельности, способность к сотрудничеству, авторитет в профессиональной сфере.

Риск условий возник на стыке интересов административно-управленческого аппарата вуза и профессорско-преподавательского состава и отразился, прежде всего, на необходимости пересмотра и перераспределения учебной нагрузки (в частности, основной объем аудиторной нагрузки преподавателей выпускных курсов был перенесен на вечернее время и субботу), необходимым оказался и пересмотр нормативов на выполнение тех или иных видов работ в контексте преподавательской деятельности; возникла необходимость экстренно разрабатывать/дорабатывать соответствующее методическое обеспечение, обеспечивать техническую реализацию образовательного процесса с использованием элементов электронного обучения, дистанционных технологий. При этом стала очевидной невозможность реализовать ряд дисциплин (например, языковых или узкопрофессиональных в дистанционном формате).

Риск ответственности возник на стыке интересов работодателей и администрации вуза: обозначилась необходимость согласования и документирования всех нюансов взаимодействия, обозначение прав и ответственности при выполнении договорных отношений при комплексном сотрудничестве. Например, работодателей интересуют: возможности отказаться от сотрудничества, если студент не удовлетворяет требованиям организации; отсутствие обязательств по трудоустройству студентов; размеры финансовой нагрузки на предприятие, связанной с компенсацией труда наставников и студентов; нормирование рабочего дня студента-практиканта и т.д. Администрацию вуза, прежде всего, интересуют формы контроля процесса и результатов практико-интегрированного обучения, а также долговременные перспективы сотрудничества с организациями – базами практик.

Помимо перечисленных рисков: ожиданий, компетентности, условий и ответственности – перед вузом в целом как организацией, обеспечивающей образовательный процесс, назрела необходимость в трансформации организационной структуры. Связка «преподаватель-студент» в контексте оказания образовательных услуг претерпела модернизацию, расширение контекста и активное включение в цепочку взаимодействия административно-управленческого персонала вуза (выполнение посреднической, сервисной

функций) и работодателей (как представителей внешней профессиональной среды, заказчиков конечного продукта – выпускников, партнеров образовательных программ). Указанные преобразования потребовали пересмотра должностных обязанностей ряда сотрудников административно-управленческого аппарата и формирования принципиально новых структурных подразделений, администрирующих процессы взаимодействия между образовательной и профессиональной средой. Все это в итоге неизбежно ведет к преобразованию и обновлению организационной структуры и корпоративной культуры вуза.

Результатом проектирования ПИО во ВГУЭС стало понимание, что новая модель обучения должна реализовываться через ряд направлений (рис. 3.25).

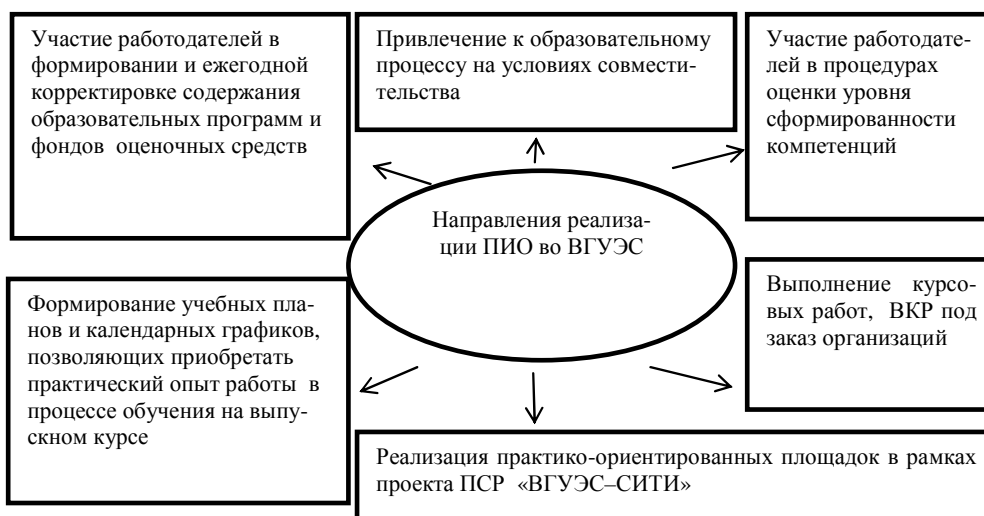


Рис.3.25. Направления реализации ПИО во ВГУЭС

Каждое из направлений реализации ПИО должно происходить при участии представителей профессиональной среды:

- непосредственное участие представителей практического сектора в формировании и ежегодной корректировке содержания образовательных программ и оценочных средств (компетентностных моделей, учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин);

- непосредственное участие действующих руководителей и специалистов практического сектора в процессе обучения (привлечение в форме совместительства на должности ППС, привлечение на условиях почасовой оплаты и гражданско-правовых договоров, привлечение в качестве приглашенных спикеров для проведения отдельных занятий, совместное руководство курсовыми, выпускными квалификационными работами, практикой);

- непосредственное участие работодателей в процедурах оценки уровня сформированности компетенций и контрольных мероприятиях в процессе теку-

щего, промежуточного, итогового контроля (участие в ГЭК, комиссиях по защите курсовых работ, практик, проектных работ и т.п.);

– формирование учебных планов и календарных графиков, обеспечивающее возможность студентам выпускного курса основных образовательных программ бакалавриата погружаться в профессиональную практику и приобретать опыт работы (выполнять определенные виды работ на предприятиях и в организациях практического сектора с целью приобретения актуальных профессиональных навыков) на протяжении 6–8 месяцев обучения на четвертом курсе;

– поиск заказов и выполнение комплексных, в том числе междисциплинарных, проектов коллективами студентов, аспирантов, преподавателей ВГУЭС под руководством наиболее опытных и квалифицированных руководителей по заказам предприятий (организаций) в рамках заключаемых с ними хозяйственных договоров, а также подразделений ВГУЭС в рамках согласованных с ними технических заданий; установление обязательных для всех студентов требований соответствия тематики и результатов курсовых и выпускных квалификационных работ актуальным потребностям внешних (предприятия и организации) и/или внутренних (подразделения университета) заказчиков;

– реализация практико-ориентированных площадок в рамках проекта Программы стратегического развития (ПСР) «ВГУЭС-СИТИ». В соответствии с проектом в университете создана система бизнес-единиц, функционирующих по законам рыночной экономики, воспроизводящих городскую инфраструктуру. В качестве таких проектов можно обозначить «Учебный банк» совместно с ведущими банками при генеральном партнерстве ОАО АКБ «Приморье», проект «Учебная страховая компания» совместно с Дальневосточным филиалом Всероссийской страховой компании». Создан и успешно функционирует учебно-практический центр «Ваш бухгалтер», где под руководством преподавателей студенты участвуют в ведении бухгалтерского учета, формировании бухгалтерской отчетности и сдаче ее в налоговые органы, органы социального страхования и органы государственной статистики. Успешно реализуются проекты: «Студенческое бюро переводов», Студенческое кадровое агентство «Персонал-сити ВГУЭС», «Юридическая клиника», Студенческое стилевое бюро (ООО «Мега-Т»), Центр передовых технологий кузовного ремонта и сервиса автомобилей, Центр современных автомобильных охранных систем и автозапуска, Фотолаборатория «Фокус», Гостинично-ресторанный комплекс «Аванта» и др.

Кроме того, сложилось понимание, что для реализации ПИО необходимо не только установление тесных контактов с работодателями и высококвалифицированными специалистами из внешней среды, но и координация взаимодействия между всеми участниками процесса (работодателями, студентами, преподавателями, администрацией вуза), организованная на высоком профессиональном уровне. Иначе говоря, для успешной реализации практико-интегрированной модели обучения необходимы эффективные посредники (координаторы) между вузом и профессиональной средой.

Для реализации ПИО были функционально переориентированы специализированные структурные подразделения вуза: Региональный центр «Старт-карьера» и «Студенческий офис». До внедрения ПИО Региональному центру

«Старт-Карьера» ставились задачи, связанные с трудоустройством выпускников. На сегодняшний день одной из главных задач подразделения являются создание «баз практик» для прохождения студентами восьмимесячной стажировки, подготовка студентов к выходу на практику, организация мероприятий, способствующих нахождению места для практики в формате «ярмарки вакансий». С работодателями заключаются договоры о комплексном сотрудничестве, в которых оговариваются: количество студентов, нужные компании направления подготовки бакалавров, условия прохождения стажировки, механизм взаимодействия компании с университетом (в лице руководителя практики и заведующим кафедрой), наставничество, оценка работы и проведение бакалаврами исследований по заказу компании и пр.

Второе структурное подразделение – «Студенческий офис» – был создан благодаря слиянию дирекций институтов. Основоплагающая задача «Студенческого офиса» состоит в создании и реализации комплекса условий, гарантирующих качество обслуживания обучающихся, сохранении контингента, управлении студенческим составом, контроле за успеваемостью студентов, организации выхода бакалавров четвертого года обучения на стажировку.

Благодаря результатам сессий стратегического планирования был сформирован план развития с вовлечением максимально возможного количества заинтересованных сторон, создания рабочих групп и широкого информирования о происходящих изменениях. Были реализованы такие проекты и мероприятия, как организация горячей линии, разработка договоров о комплексном сотрудничестве, проведение форума для работодателей, встреча ректора и проректоров со студентами и их родителями.

Важнейшим аспектом в проектировании перехода на новую модель обучения стали модернизация учебных планов, разработка и внедрение в образовательный процесс модульных курсов и курсов в среде Moodle. Для подготовки ППС к переходу на новый формат работы были организованы и проведены курсы повышения квалификации.

Параллельно с модернизацией образовательного процесса была проведена широкомасштабная работа по взаимодействию с работодателями: разработана форма комплексного договора о сотрудничестве, составлена база предприятий, готовых к сотрудничеству, база резюме студентов, организован ряд мероприятий, в т.ч. «Ночь карьеры», ярмарки вакансий, форум с участием работодателей «Новые кадры для региона» и т.д.

3.2.3. Внедрение элементов дуальной модели в образовательный процесс программ бакалавриата в контексте технологии практико-интегрированного обучения

Фактическое начало реализации изменений было соотнесено с началом 2014–2015 учебного года с учетом адаптационного периода (сентябрь–октябрь). Параллельно с началом внедрения изменений стартовала программа выявления препятствий, включающая в себя ряд мероприятий: еженедельные отчеты заведующих кафедрами о реализации и контроле ПИО; сбор обратной связи от ра-

ботодателей и студентов; анкетирование ППС и АУП о готовности к изменениям.

Анализ и обобщение результатов по итогам полугодового мониторинга внедрения модели практико-интегрированного обучения позволили выявить неучтенные ранее риски и сложности.

Как показали результаты мониторинга, наибольшие сложности возникли с увеличением нагрузки на профессорско-преподавательский состав. Прежде всего, увеличение нагрузки произошло за счет необходимости адаптации учебно-методического обеспечения под нужды ПИО, в т.ч. перевода части дисциплин в формат Moodle. Ситуацию усложнил «период перемен», связанный с выходом новой редакции ФГОС ВО 3+ и необходимостью не только адаптировать учебно-методические материалы, но и в значительной мере пересматривать модели компетенций выпускников, выбирать вид образовательной программы и т.д.

Реальное взаимодействие образовательной и профессиональной среды в первые же месяцы совместной работы показало как несовершенство локальной нормативной базы, так и сложности координационной работы, реализации реальных научно-исследовательских проектов под заказ организаций. Кроме того, возникла угроза «истощения» местных баз практик, поскольку большинство работодателей полностью удовлетворили свои потребности в студентах уже в первую волну реализации ПИО.

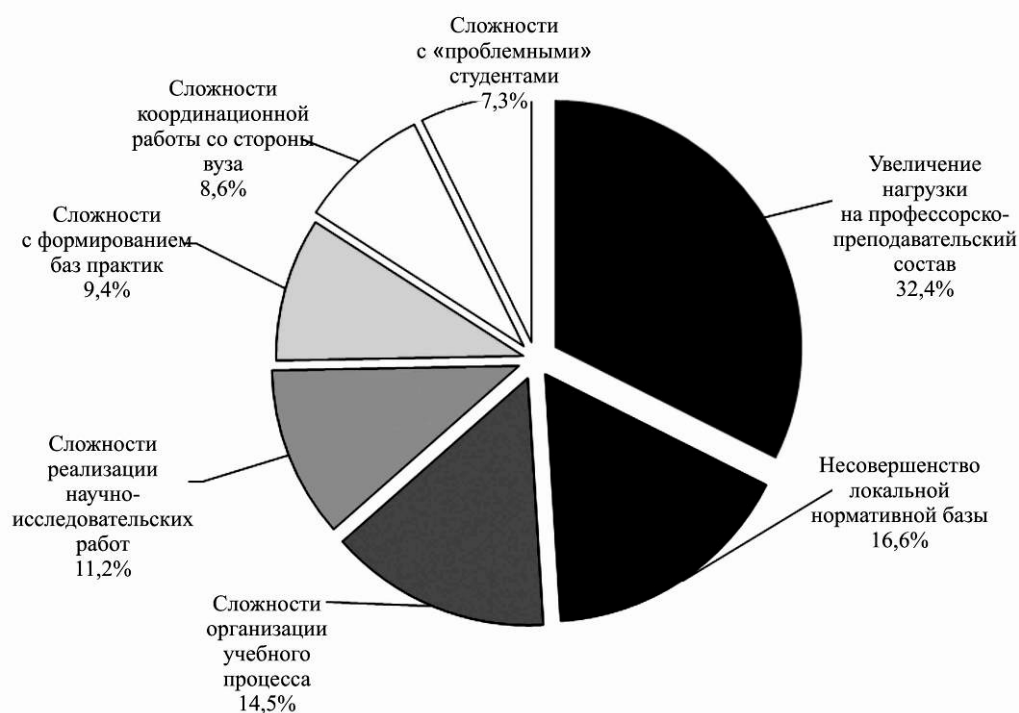


Рис. 3.26. Систематизация типов сложностей перехода на ПИО

Анализ и обобщение результатов по итогам полугодового мониторинга ситуации внедрения модели практико-интегрированного обучения выявили новые сложности и риски, которые были структурированы по тематическим секторам:

– *локальная нормативная база* – необходимость разработки регламента организации учебного процесса с учетом специфики разных направлений подготовки; разработки типовых форм отчетности, форм контроля результатов ПИО;

– *учебный процесс* – необходимость повторной модернизации учебных планов с переносом основных профессиональных дисциплин на второй – третий курсы обучения, а факультативных дисциплин, формирующих индивидуальную траекторию обучения, – на четвертый курс; потребовалась качественная переработка всех программ практик под специфику практико-интегрированного обучения;

– *научно-исследовательские работы* – многие работодатели испытывают сложности в прописывании конкретных технических заданий на выполнение научно-исследовательских работ, затрудняются с оценкой стоимости данного вида работ, так как им нужны «рабочие руки», а не научно-исследовательские проекты; организации неохотно предоставляют доступ к коммерческой информации либо вообще отказываются предоставлять данные, при этом полученные результаты исследований в большинстве случаев составляют коммерческую тайну организации и не подлежат разглашению, в т.ч. публикацию результатов в научных журналах;

– *увеличение нагрузки на профессорско-преподавательский состав* – работа ППС значительно усложнилась, появилась необходимость выделения дополнительных часов консультаций, увеличился объем дистанционной работы (консультации по e-mail, Moodle, skype), появилась необходимость формирования и развития новых компетенций у ППС;

– *координационная работа со стороны вуза* – необходимость формирования баз данных (базы работодателей, базы резюме студентов, банк заказов на выполнение научно-исследовательских проектов, в т.ч. междисциплинарных, база регистрации договоров о сотрудничестве и т.д.); организации круглых столов с участием работодателей, информационных мероприятий; координации процесса – поддержание постоянной взаимосвязи со всеми студентами, находящимися на ПИО, и кураторами /наставниками от предприятий; перенесение всех подготовительных мероприятий с октября–ноября на апрель–май (т.е. за полгода до начала практико-интегрированного обучения);

– *сложности с формированием баз практик* – мало «якорных компаний», на которых проходит практику группа студентов, а не единицы; необходимость обеспечить право студента на смену места практики, рассмотреть возможность прохождения практики на различных базах (в педагогической, медицинской сферах деятельности, в силовых и бизнес-структурах) для каждого студента в течение периода обучения; необходимость обеспечения баз практик для иногородних студентов, а прохождения практики за пределами г.

Владивостока и Приморского края; риск «исчерпания» баз практик в течение 2–3 лет с момента старта модели практико-интегрированного обучения;

– *типовые сложности во взаимоотношениях с работодателями* – отсутствие понимания инновационной модели практико-интегрированного обучения у работодателей, впервые столкнувшихся с предложением, необходимость информирования и организационно-просветительских мероприятий; готовность взять на работу студента на полный рабочий, но за бесплатно, так как он находится в статусе практиканта / стажера; нежелание брать на себя обязательства по трудоустройству студента со всеми вытекающими последствиями (оплата труда, оплата больничных, отпускных, декретных и т.д.); неготовность выделять наставников/ кураторов от предприятий;

– *сложности с «проблемными» студентами* – несовпадение профессиональных интересов студентов и руководителей практик, предложенных тем и карьерных планов; неготовность работать на стажировке за бесплатно, неготовность работать полный рабочий день, стремление найти наиболее простой вариант, например, работа у родственников и знакомых; несоблюдение трудовой дисциплины и этики взаимодействия с работодателем, что негативно влияет на имидж университета; сложности совмещения практико-интегрированного обучения с ликвидацией академических задолженностей за прошлые семестры.

Несмотря на все сложности и риски, переход на практико-интегрированную модель образовательного процесса был осуществлен. В целях удовлетворения требований как потенциальных работодателей, так и действующей нормативной базы было реализовано формирование учебных планов и календарных учебных графиков, в которых:

а) практики всех видов собраны в единый временной период и проводятся последовательно одна за другой;

б) обеспечивается возможность студентам выпускного курса совмещать работу и учебу посредством минимизации аудиторной нагрузки;

в) период проведения практики не приходится на сезон отпусков (лето).

Переход к новому варианту построения календарных учебных графиков и учебных планов во многом стал возможным благодаря отказу от привычных трехнедельных сессий и их замены промежуточной аттестацией продолжительностью в одну неделю. Важным условием такого серьезного изменения стал многолетний опыт использования балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов, которая построена как накопительная. Студенты набирают баллы в течение всего семестра, тем самым обеспечивается регулярность и системность изучения материала, а также возможность формирования итоговой оценки по дисциплине без обязательной сдачи зачета или экзамена. Кроме того, единая система оценивания, выстроенная по принципу «100 баллов = 100-процентный успех», применение автоматизированных компьютерных подсистем для сбора, обработки и хранения информации позволили не только сделать балльно-рейтинговую систему максимально прозрачной и для студента, и для преподавателя, но и рассчитывать суммар-

ное количество баллов, определять место, занимаемое каждым конкретным студентом в группе, на курсе, в вузе.

Кроме того, многолетняя практика создания и использования электронных образовательных ресурсов обеспечила готовность университета к переходу на смешанное обучение, предполагающее частичное применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Это стало ключевым фактором модернизации образовательного процесса на выпускном курсе, позволив снизить до минимума аудиторную нагрузку, сформировать удобное расписание занятий и режим обучения, сочетающий on-line (аудиторные занятия в вечернее время и по субботам) и off-line (*электронное обучение на базе MOOC Moodle*) форматы с учетом занятости студентов на рабочих местах.

Необходимо отметить, что данная модель может быть реализована также в рамках ФГОС-3 ВПО, что и было сделано во ВГУЭС на переходном этапе в условиях поэтапного ввода новой редакции ФГОС по разным направлениям бакалавриата.

Таким образом, идеология практико-ориентированного обучения была реализована через интеграцию полноценной профессиональной практики в образовательную программу. Приобретение практического опыта в реальных производственных условиях в данной модели становится полноценной и полноправной дидактической частью образовательной программы.

3.2.4. Итоги реализации пилотного проекта практико-интегрированного обучения во ВГУЭС

Каждый шаг пилотного проекта основывался на всестороннем анализе различных факторов и условий, а также результатах сессий стратегического планирования, проводимых ежеквартально с привлечением работодателей, студентов, ППС и АУП вуза. Перед инициаторами и координаторами проекта ставилась задача вовлечения максимально возможного количества заинтересованных сторон, создания рабочих групп и широкого информирования о происходящих изменениях. За указанный период были реализованы системные проекты для каждой из ГЗС: для работодателей была разработана форма комплексного договора о сотрудничестве, составлена база предприятий-партнеров, готовых к сотрудничеству, составлена база резюме студентов, организован ряд мероприятий, в т.ч. «Ночь карьеры», ярмарки вакансий, форум с участием работодателей «Новые кадры для региона» и т.д. Для студентов была организована горячая линия; встречи ректора и проректоров со студентами и их родителями; организован информационный портал с освещением всех подробностей и возможностей реализации ПИО.

Особую роль в продвижении проекта сыграли истории успеха студентов-четверокурсников, представленные в формате эссе и фоторепортажей на сайте вуза, экскурсии на предприятия-партнеры и целевые выступления приглашенных спикеров с презентациями организаций.

Для подготовки ППС к переходу на новый формат работы были организованы и проведены курсы повышения квалификации. АУП принял участие в реализации перехода на новую модель обучения через организацию модернизации учебных планов и учебного процесса, технического сопровождения внедрения в образовательный процесс модульных курсов и курсов в среде Moodle; организации посредничества и координации между вузом и профессиональной средой.

В целом итоги пилотного проекта ПИО можно считать удовлетворительными:

- 88% организаций-партнеров ВГУЭС готовы продолжать и развивать сотрудничество в последующие годы, формируется новая генерация организаций-партнеров;

- 53% выпускников 2015 года по итогам дуального обучения на базе организаций-партнеров приняты в штат на постоянное место работы еще до получения диплома бакалавра;

- 66% организаций-партнеров ВГУЭС, принявших участие в пилотном проекте, поддерживают дуальную модель программ бакалавриата и считают ее обоснованной.

Вместе с тем, 34% организаций-партнеров высказывают сомнения, связанные с сокращением аудиторных часов на теоретический курс, что может, по их мнению, негативно повлиять на качество подготовки. Выявились проблемы, связанные с мотивацией студентов, их неготовностью к ответственности.

Всего в 2014–2015 учебном году в практико-интегрированном обучении приняли участие 786 студентов, распределение которых по местам прохождения практики отражено на рис. 3.27.

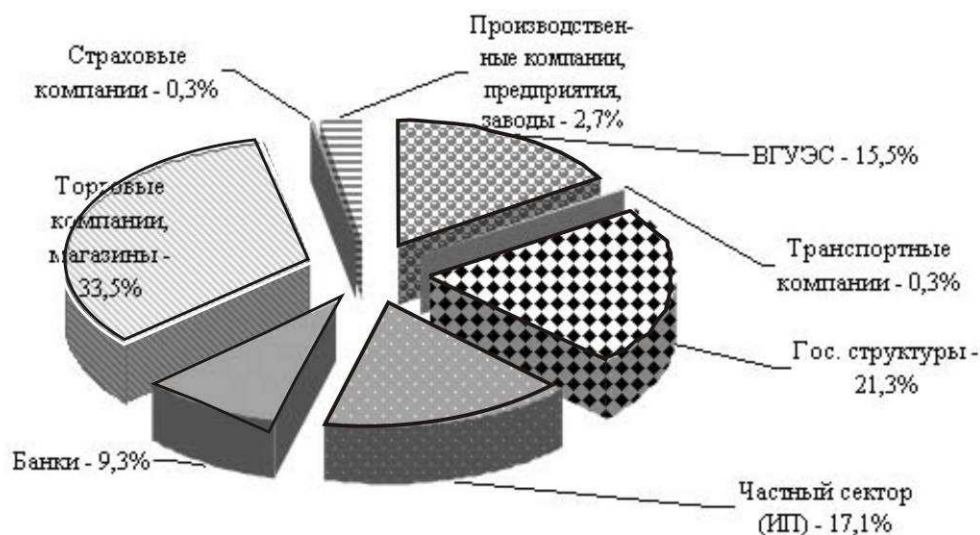


Рис. 3.27. Распределение студентов по местам практик в 2014/2015 уч. году

Особо следует отметить, что в целом по вузу 15,5% студентов выбрали различные структурные подразделения ФГБОУ ВО «ВГУЭС» в качестве альтернативного места прохождения практики.

Параллельно с началом внедрения изменений стартовала программа выявления препятствий и сложностей, результаты которой структурированы по следующим тематическим секторам на (рис. 3.28).

<p>Локальная нормативная база – необходимость разработки регламента организации учебного процесса с учётом специфики разных направлений подготовки; разработка типовых форм отчётности, форм контроля результатов ПИО</p>	<p>Учебный процесс – перенос основных профессиональных дисциплин на 2–3 курсы обучения, а факультативных дисциплин, формирующих индивидуальную траекторию обучения – на 4 курс</p>	<p>Научно-исследовательские работы – сложности в формулировании конкретных технических заданий на выполнение НИР, сложности с оценкой рыночной стоимости НИР, неготовность организаций предоставлять показатели своей коммерческой деятельности студентам</p>
<p>Координационная работа со стороны вуза – необходимость ведения баз данных (работодателей, резюме, заказов на НИР, договоров о сотрудничестве) организация мероприятий; координация взаимосвязи со всеми студентами, находящимися на ПИО и кураторами от предприятий</p>	<p>Увеличение нагрузки на ППС – увеличился объём очной консультационной и дистанционной работы, сосредоточение аудиторной нагрузки на вечернее время и субботы, необходимость формирования и развития новых компетенций ППС</p>	<p>Сложности с формированием баз практик – мало «якорных компаний», на которых проходит практику группа студентов, а не единицы; Необходимость обеспечить право студента на смену места практики, обеспечение баз практик для иногородних студентов, риск «исчерпания» баз практик в течение 2–3 лет</p>
<p>Сложности взаимодействия с работодателями – готовность взять на работу студента на полный рабочий день, но за бесплатно, так как он находится в статусе стажёра/практиканта; – нежелание брать на себя обязательства по трудоустройству студента со всеми вытекающими последствиями (оплата труда, оплата больничных, отпускных, декретных и т.д.); – неготовность выделять наставников/кураторов от предприятий с компенсацией его труда</p>	<p>Сложности с «проблемными студентами» – – несовпадение профессиональных интересов студентов и потребностей организаций; – неготовность работать бесплатно полный рабочий день, стремление найти наиболее простой вариант, например, работа у знакомых; – несоблюдение трудовой дисциплины; сложности совмещения практико-интегрированного обучения с ликвидацией академических задолженностей за прошлые семестры</p>	

Рис. 3.28. Сложности реализации ПИО

Анализ результатов сплошного опроса обучающихся четвёртого курса в 2014–2015 учебном году показал, что 27% студентов были приняты на реально существующие вакансии и выполняли определенный для этих вакансий функционал, при этом получая установленную заработную плату. Остальные 73% были приняты предприятиями в качестве кадрового резерва, их должностные позиции были обозначены как «стажер», «практикант-стажер». 82,5% студентов не меняли базовое предприятие в течение всего периода ПИО, что

обеспечило возможность длительного профессионального контакта с коллегами и способствовало объективности данной ими оценки.

Помимо выполняемых функциональных задач каждый студент был ориентирован на выполнение исследований либо проектов на базе этого же предприятия в рамках НИРС и выполнение ВКР, а предприятия в соответствии с условиями партнерского договора взяли на себя обязательства предоставить возможности для этого, в частности, доступ к необходимой информации, назначение компетентного руководителя из числа опытных работников, участие в постановке целей и задач исследования, которое проводилось в соответствии с реальными интересами данного предприятия и по его заказу, участие студента в работе различных проектных и творческих групп, создаваемых предприятием, в совещаниях. Соответственно, помимо приобретения опыта реальной профессиональной деятельности студенты имели возможность профессионального развития и творчества, а работодатель – возможность в полной мере оценить уровень подготовки, компетенции (как профессиональные, так и личностные, общекультурные), а также потенциал будущего профессионала.

Студенты выразили своё отношение к ПИО, оценив его на 6 баллов из 10. Перечень проблем, на которые обращают внимание студенты, можно свести к четырём основным блокам:

1) *проблемы организации ПИО*: «Не до конца продуманная система, неорганизованная. У нас – студентов, не было определенной системы работы и обучения, а преподаватели не могли ответить на наши вопросы»; «Много бумажной волокиты», «Проработать более чётко практико-интегрированную модель обучения в части пакета документов между компанией и ВГУЭС», «Документы на практику выдавать вовремя» (0,5%) и др.;

2) *отсутствие информации*: «Студент постоянно находится в подвешенном состоянии, никто ничего не может объяснить, все узнаем в последний момент», «Давать более обширную информацию о времени и сроках предоставления отчетов, о том, какой график учёбы, консультации и пр.», «Получение достоверной информации от кафедры» (0,3%) и др.;

3) *учебный процесс*: «Сопоставлять возможность студентов появляться в университете (я работаю полный рабочий день с понедельника по пятницу), у меня нет возможности появляться в университете в эти дни»; усовершенствовать систему. Если практика, то не ставить пары», «Время консультаций совпадало с работой при работе 6 часов – нет времени на посещение университета», «Очень важно услышать своих студентов и построить учебный процесс, чтобы он не пересекался с практикой на предприятии», «Преподавателям было без разницы, что ты официально трудоустроен – они требовали посещения университета в рабочее время», «Ведение профессиональных предметов в виде модулей во время практики сильно отвлекает студентов от их рабочих обязанностей и не позволяет повышать квалификацию» и др. (1,5%);

4) *места практики*: «Мало компаний, нужно расширить базу работодателей», «Находить для студентов работу, но оставлять право выбора и возможность самостоятельного поиска», «Более ответственно подходить к компани-

ям, предоставляющим место на практику», «Взаимодействовать только с достойными работодателями» (0,2%) и пр.

3.2.5. Участие работодателей в оценивании компетенций выпускников

Результаты пилотного проекта реализации ПИО в 2014–2015 учебном году позволили сделать очень важный и значимый шаг в совершенствовании системы оценки уровня сформированности компетенций бакалавров.

Как известно, каждая из компетенций, вне зависимости от её вида, может быть определена как способность и готовность применять *знания* (субъективный образ реальности в форме понятий и представлений), *навыки* (действие, сформированное путем повторения и доведения до автоматизма), *умения* (освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков, который формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия в стандартных ситуациях) и *владения* (способность при решении конкретной задачи осознанно применять знания, навыки и умения для получения оптимального или наилучшего результата не только в привычных, но и в изменившихся условиях), успешно действовать, используя свой практический опыт при решении широкого круга задач (в том числе в профессиональной деятельности).

Очевидно, что вероятность полностью сформировать не только весь набор компетенций, заданных ФГОС, но и отдельную компетенцию в ходе изучения конкретной дисциплины учебного плана минимальна. Напротив, каждый элемент ООП (учебная дисциплина, практика, курсовое проектирование) вносит определенный вклад в поэтапное формирование той или иной компетенции в процессе реализации образовательной программы в целом, что нашло отражение в действующих сегодня нормативных требованиях [24, п. 14]. В результате происходит *«развертывание»* матрицы компетенций (выявление соответствия этапов формирования компетенций отдельным дисциплинам учебного плана). Однако декомпозиция компетенций, наличие уровней и этапов формирования компетенций создают сложность адекватного выбора методов и инструментов оценки. Ситуация с оценочными средствами ещё больше усложняется при разделении дисциплин на базовые и вариативные, а типов ООП на прикладной и академический. При этом конечные результаты освоения образовательной программы требуют обратного процесса *«сворачивания»* матрицы компетенций в интегральный итог, который в контексте предлагаемого нами подхода может быть обозначен как *профессиональная компетентность* выпускников.

Ещё одна сложность оценивания уровня сформированности компетенций связана с тем, что *компетенции проявляются только в действии, в процессе выполнения заданий*. В частности, по утверждению Л.И. Мамоновой, общепрофессиональные компетенции можно сформировать только при овладении методами конкретной работы, принятии непосредственного участия в обсуждении и решении конкретных профессиональных задач разнообразного характера в режиме реального времени (а не в ситуации учебного кейса) с уче-

том множества факторов и рисков реальной производственной среды [20. С. 365].

Следовательно, говорить об оценке уровня развития компетенций, как отмечает И.А. Зимняя, уже в силу самих свойств данной категории, можно только в процессе соответствующей деятельности, создав ситуацию этой деятельности и погрузив в нее оцениваемого [9].

Отсюда наиболее подходящими для оценивания компетенций представляются методы, основанные на наблюдении за выполнением заданий в естественных или квази-естественных ситуациях. По нашему мнению, квазиестественные ситуации, вполне адекватные для оценки компетенций студента в ходе образовательной программы, не вполне приемлемы для оценки профессиональной компетентности выпускника на этапе ее окончания. Объективная оценка «на выходе» программы может быть обеспечена только в естественной ситуации, т.е. в процессе реальной профессиональной деятельности.

Таким образом, с нашей точки зрения, в процессе освоения образовательной программы происходит *оценивание всех видов компетенций*, заложенных в ФГОС, с учетом смоделированной системы «развертывания» матрицы компетенций (декомпозиции на знания, умения, владения). Для объективной оценки на этом уровне достаточным будет применение фонда оценочных средств, состоящих преимущественно из тестов (для оценки остаточных знаний и умений) и кейс-задач (для оценки владений). Однако для итоговой «свертки» компетенций и объективной *оценки уровня сформированности профессиональной компетентности* выпускника «на выходе» образовательной программы необходимо соблюдение следующих условий:

- наличие ситуации реальной профессиональной деятельности, позволяющей закончить формирование всех групп заданных компетенций и оценить компетентность выпускника;
- наличие инструментов (оценочных средств), позволяющих оценить *компетентность*;
- участие в процессе оценивания внешних по отношению к образовательной организации представителей заинтересованной общественности, прежде всего – потенциальных работодателей выпускников.

Мы солидарны с мнением А.А. Вербицкого, Е.Б. Пучковой о том, что образовательный процесс представляет собой единство обучения и воспитания. Предмет воспитания – морально-нравственное развитие личности в условиях общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса [30. С. 36]. Это означает, что реализация ООП должна обеспечивать достижение не только образовательного (знания, умения, навыки, владения), но и воспитательного эффекта (положительное отношение к работе, мотивация к труду, стремление использовать имеющиеся знания, умения, навыки и владения в профессиональной деятельности, готовность соблюдать профессиональную этику и т.д.).

Аналогичный взгляд мы можем наблюдать в концепции А.И. Чучалина, А.В. Епихина, Е.А. Муратовой, где отмечается, что компетенции содержат такие составляющие, как готовность, способность и условия. При этом каж-

дая из составляющих, в свою очередь, может иметь ряд атрибутов, важных с точки зрения достижения результатов обучения (т.е. формирования профессиональной компетентности выпускника):

– *готовность* студентов к решению задач оценивается по степени их мотивации, которая проявляется в активности и заинтересованности студентов в получении результата, оперативности и инициативности их действий при решении задач;

– при оценке *способностей*, которые демонстрируют студенты при решении практических задач, определяются: уровень приобретенных знаний, степень сформированности умений и богатство накопленного ими опыта применения знаний и умений;

– при оценке *условий* решения конкретных задач важно определить: уровень новизны решаемых задач, степень самостоятельности действий студентов и уровень обеспеченности их ресурсами, необходимыми для решения поставленных задач.

Оценка компетенций студентов будет тем выше, чем выше уровень новизны задач, чем больше степень самостоятельности студентов при решении задач и чем ниже уровень начальной обеспеченности ресурсами, что вынуждает студентов самостоятельно восполнять их недостаток. Успешное решение задач в более сложных условиях свидетельствует о более высоком уровне подготовленности студентов [41].

Достичь полноценного эффекта (образовательного + воспитательного) возможно лишь при истинной включенности студента, преподавателя, администрации образовательного учреждения и работодателя в образовательный процесс.

Одним из механизмов такого «включения» может быть обозначена *асинхронная* (индивидуально-ориентированная) *организация учебного процесса*, при которой учебные группы, постоянные по составу в течение всего срока обучения, не создаются. Накануне нового семестра каждый студент представляет в учебную часть перечень учебных модулей, которые он планирует изучать в следующем семестре. В зависимости от того, сколько студентов записалось на те или иные модули, учебная часть планирует количество лекционных (поточковых) и практических (групповых) занятий по каждому модулю и составляет общее для университета расписание учебных занятий на очередной семестр. Выбор студента при таком механизме определяется двумя обстоятельствами: желанием попасть к определенному преподавателю на конкретный модуль (выбор преподавателя и модуля) и проектом наиболее удобного индивидуального расписания учебных занятий, что позволяет совмещать обучение с работой или другими видами деятельности (например, со спортом). В результате, каждый студент принимает осознанное взвешенное решение относительно своей траектории профессионального развития и имеет реальную возможность определиться с конкретным профилем будущей профессиональной деятельности, адаптировать содержание своей учебной программы к требованиям потенциального работодателя.

Асинхронная организация учебного процесса широко применяется в зарубежных вузах и является неотъемлемым элементом системы зачетных единиц («кредит-система»). В России асинхронная организация учебного процесса применяется лишь в нескольких вузах (РУДН, Нижневартковский государственный гуманитарный университет, Тульский государственный университет) [5].

Вторым механизмом «включения» можно назвать *практико-интегрированную организацию* учебного процесса. Именно такой механизм был предложен и апробирован во ВГУЭС.

Решая вопрос о методах и инструментах оценки, мы исходили из следующих соображений:

Во-первых, несмотря на существенное продвижение в области формирования профессиональных стандартов, взаимной заинтересованности системы образования и практического сектора экономики, необходимо все же учитывать высокую загруженность работников предприятий своей основной работой, а также различия профессионального языка. Образно говоря, оценочные средства должны давать шанс на выход из пресловутого «замкнутого круга» в диалоге вузов с работодателями, когда обвинения вузов в несоответствующей требованиям работодателей подготовке не подкрепляются какими-либо конструктивными и ясно сформулированными предложениями со стороны самих работодателей.

Во-вторых, оценка должна давать внятную обратную связь, четко обозначающую зоны для развития и улучшений как выпускнику, так и вузу. Соответственно, требования к инструментам оценивания должны быть следующими:

- простота и невысокие затраты времени на процедуры оценивания;
- возможность оценить весь набор компетенций, формируемых в результате освоения образовательной программы;
- возможность независимой оценки, обеспечиваемая участием независимых экспертов, внешних по отношению к вузу;
- использование языка, понятного всем участникам процесса (студентам, преподавателям, специалистам предприятий, причем не только кадровикам, которые, как правило, владеют компетентностным подходом, но и руководителям отделов, участков, ведущим специалистам);
- наглядность и развернутая форма представления результата, содержащая информацию для принятия решений по совершенствованию образовательных программ, а также по формированию планов личностного и профессионального развития выпускника.

Среди представленных в практике инструментов, соответствующих сформулированным требованиям, был выделен «Федеральный Интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ)», реализуемый как добровольная сертификация выпускников бакалавриата на соответствие требованиям ФГОС. Для вузов-участников проекта ФИЭБ является элементом независимой внешней оценки качества подготовки выпускников бакалавриата.

Содержательно ФИЭБ включает в себя как тестовые задания по определённому перечню дисциплин, так и междисциплинарные кейс-задания, соответствующие видам профессиональной деятельности, определенным в федеральном государственном стандарте по данному направлению подготовки бакалавра [27]. Однако, несмотря на реализацию компетентного подхода и ориентацию на постоянное повышение валидности и надежности оценочных средств, применение ФИЭБ не решает комплекса задач, связанных с оценкой общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Отдельного внимания заслуживает подход к оценке компетенций, реализуемых всемирным движением World Skills, чаще именуемым «Олимпиадой для рабочих рук». По условиям конкурса под каждую компетенцию создаётся конкурсное задание, которое оценивается группой экспертов по заранее принятым критериям оценки и определяется суммой баллов. Задания представляют собой максимально приближенные к реальным профессиональные ситуации, таким образом, чтобы все участники команды могли продемонстрировать максимально полный набор знаний и навыков [31]. Кроме того, следует отметить коллегиальный метод экспертной оценки, который в сочетании с выверенным алгоритмом действий оценщика позволяет гарантировать объективность оценки.

Предлагаемый методический подход предполагает сочетание ФИЭБ и методологии World Skills, дополненных методом углубленного анкетного опроса работодателей по результатам длительного наблюдения за проявлением результатов обучения в процессе «погружения» студентов в практико-интегрированное обучение.

На первом этапе работникам предприятий (кадровикам, руководителям отделов), на которые были направлены студенты, было предложено оценить желаемый уровень сформированности компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности в данной должности компетенций. Основой для первичного анализа стали образовательные стандарты, профессиональные стандарты (при их наличии) и должностные инструкции сотрудника данного предприятия. Работодателям также предлагалось дополнить перечень компетенций по своему усмотрению.

Как показали результаты исследования, работодатели выбирали в среднем 7–10 наиболее значимых (укрупненных) компетенций (например, эффективная коммуникация, клиентоориентированность, готовность к изменениям, работа в команде и т.д.). Большинство работодателей сошлись во мнении, что специфику деятельности можно обозначить ключевым термином «профессионализм» и, исходя из специфики должности, «разложить профессионализм» на соответствующие поведенческие индикаторы. Далее происходила разбивка компетенции на поведенческие индикаторы. Итоговая анкета была сформирована по методу семантического дифференциала. Фрагмент типовой анкеты для работодателя представлен на рис. 3.29.

Анкета для работодателей (экспертов)

Уважаемые коллеги!

Вам предлагается принять участие в определении уровня сформированности компетенций и ключевых характеристик поведения, необходимого для успешного выполнения работы в должности

Инструкция: Вам необходимо оценить каждую пару индикаторов, отражающих профессиональное сотрудника _____, по шкале:

- 0 – поведенческие признаки не выражены,
 1 – поведенческие признаки проявляются иногда и слабо;
 2 – поведенческие признаки выражены достаточно заметно, встречаются часто;
 3 – поведенческие признаки выражены в большей степени и встречаются очень часто*

При этом Вам необходимо выделить (обвести в круг) ту цифру, которая соответствует степени выраженности данных поведенческих признаков для «идеального» сотрудника. Например, вы выбираете из пары:

Четко излагает свои мысли письменно, пишет без ошибок	3	2	1	0	1	2	3	Пишет сумбурно, в мыслях путается, допускает ошибки
---	---	---	---	---	---	---	---	---

и полагаете, что у «идеального» сотрудника данный поведенческий признак должен быть выражен максимально, тогда отмечаете (обводите в круг) цифру 3.

№ п/п	«+» Поведенческие индикаторы	Оценка показателя							«-» Поведенческие индикаторы
		3	2	1	0	1	2	3	
Эффективная коммуникация	Четко излагает свои мысли письменно, пишет без ошибок	3	2	1	0	1	2	3	Пишет сумбурно, не прослеживая логическую связь, допускает ошибки
	Устно излагает свои мысли четко, в логической последовательности, на языке, понятном потребителю; без ошибок, слов-«паразитов»	3		1	0	1	2	3	Говорит сбивчиво, используя специальную терминологию, допускает ошибки

Рис. 3.29. Фрагмент анкеты для работодателя по методу семантического дифференциала

На следующем этапе, по окончании восьмимесячной стажировки, работникам предприятий, непосредственно наблюдавшим за студентом в процессе его профессиональной деятельности, было предложено оценить фактический уровень сформированности компетенций студента по той же шкале и в соответствии с тем же списком. Далее результаты обрабатывались в двух разрезах: индивидуальная оценка каждого студента и обобщенная (усредненная) оценка всего потока выпускников по данной образовательной программе.

Полученные данные с целью их более глубокой и верной интерпретации дополнялись глубинным интервью с несколькими (3–5) работодателями по каждому направлению, что позволило помимо схематического представления результатов сформировать также развернутый отчет с подробной характеристикой уровня подготовки выпускников по каждой образовательной программе, а также с обозначением сильных сторон и проблемных зон как отдельного выпускника, так и программы в целом.

В результате проведенной работы был сформирован также перечень общекультурных компетенций (дополненный работодателями), которые были признаны работодателями наиболее важными, независимо от направления

подготовки. Данный перечень был интерпретирован нами как перечень ключевых (универсальных) компетенций – межкультурных и межотраслевых знаний, умений, способностей, необходимых для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сферах и сообществах [7]. Каждой компетенции работодатели определили желаемый уровень развития, исходя из пятибалльной системы. Усредненные результаты фактического оценивания представлены в табл. 3.17.

Таблица 3.17

Перечень ключевых (универсальных) компетенций

	Название компетенции	Желаемый уровень развития компетенции	Оценка уровня сформированности компетенции
Формулировки из стандартов	1) способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	5	4,5
	2) стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства	5	4,4
	3) умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков	4	4,1
	4) умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь	5	3,7
	5) способность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, способность анализировать социально значимые проблемы и процессы	4	3,6
	6) владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного	4	2,3
Добавлено работодателями	7) способность осваивать новые области знаний и умений	4	4,4
	8) способность правильно понимать содержание рабочей задачи	5	4,4
	9) способность соблюдать сроки	5	4,3
	10) умение находить и пользоваться информацией из различных источников для решения профессиональных задач	5	4,3
	11) гибкое мышление, умение адаптироваться и действовать в нестандартных ситуациях	4	4,1
	12) творческий подход к решению профессиональных задач	4	3,9
	13) умение самостоятельно предлагать методы решения задачи	4	3,9
	14) владение прикладными методами, инструментами решения практических задач	4	3,7

Очевидно, что процесс формирования этих компетенций выходит за рамки отдельной образовательной программы и реализуется в образовательной среде вуза.

Таким образом, полученная обратная связь (пример ее визуализации приведен на рис. 3.30) дает информацию не только для развития и совершенствования отдельных образовательных программ, но и для целенаправленного развития образовательной среды всего вуза на основе анализа наиболее сильных и наиболее слабых сторон подготовки, выявленных зон для развития.

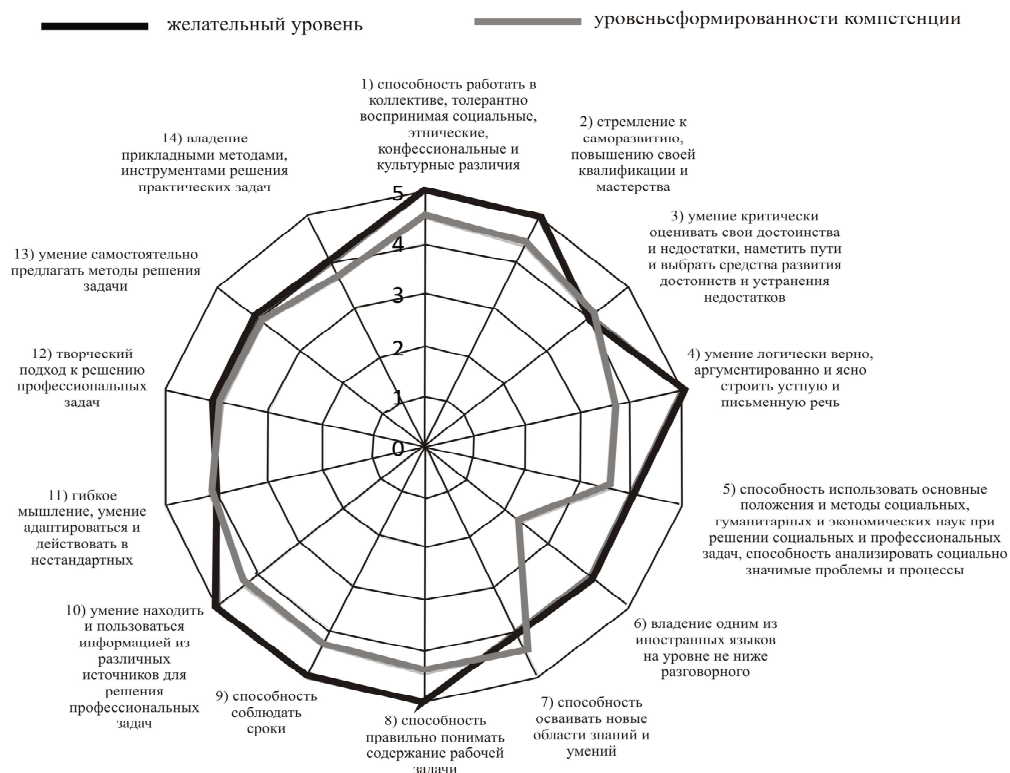


Рис. 3.30. Ключевые компетенции (желаемый и существующий уровень развития компетенций у студентов)

Следующим шагом стало добавление в анкету профиля «до» и «после», т.е. разработанный инструментарий сегодня уже позволяет проводить лонгитюдное исследование и фиксировать оценку прогресса, т.е. «прирост» уровня развития компетенций по средствам ПИО.

Полученные результаты оценивания уровня сформированности компетенций могут быть учтены при выставлении оценки во время итоговой государственной аттестации бакалавров и свидетельствовать об уровне сформированности профессиональной компетентности выпускника.

Тщательная проработка всех нюансов на этапе предпроектной подготовки (2011–2013 гг.), этапе проектирования (2013–2014 гг.) и этапе внедрения (2014–2015 гг.) позволила успешно реализовать предлагаемую технологию

практико-интегрированного обучения в контексте дуальной модели построения образовательного процесса.

Изменения образовательной технологии привели к кризису компетенций профессорско-преподавательского состава и потребовали пересмотра ряда традиционных функций, что потребовало системных изменений в управлении кадрами и организационной структуре управления вузом.

3.3. Новые стратегические подходы ФГБОУ ВО «ВГУЭС» в управлении кадрами

Рассмотрение кадров как активных элементов организации предполагает переход от «кадровой работы» к профессиональному HR-менеджменту и использование категории «кадровый потенциал», включающей не только собственно кадры, но и определенный уровень их совместных возможностей для достижения заданных целей организации. Кадровый потенциал следует рассматривать как возможности организации, которые при грамотном и эффективном развитии и использовании преобразуются в конкурентные преимущества [8, 14, 39].

В последнее десятилетие руководством ВГУЭС, как и многих вузов, ориентированных на развитие, реализовывался целый комплекс мероприятий в кадровой сфере: постоянное повышение заработной платы, систематические мероприятия по повышению квалификации ППС, внедрение системы поддержки диссертационных работ, профессиональные конкурсы и многое другое. Начиная с 2003 г. в университете реализуется проект непрерывного стратегического планирования с широким вовлечением персонала. Создаются и активно функционируют рабочие группы по отдельным проблемам деятельности университета, в состав которых входят преподаватели профильных кафедр и просто заинтересованные НПП, административно-управленческий персонал, топ-менеджеры вуза. Силами этих групп проводится анализ проблем, разрабатываются управленческие решения, которые затем предлагаются ректорату в форме проектов нормативно-распорядительных документов. Таким образом, сложилась практика решения задачи вовлеченности персонала, что чрезвычайно важно в период изменений. В 2009 г. разработана модель компетенций ППС, сформирована и постоянно совершенствуется рейтинговая система оценки деятельности ППС. Все это, безусловно, дает свои результаты. Профессорско-преподавательский состав ВГУЭС на сегодня в полной мере соответствует всем предъявляемым формальным требованиям, что подтверждено результатами общественно-профессиональной (2013 г.) и государственной (2014 г.) аккредитации образовательных программ. Обеспечивается воспроизводство научно-педагогических кадров в аспирантуре, несмотря на сложности последних лет, удельный показатель числа защит диссертаций университет выдерживает на уровне, заданном Программой стратегического развития, реализуемой при финансовой поддержке из федерального бюджета [29].

Вместе с тем, в новых условиях, когда акцент управления перенесен с формального соответствия кадрового обеспечения вуза заданным параметрам на его результативность, появилась острая необходимость критически пересмотреть, скорректировать и дополнить многие традиционные схемы и методы кадровой работы. В связи с этим в последние годы просматриваются следующие ключевые направления в стратегическом кадровом менеджменте ВГУЭС:

- создание условий для развития ППС в направлении достижения заданных «сверху» целей и показателей, соответствия требованиям новой технологии обучения, что предполагает решение, как минимум, двух вопросов:
 - последовательная декомпозиция и каскадирование целей и показателей развития вуза до уровня отдельного преподавателя;
 - приведение существующей организации труда ППС и процессов его производственной деятельности в соответствие с поставленными целями;
 - ревизия и корректировка действующих мотивационных систем, их настройка на достижение целей вуза;
 - формирование и развитие кадрового брэнда вуза, привлекающего и удерживающего сотрудников с необходимыми компетенциями.

Во ВГУЭС в 2013–2014 учебном году были проведены специальные исследования с использованием методов хронометража и «фотографии рабочего дня». Они показали, что учебная нагрузка и объемы учебно-методической работы, не имеющие тенденции к снижению, отчасти вследствие регулярного совершенствования образовательных программ в соответствии с требованиями не менее регулярно меняющихся государственных образовательных стандартов, полностью перекрывают общее годовое количество рабочего времени преподавателя, не оставляя возможности для эффективной научной деятельности [16]. ВГУЭС, как и большинство «региональных» вузов, вынужден решать данную задачу в условиях жестко ограниченных ресурсов при существенном ограничивающем условии: в соответствии с требованиями эффективности и социальной политики государства, приоритетами самого вуза уровень заработной платы ППС необходимо не только не уменьшить, но и регулярно повышать. Во ВГУЭС было принято нестандартное решение: пересмотреть всю структуру, содержание и результаты деятельности ППС, что вполне коррелирует с потребностями изменений в образовательном процессе, как говорилось выше. Организационные решения должны быть направлены не столько на формальное снижение учебной нагрузки, сколько на формирование новой роли и компетентностной модели преподавателя. В стратегии ВГУЭС новая роль преподавателя заключается в его вовлеченности в профессиональную практику, в совместной со студентом деятельности по решению реальных задач, востребованных обществом и, прежде всего, бизнес-средой региона. Только в такой полезной, осмысленной работе и могут быть сформированы компетенции выпускников. Эта идея реализуется посредством практико-интегрированного обучения по дуальной модели, в процессе которого решается вопрос не только повышения качества подготовки студентов, но и развития практических компетенций ППС ВГУЭС за счет вовлечения в

проектную деятельность, развития предпринимательских навыков и компетенций у преподавателей, получения научных результатов и инновационных продуктов.

Сокращение аудиторной нагрузки на выпускном курсе бакалавриата с целью обеспечения потенциальной возможности для студентов начинать карьеру в профессиональной сфере, приобретать опыт практической работы привели к новому формату контактных часов. Закономерно встал вопрос об эффективных технологиях обучения, который решается во ВГУЭС через переход к смешанному обучению (традиционное в сочетании с электронным) на образовательной платформе Moodle. В настоящее время более половины преподавателей ВГУЭС используют эту обучающую среду. Закономерным образом это привело к увеличению доли самостоятельной работы студентов в учебных планах и пересмотру ее содержания с точки зрения реальной полезности. Таким образом, актуализировалась компетенция преподавателей по владению современными технологиями обучения. Преподаватели, успешно освоившие и применяющие на практике такие технологии, получают право самостоятельно определять график контактной работы со студентами в семестре, и это в целом позитивно сказывается на организации их работы и служит дополнительным мотиватором.

Модель ПИО предполагает, что каждый преподаватель должен стать активным исследователем, участником научных, практически значимых проектов. Вовлеченность студентов в такие проекты – важнейший фактор качества подготовки реально готовых к решению профессиональных задач и востребованных практическим сектором выпускников. ВГУЭС поставил перед собой амбициозную задачу: максимально приблизить содержание рабочих учебных программ и оценочных средств к требованиям работодателей через участие всех преподавателей и студентов в конкретных актуальных проектах, выполняемых кафедрами и научными коллективами университета по грантам, заказам предприятий и организаций. Предположительно, такой механизм обеспечит постоянную настройку содержания образовательных программ на стремительно изменяющиеся требования профессиональной сферы и, следовательно, положительно скажется на качестве подготовки.

В новых условиях сформировался совершенно конкретный запрос на содержание повышения квалификации и профессионального развития кадров ППС [35]: это новые педагогические технологии, педагогический менеджмент, бизнес-коммуникации и переговоры, управление проектами, новые технологии профессиональной сферы. В рамках финансируемой из федерального бюджета Программы стратегического развития ВГУЭС по указанным направлениям обучено более 25% штатного состава преподавателей, которые стали агентами изменений в коллективе.

Еще одно серьезное несоответствие, обнаруженное в ходе проведенного во ВГУЭС исследования, – перегруженность ППС бюрократической и административно-организационной работой (подготовка планово-отчетной документации, приказов по учебному процессу, организация мероприятий и т.п.). В объеме рабочего времени преподавателя данная работа, как выяснилось,

занимает от 20 до 40%. Эта проблема характерна для многих российских вузов. С точки зрения эффективности использования трудовых ресурсов данный факт следует отнести к несоответствиям, поскольку он свидетельствует о «нецелевом» использовании профессиональных компетенций работников ППС. Поставив целью максимально освободить преподавателей от несвойственных им функций в пользу работ, наиболее соответствующих должностной компетенции ППС, был проведен управленческий аудит бизнес-процессов кафедр с целью выявить процессы и процедуры, которые могут выполняться работниками других категорий. Результатом стали пересмотр и оптимизация организационной структуры и штатной численности учебно-вспомогательного и административно управленческого персонала. Часть функций была передана в объединенный студенческий офис. Оптимизация штата УВП кафедр позволила повысить ставку заработной платы по должностям УВП и, соответственно, расширить круг обязанностей и повысить уровень должностной ответственности. Вместо привычного «секретаря» или «лаборанта» в штатное расписание всех кафедр в соответствии с нормативом штатной численности ППС введены штатные единицы «специалистов» кафедр, на которых трудовым договором возложены достаточно серьезные функции по формированию планово-отчетной документации, оперативному управлению учебным процессом кафедры, ведению документооборота и др.

Существенно повышая требования к результативности ППС, руководство ВГУЭС, прежде всего, решает вопрос адекватного и достойного материального вознаграждения. За последние 4 года средняя заработная плата ППС ВГУЭС выросла на 46,5% и в 2014 г. составила 62,3 тыс. руб., что в 1,92 раза выше средней заработной платы в регионе. Постоянный устойчивый рост средней заработной платы достигается за счет следующих факторов:

- увеличение фонда оплаты труда за счет направления доходов, полученных университетом от платной образовательной деятельности, научных и хозяйственных проектов. Ежегодно университет ставит и решает задачи роста доходов из всех источников (табл. 3.1);

- поддержание штатного коэффициента (соотношения численности студентов и преподавателей) на уровне 1/15–1/16 за счет эффективных решений в организации учебного процесса.

Структура заработной платы ППС ВГУЭС на сегодня в полной мере соответствует требованиям законодательства. Переменная часть заработной платы учитывает как постоянные надбавки, связанные с наличием определенных достижений «долгосрочной» природы (наличием почетных отраслевых званий, стажа работы в университете и т.п.), так и надбавку по результатам расчета рейтинга преподавателей за прошедший календарный год. Гарантированная часть в совокупности с надбавкой по результатам расчета рейтинга является постоянной величиной на данный календарный год, которая может быть снижена только при наличии дисциплинарного взыскания, чего в практике работы университета еще не случалось.

Рейтинговая система оценки деятельности ППС действует во ВГУЭС последние 6 лет и за этот срок претерпела ряд изменений. Изначально были по-

пытки учесть в показателях любые результаты работы преподавателей, включая особенности отдельных профилей деятельности. Несколько лет работы в такой парадигме привели к определенному кризису, когда число показателей оценки разрослось до нескольких десятков, что, в свою очередь, привело к размыванию целей и отсутствию понятных ориентиров деятельности работников. В итоге ректором ВГУЭС была поставлена цель сформулировать не более 10 показателей по принципу каскадирования показателей верхнего уровня, установленных для вуза в целом. Безусловно, такой подход имеет свои ограничения. В частности, он не может претендовать на комплексный характер оценки результатов труда. Тем не менее, на данном конкретном этапе, когда перед руководством вуза встала задача достаточно резко переориентировать активность преподавателей в совершенно определенном направлении, такое решение представляется обоснованным. Практически все показатели вновь разработанного рейтинга относятся к научной сфере, включая такие аспекты, как вовлечение студентов в проектную и исследовательскую деятельность, один – к научно-методической (издание учебников и учебных пособий), причем все показатели отражают весомые и значимые результаты, которые, в свою очередь, учитываются в мониторинге деятельности вузов, а также в показателях эффективности реализации программы стратегического развития ВГУЭС (рис. 3.31).

№	НАИМЕНОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЯ
1	Изданное печатное учебное издание: – учебник – учебное пособие
2	Полученный гриф УМО на печатное учебное издание
3	Изданная монография
4	Полученный патент
5	Полученное свидетельство о регистрации программ для ЭВМ
6	Публикации: – в журналах ВАК (показатель компакт-фактора не менее 0,2) – в журналах, индексируемых иностранными организациями Scopus – в журналах, индексируемых иностранными организациями Web of Science
7	Руководство студентами-победителями / призерами национальных и международных олимпиад, конкурсов, выставок (в т.ч. дипломных и курсовых работ / проектов)
8	Объем доходов от руководства исследовательскими проектами / хозяйственными работами студентов, выполняемыми по заказам предприятий и организаций
9	Руководство проектами, победившими в инновационных конкурсах: – национальных – международных
10	Руководство работой резидентов бизнес-инкубатора

Рис. 3.31. Перечень основных показателей рейтинга ППС ВГУЭС

Источник: приказ ректора ВГУЭС

Такой подход к расчету рейтинга ППС дал вполне ожидаемые результаты, как положительные, так и отрицательные. К положительным можно отнести:

1. Университет по результатам мониторинга деятельности вузов имеет показатели научной деятельности, существенно превышающие медианные значения.

2. 90% преподавателей, проходящих по конкурсу в 2014, 2015 годах, имеют высокие научные показатели и полное должностное соответствие, что красноречиво говорит о динамике их профессионального роста и качестве кадрового обеспечения образовательного процесса соответственно.

Среди негативных эффектов достаточно резкого изменения акцентов можно отметить нарушение нормального распределения преподавателей по сумме баллов рейтинга. Кривая распределения преподавателей приобрела экспоненциальный вид (рис. 3.32), что интерпретируется нами как резкая дифференциация работников по уровню их результативности: выделилась достаточно небольшая группа лидеров с очень высокими показателями рейтинга, а также образовалась категория работников, имеющих нулевой или близкий к нулю рейтинг, чего не случалось ни разу за все годы использования «универсальной» рейтинговой системы. Соответственно, аналогичным образом выглядит распределение работников по сумме надбавки и уровню заработной платы.

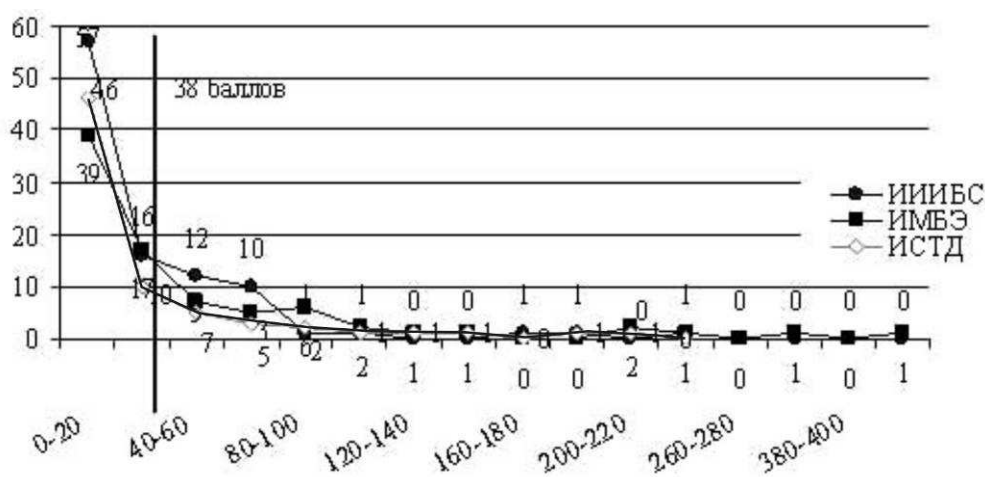


Рис. 3.32. Кривая распределения ППС ВГУЭС по сумме баллов рейтинга

Безусловно, это новая ситуация для коллектива ВГУЭС, вызвавшая некоторое социальное напряжение. Возникший социальный конфликт, по нашему мнению, носит развивающий характер, и вопрос для руководства университета состоит не в том, нужно ли его создавать, а в том, как им управлять. В качестве позитивного эффекта можно отметить явное выделение группы сотрудников высокого потенциала (Hi-Po). Направления работы со «средней линией» также вполне очевидны: информирование, стимулирование к достижениям, оказание методической и технологической поддержки. Наиболее болезненный и острый вопрос – с преподавателями, имеющими «нулевой» рейтинг или близкий к нулевому. Формально следует признать, что эти преподаватели не имеют надлежащих результатов и не соответствуют занимаемым должностям и требованиям работодателя. В то же время в данную категорию попали ценные и значимые для университета работники, в частности, ряд представителей из числа тех са-

мых 5–10% действующих руководителей и специалистов предприятий практического сектора. Многими из них ситуация была воспринята не столько как потеря в зарплате из-за отсутствия надбавки (как правило, зарплата в университете не является для них основным источником доходов), сколько как моральный удар вследствие попадания в число «неэффективных» работников (очень схоже с ситуацией с эффективностью вузов!). Анализ показал, что в данную группу попали главным образом старшие преподаватели и часть доцентов. С другой стороны, выявилась группа работников для адресного стимулирования. В качестве одного из решений была использована корректировка структуры должностей: уменьшено число вакансий старших преподавателей, объявляемых к конкурсу, а также введены должности доцент-исследователь и доцент-бизнес-консультант, что расширило спектр возможных траекторий развития карьеры преподавателей и усилило для многих мотивацию к профессиональному росту.

В качестве корректирующих воздействий, предупреждающих негативные последствия реализуемого подхода в коллективе, руководством ВГУЭС было предпринято следующее: предложено разработать два вида рейтинга – «научный» и «академический». В академический рейтинг были включены показатели, оценивающие уровень учебной и учебно-методической работы преподавателя. Они полностью «покрываются» должностными обязанностями преподавателей, содержащимися в трудовых договорах («эффективных контрактах»), и выполняются работником за установленный должностной оклад. Роль академического рейтинга – «обратная связь» по качеству педагогической составляющей работы, общественной полезности и профессиональному признанию (через такие показатели, как членство в профессиональных ассоциациях, наличие сертификатов профессионального признания), а также моральное поощрение, что для преподавателей очень важно. Академическая активность стимулируется и с помощью конкурса «Преподаватель года», который традиционно проводится в университете в течение 7 лет. Если ранее конкурс проводился по номинациям, учитывающим все аспекты деятельности ППС, то в новых условиях акцент был сделан именно на качество педагогической составляющей труда преподавателя.

Итоги ежегодно подводятся как по научному, так и по академическому рейтингу, тем не менее, денежные средства направляются только на надбавку по научному рейтингу, что обеспечивает последовательность мотивационной политики ВГУЭС, соответствие требованиям законодательства к системе оплаты труда (каждый результат должен быть оплачен единожды), стратегическим целям университета.

Слабой стороной надбавки по результатам рейтинга с точки зрения мотивации будущих достижений является ее «ретроспективный» характер. Надбавка устанавливается за весомые результаты, полученные в прошлом. Вопрос о стимулировании будущих результатов до недавнего времени в университете оставался открытым. В качестве решения для достижения баланса в мотивационной системе в 2014 г. была разработана и используется система единовременного премирования за достижения по приоритетным направлениям образовательной, научной и инновационной деятельности ВГУЭС (так называемые «внутренние гранты университета»).

В начале календарного года путем обсуждений определяется перечень мероприятий, в рамках которых поддерживаются проекты развития. Все мероприятия соответствуют актуальным стратегическим приоритетам университета, направ-

лены на выполнение целевых показателей деятельности. Соответствующим приказом ректора по предложению рабочей группы определяется объем финансирования на каждое мероприятие, нормативы оплаты работ, а также система коллегиального принятия решений (конкурсные комиссии по каждому мероприятию) и график работ и отчетности на весь календарный год. В соответствии с графиком организуется заявочная кампания, конкурсный отбор, публикация результатов отбора.

Выплаты премий осуществляются только по факту предоставления отчета и получения результатов, заявленных в проекте. В ряде случаев в соответствии с динамично изменяющимися внешними и внутренними условиями принимаются решения о корректировке мероприятий, нормативов, перераспределении средств между мероприятиями и т.п.

Таким образом, система «внутренних грантов» гибкая и хорошо настраиваемая, позволяет уравновесить мотивационную систему стимулами для достижения будущих результатов.

Таким образом, система материального стимулирования ППС ВГУЭС на сегодняшний день является эффективным инструментом управления, характеризующимся сбалансированностью, гибкостью, возможностью настройки, простотой и ясностью (рис. 3.33). Высокий уровень ее зрелости позволил ВГУЭС достаточно быстро и безболезненно разработать и внедрить «эффективный контракт».

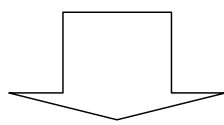
Система материального стимулирования ППС ВГУЭС		
Гарантированная часть заработной платы (60%) – должностной оклад – надбавка за стаж непрерывной работы во ВГУЭС – надбавка за государственные и отраслевые награды – надбавка за корпоративную награду «Золотой Фонд ВГУЭС» – РК и ДВ	Переменная часть заработной платы (40%) 	
Преподаватели	Заведующие кафедрами	Директора институтов
Ежемесячно		
Надбавка за руководство научно-исследовательской работой кафедры Надбавка за руководство учебно-методической работой ...		
Надбавка по итогам работы за предыдущий календарный год – по показателям рейтинга – с возможностью ежемесячного депремирования	Премия по итогам работы за предыдущий календарный год – по показателям рейтинга – с возможностью ежемесячного депремирования	Премия по итогам работы за предыдущий календарный год – по показателям института – с возможностью ежемесячного депремирования
Каждое полугодие		
Премия по результатам работы института		
Премия за развитие новых образовательных технологий	Премия за организацию работы по развитию новых образовательных технологий Единовременное премирование	
Премия за достижение высоких результатов по приоритетным направлениям образовательной, научной и инновационной деятельности ВГУЭС в отчетном периоде		
Премия за многолетний добросовестный труд в университете в связи с юбилейной датой		

Рис. 3.33. Система материального стимулирования ППС ВГУЭС

Источниками комплектования преподавательских кадров ВГУЭС выступают ведущие вузы Дальневосточного региона и России (ДВФУ, МГУ, МГИМО,

ЛГУ, НГУ, МТИБО, МФТИ, МЭСИ и др.). При этом следует отметить, что для ВГУЭС сегодня не актуальна проблема академического инбридинга: выпускники ВГУЭС (ДВТИ) разных лет составляют менее 20% (в 2014 г. – 17,2%) штатного состава, что для регионального вуза является хорошим показателем.

Ежегодная ротация кадров ППС составила в 2013 и 2014 гг. соответственно 5 и 6,7%, что укладывается в общепринятые нормы. Тем не менее, проблема привлечения и удержания высококвалифицированных преподавателей по-прежнему актуальна.

С 2013 г. ВГУЭС изменил процедуру конкурсного отбора. Конкурс стал открытым и прозрачным, для чего пришлось изменить «Положение о порядке замещения должностей научно-педагогических работников ФГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» и обновить состав кадровой комиссии. В состав комиссии включили топ-менеджеров вуза, наиболее компетентных преподавателей, представителей институтов, кадровой службы и др., что позволило сделать процесс оценки профессиональных качеств преподавателей, проходящих по конкурсу, более объективным. Заключение кадровой комиссии носит рекомендательный характер, но стало важным и решающим фактором при голосовании на Ученом совете.

Для обеспечения наглядности и доступности информации о требованиях к преподавателям при прохождении по конкурсу во ВГУЭС разработана матрица требований к претендентам на участие в конкурсе по каждой должности. Помимо общих требований, включающих в себя требования к уровню образования, наличию стажа работы, ученой степени и/или ученого звания, представление списка изданных учебных и научных изданий, включая количество научных статей в журналах ВАК, РИНЦ, монографий, а также участия в научных проектах и т.п., предусмотрена оценка таких актуальных для университета видов деятельности, как руководство подготовкой аспирантов и соискателей, руководство НИРС и др. Обязательно при прохождении по конкурсу является наличие результатов научной деятельности преподавателей.

С 2012 г. в рамках реализации программы стратегического развития ВГУЭС, целью которой является *формирование на базе университета современного интегрированного образовательного и научного центра в области экономики и управления, сервиса и информационных технологий Дальнего Востока*, университет стал активно привлекать преподавателей из других регионов. При этом ректорат исходил из таких преимуществ привлечения персонала из внешних источников, как приток новых, адаптированных к рынку кадров со свежим взглядом и новыми идеями, возможность выбора из более широкого круга кандидатов, формирования новых научных направлений и коллективов и т.д.

На сайте ВГУЭС создан новый раздел «Условия и перспективы работы во ВГУЭС» [42], где представлена информация о социальных программах, о корпоративной культуре университета, требованиях к преподавателям, возможностях карьерного развития, процедуре приёма на работу и организационной структуре, климатических условиях, условиях переезда и проживания. Следует отметить, что размещение информации на сайте вуза считается пассивным методом поиска вузовских кадров. Наряду с ним ВГУЭС использует и активные методы, как, например, индивидуальное приглашение высококлассных специалистов, размещение инфор-

мации о вакансиях на специализированных порталах. В 2013 г. в университет приглашены 9 преподавателей из других регионов страны, всего на работу было принято 30 новых преподавателей; в 2014 г. иногородних уже было 18, всего было принято 33 новых специалиста (8,5% от штатного состава).

Интервьюирование преподавателей, приехавших на работу во ВГУЭС из других регионов, показало, что для большинства из них главным критерием выбора ВГУЭС было «предоставление возможности продвигаться по карьерной лестнице» (95% респондентов). Предоставление данной возможности – один из приоритетов кадровой политики ВГУЭС, что фактически делает его конкурентоспособным и привлекательным на рынке академического труда. 90% опрошенных ответили, что их ожидания были оправданы в отношении их трудовой деятельности. Для оставшихся 10% темпы их личностного развития в университете и уровень оплаты труда оказались ниже ожидаемых. В целом это характеризует ВГУЭС как добросовестного работодателя и способствует развитию его кадрового бренда. Таким образом, в результате проводимых изменений в кадровой сфере ВГУЭС удерживает высокие показатели кадрового потенциала (табл. 3.18).

Таблица 3.18

Основные показатели кадрового состава ППС ВГУЭС за 2014 г.

Наименование показателя	Ед. изм.	Факт. значение
1	2	3
1. Удельный вес НПР, имеющих ученую степень кандидата наук, в общей численности НПР	%	50,88
2. Удельный вес НПР имеющих ученую степень доктора наук, в общей численности НПР	%	10,96
3. Удельный вес НПР, имеющих ученую степень кандидата и доктора наук, в общей численности НПР образовательной организации (без совместителей) и работающих по договорам гражданско-правового характера)	%	59,78
4. Число ППС/НПР, имеющих ученые степени кандидата или доктора, в расчете на 100 студентов	чел.	2,28/2,34
5. Доля штатных работников ППС в общей численности ППС	%	84,52
6. Общая численность работников образовательной организации (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ)	чел.	1 356
7. Общая численность ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ)	чел.	344
8. Общая численность научных работников (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ)	чел.	29
9. Доля ППС, имеющих ученые степени	%	56,40
10. Доля научных работников, имеющих ученые степени	%	20,69
11. Доля ППС возрастной категории моложе 65 лет	%	90,12

Окончание табл. 3.18

1	2	3
12. Доля ППС возрастной категории моложе 40 лет	%	38,08
13. Средняя заработная плата ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ)	тыс. руб.	64,20
14. Средняя заработная плата научных работников (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ)	тыс. руб.	41,05
15. Ротация кадров	%	7,6

Источник: сост. авт. на основе данных мониторинга, самообследования и статистической и управленческой отчетности ВГУЭС

При этом медианное значение дополнительного показателя мониторинга вузов «число ППС с учеными степенями и званиями на 100 студентов» ниже медианного и по РФ, и по региону.

С нашей точки зрения, цель повышения значения названного показателя вступит в некоторое противоречие с целью достижения эффективности, поэтому актуальное значение данного показателя ВГУЭС следует оценивать как соответствующее стратегии вуза.

3.4. Модернизация организационной структуры и системы управления ФГБОУ ВО «ВГУЭС»

В течение последних двух лет ВГУЭС проводил активные изменения в системе управления учебными подразделениями. Основными задачами при этом были:

- оптимизация расходов на управление;
- сокращение числа уровней управления;
- усиление специализации подразделений в части типа решаемых задач (усиление сосредоточенности ППС на прямых научно-педагогических задачах и снятие нагрузки по решению административно-управленческих и учебно-организационных задач);
- развитие междисциплинарности учебных подразделений, укрупнение кафедр;
- повышение управляемости.

В результате проводимых изменений ВГУЭС перешел от трехуровневой (ректорат-институт-кафедра) к двухуровневой (ректорат-кафедра) организационной структуре управления. Одним из инструментов изменений послужило внедрение многоуровневой системы показателей результативности, которая формировалась путем каскадирования показателей верхнего уровня (показателей результативности ВГУЭС) до уровня институтов, кафедр, отдельных преподавателей. Каскадирование показателей проводилось с использованием подхода, предложенного Л.А. Малышевой [19].

Интегральная система показателей верхнего уровня была определена пересекающимися множествами показателей, определяемых методикой мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования [Методика расчета показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования 2015 г. [12], и показателями, заявленными университетом в его Программе стратегического развития, получившей поддержку по результатам конкурса программ стратегического развития государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, подведомственных Минобрнауки России (декабрь 2011 г.) [29].

Анализ показателей позволил сгруппировать их с учетом идентичности формулировок, распределения ответственности и возможности их декомпозиции по направлениям деятельности. Принципиален переход от мониторинга, основанного на констатации факта достижения показателей деятельности, и различных методов ранжирования на этой основе субъектов образовательного процесса (институтов, кафедр, преподавателей) к планированию целевых значений показателей и распределению ответственности за их достижения по звеньям и уровням системы управления.

В результате сформировались четыре подсистемы:

- подсистема ответственности проректоров за достижение целевых значений показателей результативности деятельности университета в соответствии с закрепленными за ними основными направлениями деятельности, функциональными обязанностями и перечнем структурных подразделений, за деятельность которых они отвечают;

- подсистема ответственности институтов, осуществляющих координирующую функцию для получения запланированного для института результата;

- подсистема ответственности кафедр, осуществляющих учебную, методическую и научно-исследовательскую деятельность, подготовку, переподготовку научно-педагогических кадров и повышение их квалификации, а также производственную и инновационную деятельность;

- подсистема стимулирования профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) к достижению личных результатов.

Пример закрепления ответственности за показатели университета представлен в табл. 3.19.

Целью данного разграничения является:

- исключение двойной ответственности за выполнение одного показателя;
- определение показателей, выполнение целевых значений которых зависит от нескольких факторов, находящихся в зоне ответственности разных должностных лиц и работников;

- установление внутренней взаимосвязи показателей и ответственности по уровням управления;

- достижение поставленных задач в условиях максимального использования тех ресурсов, которые имеются: человеческие, финансовые, материальные.

Таблица 3.19

Таблица для закрепления ответственности за выполнение показателей

Показатель мониторинга	Показатель ПСР	Формулировка показателя	Ответственность			
			Проректор	Институт	Кафедра	ППС
		Средний балл ЕГЭ студентов по очной форме по программам подготовки бакалавров				
		Численность аспирантов образовательной организации в расчете на 100 студентов				
		Число публикаций организации, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования РИНЦ				
		Доходы от НИОКР				
		Количество патентов				

Целевое значение показателей, ответственность за выполнение которых отнесена на институт как структурную единицу, в дальнейшем подлежит простому распределению по кафедрам пропорционально количеству штатных ППС и контингента. При этом формируется персональная ответственность за достижение целевого значения каждого показателя заведующего кафедрой. Директор института несет ответственность за суммарный результат.

В результате анализа показателей результативности каждого уровня управления было установлено, что на уровне института не происходит формирования нового вида ценностей, а по существу лишь простое сложение результатов кафедр, входящих в его состав. Таким образом, роль уровня управления «институт» в новых условиях оказалась сведена к распределению задания и контролю его выполнения, что вполне может быть переложено на информационные системы и подразделения управленческого учета. На основании этого было принято решение об отказе от институтов, формируемых простой совокупностью нескольких кафедр как элементов оргструктуры и уровня управления. Вместе с тем, традиционно дирекция института (деканат) выполняет функционал по администрированию студенческого контингента, несет ряд воспитательных функций, что также необходимо учитывать. В целях реализации данного управленческого решения было осуществлено еще, как минимум, два организационных изменения: создан объединенный студенческий офис ВГУЭС, куда были переданы штаты и функции дирекций (деканатов) по администрированию студенческого состава, укрупнены кафедры путем их объединения.

Органиграмма проведенных структурных изменений представлена на рис. 3.34.

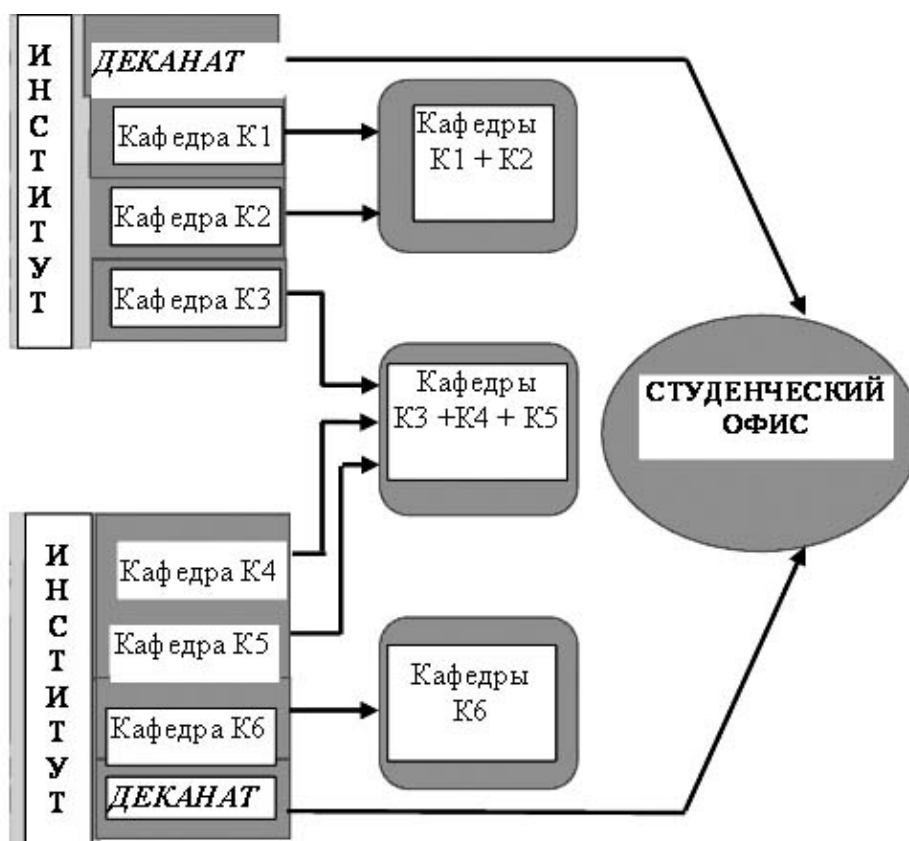


Рис. 3.34. Трансформация организационной структуры на уровне институтов и кафедр

Упрощенная схема не затрагивает верхнюю управленческую иерархию (ректорат), а показывает новое установленное распределение полномочий и ответственности между кафедрами, которые являются в данном случае центрами компетенций.

Данное изменение, на наш взгляд, развивает и дополняет классическую организационно-штатную структуру университетов, способствует переходу к органической (адаптивной) структуре управления. В данной трансакции управления ключевым является появление права у руководителей новых структурных подразделений (кафедр) принимать решения самостоятельно без промежуточных структур, а также создание более «плоской» структуры, что существенно повышает скорость принятия и исполнения управленческих решений.

При объединении кафедр был использован тот же принцип, что и при объединении вузов: менее результативные кафедры присоединялись к более результативным. В итоге на сегодня отличительными особенностями системы управления ВГУЭС выступают:

- наличие многоуровневой системы показателей результативности, каскадированной от уровня вуза в целом до отдельного преподавателя;
- использование системы показателей как для планирования, оценки результатов деятельности менеджеров, так и для материального стимулирования

(по результатам достижения целевых значений показателей формируется переменная часть заработной платы менеджеров всех уровней);

– наличие двухуровневой системы управления учебными подразделениями ВО (ректорат–кафедра);

– численность кафедр от 20 до 40 человек;

– сосредоточенность кафедр на образовательных и научных задачах, минимизация административной нагрузки;

– наличие специализированных административных подразделений, на которые возложено максимально возможное число задач по администрированию образовательного и научного процессов.

Вторым вариантом укрупнения кафедр становится их объединение с административными и производственными подразделениями, функционал которых соответствует профессиональной деятельности будущих выпускников, т.е. органическое объединение образовательного и производственного процессов по аналогичным предметным областям в рамках одного подразделения – института. Формально в этом случае мы используем термин «институт», но фактически это качественно новый, инновационный тип института: конгломерат учебных, производственных и научных подразделений. Данная идея может быть образно представлена как базовая кафедра «наоборот». Создавая подобные институты, мы руководствовались представлением о том, что современный университет – это не что иное, как достаточно крупная корпорация (ВГУЭС, например, входит в число 10 наиболее крупных работодателей и налогоплательщиков Приморского края), и его обеспечивающие подразделения, реализующие вполне типовые бизнес-функции и использующие при этом передовые решения и технологии работы в своих областях деятельности (информационно-технологическое обеспечение, физкультурно-оздоровительный сервис, управление персоналом, бухгалтерский и управленческий учет, административно-хозяйственное обеспечение, комплексная безопасность и т.д.), вполне могут быть рассмотрены как базы для обучения студентов соответствующих направлений и профилей подготовки. При этом взаимодействие с профильными предприятиями внешней среды ни в коем случае не исключается.

Примерами реализации таких решений могут служить Институт информационных технологий (ИИТ) и Управление физической культуры и спорта (УФКиС).

Институт информационных технологий включает в себя кафедру (образованную путем объединения трех) ведущую подготовку в области информационных технологий и телекоммуникаций, базовую кафедру, организованную совместно с Институтом процессов управления ДВО РАН как структуру, координирующую проведение совместных научных исследований и подготовку кадров высшей квалификации. Для осуществления производственной и обеспечивающей деятельности в состав института входят: центр информационно-технического обеспечения, ресурсный центр ИТ-инфраструктуры, центр компетенций в сфере ИТ. Данные подразделения обеспечивают разработку, развитие, внедрение и сопровождение систем и сервисов Электронного Кампуса, ИТ-инфраструктуры университета, сопровождения применения

ИТ. К работе в подразделениях привлекаются студенты и ППС кафедры. В данной структуре кафедра информационных технологий и систем (ИТС) – это центральное звено, несущее ответственность за подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих всеми требуемыми компетенциями. Все структурные подразделения, входящие в новую структуру, совместно с кафедрой формируют требуемые компетенции в части умения и навыков с учетом профессионального стандарта будущей специальности.

Управление физической культуры и спорта, в состав которого была введена кафедра физкультурно-оздоровительной и спортивной работы (ФОСР), решает комплекс задач по формированию и обеспечению эффективного функционирования системы физической культуры и спорта университета:

- развитие и эффективное содержание материально-технической базы физкультуры и спорта (3 спортивных комплекса, находящихся в разных кампусах и соответственно разных районах города Владивостока);

- организация физкультурно-оздоровительной и спортивной работы со студенческим составом и работниками ВГУЭС;

- организация учебного процесса по физической культуре для обучающихся всех основных образовательных программ в соответствии с учебными планами и требованиями ФГОС;

- развитие спортивных объектов ВГУЭС в контексте «третьей роли» университета: возможности использования спортивной инфраструктуры населением города, проведение соревнований разного уровня, секции для школьников, сотрудничество со спортивными федерациями региона по видам спорта, обеспечение доступности занятий спортом для маломобильных граждан и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Кафедра ФОСР, входя в состав данного управления, полностью интегрирована в решение общих задач, что позволяет и преподавателям, и студентам постоянно совершенствовать свои практические компетенции, участвуя в решении актуальных практических задач управления спортивной инфраструктурой.

Основными идеями и ожиданиями от создания подобных структур нового типа были следующие:

- возможности интеграции преподавателей и студентов в реальные практические задачи, решаемые обеспечивающими подразделениями, что способствует формированию и развитию практических компетенций и преподавателей, и студентов;

- повышение качества работы обеспечивающих подразделений за счет участия в решении их задач высококвалифицированных научно-педагогических кадров, привнесения новых идей студентами;

- повышение качества подготовки студентов за счет интеграции обучения с профессиональной практикой;

- достижение синергетического эффекта и повышение результативности и показателей деятельности подразделения в целом.

В организационной структуре института (управления) нового типа, в состав которого входят научные, производственные, функциональные струк-

турные подразделения университета, ключевым звеном является кафедра. Организационная структура новой структуры приведена на рис. 3.35.



Рис. 3.35. Схема новой организационной структуры, показывающая управленческую иерархию и организационные единицы

Все показатели, находящиеся в ответственности института нового типа, можно разделить на три группы:

- показатели, являющиеся суммарным результатом работы всего института, когда усилия всех подразделений дают ожидаемый синергетический эффект (объем средств по НИР и хозяйственным договорам, научные конференции и др.);
- показатели, зависящие от потенциала кафедры (показатели, характеризующие работу со студентами – сохранение контингента);
- показатели как результат работы конкретного преподавателя (показатели рейтинга ППС, суммируемые в планах кафедры).

Графически это можно представить следующим образом (рис. 3.36).

Показатель	Ответственность за выполнение показателей		
	Научные/производственные подразделения	Кафедры	Преподаватель
1 группа			
2 группа			
3 группа			

Рис. 3.36. Показатели для института

Кафедра – это центральное звено, объединяющее подготовку высококвалифицированных специалистов, проведение научно-исследовательской работы по тематике, отвечающей задачам развития и совершенствования области профессиональной деятельности выпускников, и внедрение новых достижений науки в реальный сектор экономики (как университетские подразделения, так и бизнес-структуры).

По прошествии нескольких лет после создания подобных подразделений нового типа можно отметить, что опыт оказался неоднозначным. Большинство таких подразделений показали более высокую динамику развития, что проявилось в постоянном росте показателей деятельности. Вместе с тем, отдельные подразделения, организационные единицы демонстрируют обратный эффект. Вывод из наших наблюдений за развитием оргструктуры, не претендующий на абсолютную истину, приводит к признанию ключевой роли личности руководителя для достижения успешности каждого подразделения. Поскольку такие организационные решения не относятся к типовым и стандартным, «человекозависимость» их успешности является вполне понятной и обоснованной. С другой стороны, как известно, «человекозависимость» рассматривается как слабое место оргструктуры, если она является ее системным свойством, что в данном случае и имеет место. Основные критерии выбора руководителя для подобного подразделения исходя из нашего опыта могут быть предложены следующие:

- высокий уровень компетентности, авторитет и опыт в ключевых сферах деятельности института (образование, научные исследования, профессиональная практика);
- ясное понимание целей и условий;
- убежденность в верности идеи и уверенность в результате;
- способность объединить коллектив, состоящий из разных категорий работников, вокруг новых общих целей, создать эффективную управленческую команду, поскольку, как известно, команда – это неотъемлемый инструмент решения сложных и нетривиальных управленческих задач.

Приходится признать, что формирование таких структур создает определенные риски, например, связанные с отсутствием или уходом достаточно уникального лидера.

Результаты экспресс-диагностики системы управления ВГУЭС (табл. 3.20) позволяют заключить, что она в целом адекватна вызовам модернизации системы образования. Вместе с тем, имеются зоны для улучшений, выявить которые следует путем глубокого анализа наличия признаков организационных патологий.

Таблица 3.20

Диагностика системы управления ВГУЭС

Признак	№	Индикатор	Данные ВГУЭС	Возможные инструменты изменений
1	2	3	4	5
1. Иерархичность, простота структуры, отсутствие лишних звеньев	1.1	Число уровней управления (учебными подразделениями)	2	Реформа организационной структуры управления с сокращением числа уровней
	1.2	Наличие понятных требований к результативности каждого подразделения	+	Внедрение каскадированной системы показателей деятельности подразделений, включающей систему принятия управленческих решений
	1.3	Наличие понятной системы взаимодействия между подразделениями	+	Анализ и корректировка положений о подразделениях, действующей оргструктуры
	1.4	Наличие понятных требований к результативности руководителей, работников НПП и других категорий	+	Внедрение «эффективного контракта»
2. Профессионализм	2.1	Наличие опыта вузовского управления у менеджеров всех уровней	+	Подбор профессиональных менеджеров
	2.2	Интегрированность менеджеров в региональные сообщества	частично	Введение показателя результативности менеджеров «личное и коллективное участие в региональных сообществах»
	2.3	Наличие необходимых профессиональных компетенций у менеджеров всех уровней и НПП	+	Развитие конкуренции за рабочие места. Внедрение открытых конкурсных процедур, выборов руководителей

Окончание табл. 3.20

1	2	3	4	5
3. Экономичность	3.1	Доля затрат на АУП в общих затратах на персонал	45-46% (выше нормы)	Оптимизация затрат на АУП, сокращение штата, реинжиниринг административно-управленческих процессов
	3.2	Доля АУП в общей численности персонала	22,9% (в норме)	Оптимизация численности АУП, сокращение штата АУП, анализ функционала административно-управленческих подразделений, отказ от необязательных задач, объединение функций
	3.3	Средняя численность кафедр ППС	20 чел. (18,4 чел.)	Укрупнение подразделений путем слияния
	3.4	Средняя численность подчиненных на каждом уровне (норма управляемости)	20 чел.	Сокращение числа руководителей на каждом уровне на основе анализа функционала и отказа от части факультативных задач

Источник: сост. авт. на основе экспертной оценки и данных управленческого учета ВГУЭС

В новой оргструктуре университета имеет смысл выделить также центры ответственности за развитие сотрудничества с региональной средой, поскольку, как говорилось выше, именно способность привлекать ресурсы региональной среды в контексте выбранной стратегической альтернативы станет ключевым фактором жизнеспособности и успешности ВГУЭС как регионального вуза. В связи с этим предлагается обратить внимание как минимум на два направления работы:

- координация и развитие сотрудничества институтов и кафедр с организациями практического сектора для формирования партнерства в реализации дуальной модели образования;

- развитие и продвижение исследовательской, экспертной и проектной деятельности университета по сопровождению программ социально-экономического развития региона и проектов развития организаций практического сектора.

Ответственность за первое направление работы во ВГУЭС возложена на центр «Старт-карьера», работающий в статусе регионального центра содействия трудоустройству выпускников. С учетом имеющихся компетенций данного подразделения, накопленного опыта, информационной базы предприятий – партнеров и положительного имиджа работы РЦ «Старт-карьера» дальнейшее развитие данного направления деятельности связывается с:

- поиском новых форм и углублением сотрудничества с организациями региона, в том числе формированием совместных подразделений (базовых кафедр, центров), созданием базовых площадок в организациях;

- формированием совместных с предприятиями программ повышения квалификации и переподготовки как работников предприятий, так и преподавателей университета (в форме стажировок);
- увеличением показателей вовлеченности специалистов-практиков в образовательный процесс.

Ответственность за второе направление деятельности сегодня частично возложена на УНИС (Управление научно-исследовательской деятельности). Вместе с тем, данное направление требует более серьезного внимания и фокусировки ответственности, что может быть решено через создание в структуре университета специализированного подразделения.

Ожидания значительного положительного влияния на развитие ключевой организационной компетенции регионального университета – способности привлекать ресурсы региональной среды – связываются с деятельностью президента университета и его команды. Введение должности президента в современных университетах связано с формированием двухконтурного управления, предполагающего возложение ответственности за формирование внешних связей и привлечение ресурсов для развития главным образом на президента и его команду.

Президент как высшее должностное лицо университета несет ответственность за общественное признание и бренд университета, формирование сообществ и ряда органов общественного управления университетом (попечительский, наблюдательный советы). Установление взаимовыгодных отношений с органами государственной власти, местного самоуправления, а также общественными организациями позволит укрепить положительный имидж ВГУЭС и обеспечить поддержку стратегическому развитию Университета.

Основными направлениями работы президента университета на современном этапе должны стать следующие:

1. Разработка и утверждение планов стратегического развития университета в интересах региона и страны. Развитие процесса стратегического управления вузом.
2. Привлечение инвестиций для развития университета и подготовка кадров для предприятий и организаций региона на основе мониторинга потребностей рынка труда и стратегии социально-экономического развития Дальнего Востока в соответствии со стратегическими направлениями развития университета.
3. Развитие партнерских связей на национальном и международном уровнях, укрепление взаимодействия с зарубежными вузами и научными организациями.
4. Обеспечение конструктивного взаимодействия с Попечительским советом и ассоциацией выпускников университета.

Выводы

Предложенный методологический подход к выбору стратегических альтернатив развития региональных вузов и соответствующий алгоритм, органи-

зационная процедура экспресс-диагностики системы управления вузом апробированы на примере Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) – типичного представителя категории государственных региональных вузов, стоящего сегодня перед проблемой выбора стратегической альтернативы. Анализ факторов внутренней среды вуза в соответствии с предложенными методическими подходами и инструментами позволил обосновать выбор миссии и определить приоритеты развития вуза на очередном и очень непростом этапе развития. Рассмотрение опыта ВГУЭС по проведению организационных изменений в образовательной, кадровой сферах, в системе управления в совокупности с динамикой показателей деятельности позволяет заключить, что благодаря постоянным опережающим изменениям ВГУЭС демонстрирует стабильную результативность и эффективность, а также предпосылки к их достижению в будущем. Система управления ВГУЭС в целом адекватна вызовам модернизации. Вместе с тем, необходим дальнейший более детальный анализ для определения зон для улучшений.

Предпосылками для внедрения новой практико-интегрированной модели обучения на базе ВГУЭС стало осознание необходимости изменений в контексте компетентностного подхода и требований ФГОС ВПО, ФГОС ВО 3+ к гарантиям качества подготовки обучающихся. Осмысление модели перехода произошло под влиянием рекомендаций от внешних экспертов по результатам прохождения процедуры общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ, результатам мониторинга мнений работодателей относительно критериев конкурентоспособности выпускников вуза и требований рынка труда, а также с учетом современной тенденции социальной политики относительно широкомасштабного внедрения профессиональных стандартов, разделения программ бакалавриата и магистратуры на «академические» и «прикладные».

В результате проведения ряда сессий стратегического планирования с участием работодателей, студентов, профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого персонала вуза были сформированы рабочие группы, силами которых был разработан и утвержден план внедрения модели практико-интегрированного обучения. Суть практико-интегрированного обучения заключается в модернизации учебного процесса таким образом, что на первых трех годах обучения сконцентрирована вся теоретическая подготовка, а на четвертом году обучения студенты выходят на 6–8-месячную стажировку на предприятия, на базе которых в дальнейшем выполняют выпускную квалификационную работу под заказ работодателя.

Апробация модели практико-интегрированного обучения началась с сентября 2014 г., и уже пройдены этапы управления изменениями, например: широкое информирование общественности о происходящих изменениях и выявление препятствий в реализации внедрений изменений. В частности, были выявлены сложности внедрения регламентирующей процесс локальной нормативной документации; сложности модернизации учебного процесса; сложности формирования баз практик и заказов на научно-исследовательские

работы; возросла нагрузка на профессорско-преподавательский состав и административно-управленческий персонал вуза, вовлеченный в координационные процессы реализации ПИО. Сформирован перечень типичных конфликтных ситуаций, возникающих со «сложными» студентами и организациями, не готовыми к компромиссу, разрабатываются общие подходы к их решению.

Подведение промежуточных результатов позволяет констатировать, что, несмотря на существующие сложности, предложенная модель работает. Большинство студентов-четверокурсников уже получили официальное трудоустройство в компаниях либо рассматривают предложения о продолжении сотрудничества с организацией после окончания обучения. Также следует отметить, что, несмотря на возросшую нагрузку научных руководителей, преподаватели получили возможность повышения квалификации на базе предприятий за счет участия в совместно реализуемых проектах, выполненных под заказ организаций. Модернизация учебных планов на основании получаемой «обратной связи» непосредственно от работодателей позволила критически взглянуть на организацию учебного процесса и адаптировать его под реальный запрос рынка труда.

Несмотря на возникающие сложности и препятствия, ВГУЭС планирует продолжать стратегию развития программ прикладного бакалавриата по дуальной модели. В связи с этим в ближайшие 1–3 года вузу необходимо пройти следующие этапы изменений:

- этап устранения препятствий – повышение вовлеченности всех сторон в процесс; содержательная переработка и модернизация учебных планов, учебно-методического обеспечения; улучшение координации процесса ПИО и контроля результатов;

- этап анализа и поддержания быстрого первого успеха – мониторинг первых результатов, их анализ, оглашение, поддержка с целью повышения уровня доверия к концепции ПИО;

- этап поддержания изменений – анализ достигнутых результатов, выбор лучшей практики, поощрение лучших результатов с целью сделать их нормой;

- этап закрепления изменений, преобразование корпоративной и организационной культуры – создание регламентирующих документов, стандартов, инструкций, включая этический кодекс, регулирующий взаимоотношения всех участников процесса.

Для дальнейшего развития дуальной модели подготовки чрезвычайно важным является вопрос о развитии организационной компетенции ВГУЭС по формированию отношений с региональной средой. В модели практико-интегрированного обучения данные отношения приобрели вполне конкретный деловой характер: университет в некотором смысле стал играть роль кадрового агентства, уникальным преимуществом которого стало предложение организациям соискателей вакансий с «льготным периодом» адаптации без требований оплаты труда работника в период испытательного срока, бесплатной и быстрой заменой неподходящего соискателя, охотным содействи-

ем в решении проблем адаптации. Безусловно, такое предложение весьма выгодно для организаций. Как для университета в целом, так и для студентов ПИО также формирует ценности, поскольку обеспечивает если не гарантированное трудоустройство еще до получения диплома бакалавра, то высокую степень уверенности выпускника на рынке труда. Тем самым реализуется принцип социальной ответственности университета, а также мягкая адаптация выпускников к рынку труда за счет предоставленной возможности сделать первые шаги во взрослую трудовую жизнь «под прикрытием» социального статуса студента и всех присущих ему благ (наличие общежития, стипендии, методической и психологической помощи вуза). Вместе с тем, опасение вызывает снижение интереса организаций-работодателей региона к участию в данном проекте за счет насыщения спроса на молодых специалистов. Как будет решаться данная проблема и насколько она будет остра, пока не вполне понятно. Очевидна необходимость расширения географии проекта и, соответственно, решения сопутствующих проблем: организации релокации студентов к местам практики (проезд, жилье), организация дистанционной коммуникации, развитие дистанционных технологий обучения.

Модель практико-интегрированного обучения как вариант полноценной реализации программ прикладного бакалавриата коренным образом меняет университет, его основные и обеспечивающие процессы, организационную структуру, корпоративную культуру. Руководство и коллектив университета на всех уровнях должны быть готовы к таким серьезным изменениям, а система управления изменениями должна выстраиваться целенаправленно на долгосрочный период.

Большой пласт работы университета связан с продолжением развития профессиональных компетенций научно-педагогических работников. Данную работу планируется вести в двух направлениях: с одной стороны, привлекать к преподаванию ведущих специалистов-практиков базовых организаций-партнеров, при этом создав условия для их эффективной работы с учетом специфики их квалификации и возможностей совмещения преподавания с основной работой, с другой – развивать механизмы «погружения» штатных ППС университета в бизнес-процессы организаций практического сектора через стажировки, консалтинг, совместные проекты и т.п. В любом случае именно компетентностное соответствие кадрового ресурса является решающим фактором успешности перехода к дуальной модели, как и любых изменений, проводимых в вузе.

Изменения в организационной структуре университета направлены на повышение эффективности управления. Одним из приоритетов организационного развития ВГУЭС выступает усиление организационной способности к привлечению ресурсов региональной среды, что проявляется в фокусировке подразделений на задачах сотрудничества с организациями региона, создании ряда специализированных подразделений-операторов, введении должности президента.

Интересным направлением дальнейших исследований представляется развитие методов диагностики системы управления региональным вызовом.

Безусловно, необходима более расширенная апробация предлагаемых методов и подходов.

Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Возможности теста как средства диагностики качества образования: мифы и реальность / А.А. Вербицкий, Е.Б. Пучкова // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 33–44.
2. Верещагина, А.В. Прикладной бакалавриат в юриспруденции: некоторые вопросы / А.В. Верещагина, О.О. Мартыненко // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 96–100.
3. Горшкова, О.В. Новые компетенции в триаде «преподаватель–студент–работодатель» как обеспечение конкурентоспособности университета / О.В. Горшкова, Л.Ю. Фалько // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2013. – № 3 (21). – С. 165–171.
4. Горшкова, О.В. Управление кадровым потенциалом предпринимательского университета: новые компетенции ППС / О.В. Горшкова, И.П. Черная // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 4. – С. 57–63.
5. Грязев, М.В. Модульные планы для эффективной реализации образовательных программ университета на основе ФГОС 3+ / М.В. Грязев, С.А. Руднев, М.А. Анисимова, И.С. Бляхеров // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 5–17.
6. Дикусарова, М.Ю. Вторичная занятость студентов как способ адаптации на рынке труда / М.Ю. Дикусарова // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2013. – № 3 (21). – С. 177–182.
7. Зеер, Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46–56.
8. Зеленцова, Л.С. Комплексный подход к стратегии развития кадрового потенциала / Л.С. Зеленцова, А.В. Мурадян // Вестник университета. – 2012. – № 11. – С. 222–228.
9. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
10. Инвестиционный портал Приморского края / Инвестиционный климат/Стратегические и программные документы / Стратегия социально-экономического развития Приморского края до 2025 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://invest.primorsky.ru/index.php/ru/2013-08-14-02-59-27/zakonodatelnaya-baza>
11. Интернет-портал мониторинга трудоустройства выпускников Минобрнауки России года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://graduate.Profmonitor.Ru/>.

12. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/>

13. Ключев, А.К. Структурные преобразования в высшей школе России: проблемы и перспективы / А.К. Ключев, Е.А. Князев // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 5. – С. 6–11.

14. Кокуйцева, Т.В. Тенденции и перспективы развития человеческого капитала в России / Т.В. Кокуйцева // Креативная экономика. – 2014. – № 10 (94). – С. 52–65.

15. Лазарев, Г.И. Стратегическое партнерство университета: опыт ВГУЭС / Г.И. Лазарев, О.О. Мартыненко // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 3. – С. 62–69.

16. Лазарев, Г.И. Инновационные подходы к управлению научно-исследовательской деятельностью университета в условиях новой государственной политики / Г.И. Лазарев, Т.В. Терентьева // Высшее образование в России. – 2014. – № 10. – С. 10–18.

17. Лисюткин, М.А. Как деградируют университеты? / М.А. Лисюткин, И.Д. Фрумин // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4–5. – С. 12–20.

18. Лукша, П. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] / П. Лукша, К. Лукша, Д. Песков, Д. Коричик. – М.: Московская школа управления СКОЛКОВО, 2014. Режим доступа: <http://atlas100.ru/>

19. Малышева, Л.А. Технология разработки систем показателей на основе анализа заинтересованных сторон / Л.А. Малышева // Контроллинг. – 2008. – № 27.

20. Мамонова, Л.И. Факторы, влияющие на формирование общепрофессиональных компетенций студентов вуза / Л.И. Мамонова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6–2. – С. 365–368.

21. Меликян, А.В. Система высшего образования в Азиатской части России / А.В. Меликян // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 3. – С. 66–75.

22. Новгородов, А.С. Практико-ориентированный подход к формированию профессиональных и карьерных компетенций студентов начальных курсов обучения (на примере Владивостокского государственного университета экономики и сервиса) / А.С. Новгородов, Е.А. Могилевкин // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 2. – С. 48–55.

23. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // СПС ГАРАНТ, 2015. Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365/#ixzz3Ma1hrzvW>

24. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013

№ 1367 // Российская газета, 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/03/12/obr-dok.html> (дата обращения 02.07.2015).

25. План мероприятий («дорожная карта»), утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2012 г. № 2620-р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

26. Положение о порядке проведения конкурсного отбора образовательных организаций ВО на финансовое обеспечение программ развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счет средств федерального бюджета от 16.10.2015 г.

27. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: gosvo.ru/fgosvo/92/91/4/ (дата обращения 18.08.2015).

28. Прогноз потребностей рынка труда ПК. Инвестиционный портал ПК [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://invest.primorsky.ru/>.

29. Программа стратегического развития [Электронный ресурс] // Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, 2014. Режим доступа: <http://www.vvsu.ru/activities/development-program/>.

30. Пург, Д. Как будет меняться управление университетами: интервью главного редактора с экспертом Д. Пург / Д. Пург; записал А. Ключев // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – №1. – С. 4–6.

31. Регламент соревнований WSR [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://worldskillsrussia.org/wp-content/uploads/2014/12/WSR_OD02_Obshhijj_reglament_sorevnovanijj_v1.0_RU.pdf (дата обращения 02.06.2015).

32. Сайт ВГУЭС. Сведения об образовательной организации / Отчет о самообследовании ВГУЭС за 2014 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vvsu.ru/about/duty/results-self>

33. Сайт ДВФУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.world.dvfu.ru/missia>

34. Терентьева, Т.В. Развитие научных исследований в региональном вузе: результаты и перспективы (на примере ВГУЭС) / Т.В. Терентьева, А.И. Шавлюгин // Университетской управление: практика и анализ. – 2012. – №4. – С. 86–92.

35. Тихомирова, Н.В. Обучение персонала вуза в условиях перехода к информационному обществу / Н.В. Тихомирова, С.А. Кочерга // Инновации в образовании. – 2010. – № 7. – С. 130–142.

36. Университет и регион «Выбор институциональной стратегии развития Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова с учетом потребностей территории Дальнего Востока: монография / Т.И. Волкова, Л.В. Заварыкина, П.П. Иванов и др. / науч. ред. М.В. Ларионова, Е.И. Михайлова, О.В. Перфильева. – М.: Логос, 2013. – 308 с.

37. Условия и перспективы работы во ВГУЭС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://work.vvsu.ru/>

38. Фалько, Л.Ю. Модернизация образовательного процесса на основе практико-ориентированной модели обучения / Л.Ю. Фалько, Н.А. Коновалова // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – №4. – С. 73–79.
39. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее: пер. с англ. / Р. Флорида. – М.: Классика-XXI, 2007. – 117 с.
40. Царева, Н.А. Особенности социальной стратификации населения в Приморском крае / Н.А. Царева // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12–10. – С. 2261–2264.
41. Чучалин, А.И. Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ / А.И. Чучалин, А.В. Епихин, Е.А. Муратова // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 13–20.
42. Шестак, О.И. Структура потребности в специалистах и кадровые проблемы российской экономики (на примере анализа рынка труда в Приморском крае) / О.И. Шестак // Ойкумена. Регионоведческие исследования. – 2012. – №4 (23). – С. 24–36.
43. Molas-Gallart, J. Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russell Group of Universities / Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Alister, S., & Duran, X. (2002). URL: <http://univerkpi.org/model/6>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Глобализация образования вызывает необходимость принципиальных изменений на всех уровнях управления образованием, включая вузовский. В монографии представлен анализ динамики и основных тенденций глобализации, показаны неизбежность ее влияния на сферу образования и необходимость в связи с этим организационных изменений в вузах.

Системы высшего образования стран с быстро развивающимися экономиками, в число которых входит и Россия, в эпоху глобализации испытывают специфические проблемы и риски развития, главные из которых:

- риск недостаточного государственного финансирования усугубляется его непоследовательным и нестабильным характером, что негативно влияет на логику как национальной политики модернизации образования в целом, так и развития отдельных вузов;

- риск недостижения высокого уровня качества высшего образования, что ограничивает возможности участия в глобальной конкуренции;

- усиление государственного регулирования и контроля, обусловленное приоритетностью и сложностью задач модернизации и интеграции национальной системы в мировое образовательное пространство, отчасти подавляет развитие рыночных методов управления образованием, что может негативно сказываться на экономической эффективности деятельности образовательных организаций.

Таким образом, в условиях глобализации развитие систем высшего образования стран с быстро развивающимися экономиками в целом и отдельных вузов в частности испытывает сильное влияние государства, приобретает высокую степень зависимости от государственного регулирования. Следовательно, методы управления вузами в таких странах приближаются к методам государственного управления (Public Administration), нежели к методам рыночного управления (Business Administration). Все это в полной мере можно отнести к сегодняшней российской ситуации, одним из главных трендов развития которой стало требование государства к повышению эффективности и качества высшего образования, подразумевающее существенную оптимизацию (сокращение) числа вузов, качественную реструктуризацию их сети.

Национальная политика в сфере высшего образования, во многом определяемая влиянием глобализации, поставила перед российскими вузами конкретные задачи:

- определить свое позиционирование в целенаправленно изменяемом государством институциональном ландшафте высшего образования;

- разработать стратегию развития, учитывая динамично изменяющиеся условия среды и принимая во внимание транснациональный характер современного высшего образования;

- осуществить организационные изменения и построить бизнес-процессы таким образом, чтобы удерживать высокие показатели эффективности деятельности и обеспечивать динамику развития.

Особое место в мировой системе высшего образования занимают региональные вузы, которые, находясь в абсолютном большинстве, представляют в своей совокупности базовый элемент глобальной системы высшего образования. Региональные вузы будут выполнять свою глобальную миссию, отвечая на вызовы массовизации высшего образования и являясь важнейшими элементами социальной инфраструктуры своих регионов. Подход к выбору стратегических альтернатив российскими региональными вузами отличается от подхода, используемого коммерческими организациями, действующими по рыночным законам. Основой такого подхода сегодня должно стать определение своего предназначения в государственной стратегии модернизации высшего образования, основанное на анализе факторов внутренней среды вуза, трендов образовательной политики государства и факторов региональной среды.

В формирующемся ландшафте высшего образования России региональные вузы всех типов будут иметь ряд общих признаков, главные из которых:

- развитая система партнерства с региональной средой;
- прикладной характер подготовки;
- образовательные технологии, имеющие в основе дуальную модель образования.

Сегодняшний организационный кризис в региональных вузах, по мнению авторов, имеет сложную естественно-искусственную природу. Он вызван, с одной стороны, объективными изменениями в высшем образовании, с другой – управляющими воздействиями национального регулятора, направленными на приведение национальной системы высшего образования в состояние, определенное национальным планом модернизации, с третьей – внутренними проблемами самих вузов.

Критичной для большинства региональных вузов становится организационная способность к привлечению средств для своего развития. В качестве факторов, ограничивающих возможности ее решения, выступают:

- продолжающийся демографический кризис;
- обязательства государства по обеспечению уровня доступности бесплатного высшего и среднего профессионального образования;
- перераспределение объемов государственного заказа на подготовку в пользу ведущих вузов и, следовательно, резкое снижение объемов бюджетного финансирования региональных вузов.

Необходимость изменений в образовательной деятельности региональных вузов продиктована изменением требований к используемой образовательной технологии, основой которой должна стать дуальная модель, рассматриваемая как комплекс мероприятий, обеспечивающий максимальную интеграцию образовательного процесса и бизнес-процессов организаций практического сектора региона. Переход к дуальной модели подготовки вполне очевидно предъявляет

новые требования к группе организационных компетенций вуза, отвечающих за взаимодействие с группами заинтересованных сторон «региональное бизнес-сообщество», «органы регионального управления», а также к компетенциям научно-педагогических кадров, которые рассматриваются как ключевой ресурс реализации стратегии вуза. Соответственно, в период изменений перед руководством регионального вуза в сфере управления кадровыми ресурсами встают конкретные сложные задачи, находящиеся во взаимосвязи с задачами формирования эффективной организационной структуры.

В работе предложен методологический подход к выбору стратегических альтернатив развития региональных вузов, основанный на системных новациях в типологии российских вузов, закрепленных в ФЦПРО 2016-2020, отличающийся от ранее известных подходов и позволяющий вузам определить свое предназначение в государственной стратегии модернизации высшего образования. В рамках предложенного методологического подхода уточнен и обновлен понятийный аппарат, а именно:

- уточнено понятие «организационные изменения в вузе», под которым предложено понимать формирование нового организационного устройства, адекватного вызовам и характеру изменений внешней среды, сопровождающееся сломом привычных и разделяемых сотрудниками, студентами и их родителями ценностей, норм и шаблонов действия и коммуникации, а также традиционных способов ведения образовательного процесса, которые становятся препятствием в адаптации вуза к темпу и направлениям глобальных изменений;

- наполнено новым содержанием понятие «эффективный региональный вуз», под которым предложено понимать региональный вуз, способный стабильно обеспечивать успешное трудоустройство своих выпускников и высокий личный доход своих работников при минимальном государственном субсидировании.

Сделана попытка разработать типологические признаки региональных вузов новых типов, к числу которых отнесены:

- структура подготовки;
- квалификация академического персонала (научных и педагогических работников);
- степень развития партнерства с региональной средой;
- образовательные технологии;
- уровень и характер научно-исследовательской деятельности;
- финансовое обеспечение.

Предложен методический инструментарий управления организационными изменениями в региональных вузах, в состав которого входят:

- методика и алгоритм выбора стратегических альтернатив развития регионального вуза, базирующиеся на анализе факторов внутренней и внешней среды вуза, отличающиеся от ранее известных методик, что позволяет государству осуществлять целенаправленные изменения институционального ландшафта высшего образования России, а вузам – осуществлять стратегическое управление в ключе государственной политики;

– перечень факторов внутренней среды регионального вуза, которые могут рассматриваться как предпосылки выбора возможных стратегических альтернатив;

– система показателей для оценки эффективности региональных вузов, отличающихся от ранее известных, основанная на стратегических целях государства в отношении данной категории вузов, что позволяет определять стратегические приоритеты и целевые показатели развития вузов.

Предложена организационная процедура экспресс-диагностики системы управления вузом, базирующаяся на определении индикаторов и разработке общих приемов и инструментов осуществления изменений, отличающаяся от ранее известных и позволяющая оценить адекватность системы управления вызовам разворачивающегося организационного кризиса и необходимость проведения организационных изменений. Разработаны рекомендации в отношении подходов и инструментов организационных изменений в региональных вузах.

Предложенные методические подходы и инструменты апробированы на примере Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) – типичного представителя категории региональных вузов, стоящего перед проблемой выбора стратегической альтернативы на новом этапе своего развития.

Детально описан кейс Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.

Оценку предложенных авторами подходов и инструментов, адекватности проводимых руководством ВГУЭС изменений и выбранной стратегической альтернативы даст время.

Научное издание

Составители

Лазарев Геннадий Иннокентьевич
Кравченко Людмила Александровна
Лазарев Иннокентий Геннадьевич
Мартыненко Оксана Олеговна
Николаева Виктория Ивановна
Овсянникова Галина Леонидовна
Позднякова Валентина Игоревна
Филичева Татьяна Петровна
Якимова Зоя Владимировна

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВУЗ

ВЫБОР ПУТИ

Монография

Редактор М.А. Шкарубо
Компьютерная верстка М.А. Портновой
Дизайн обложки Л.А. Харитоновой

Подписано в печать 30.03.2016. Формат 60×84/16. Усл.-печ.л. 18,5.
Уч.-изд. л. 19,0. Тираж 1000 экз. Заказ ____.

Отпечатано в соответствии с качеством предоставленных диапозитивов
в типографии ООО «ЛАИНС»
690105, г. Владивосток, ул. Русская, 94а
Тел.: (423) 2345-267
E-mail: lains-dv@yandex.ru