



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В ВУЗАХ РОССИИ И МИРА: ЗАЧЕМ, КАК И С КАКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ?

Современная аналитика образования

№ 9 (39)

2020



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

**ОБУЧЕНИЕ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ
В ВУЗАХ РОССИИ И МИРА:
ЗАЧЕМ, КАК
И С КАКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ?**

*Серия
Современная аналитика
образования*

№ 9 (39)
2020



УДК 37
ББК 74.04
С 65

Сопредседатели редакционного совета серии:

Я.И. Кузьминов, к.э.н., ректор НИУ ВШЭ;

И.Д. Фрумин, д.п.н., научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ

Руководитель Комитета по выпуску серии:

М.А. Новикова

Рецензенты:

М.А. Эрдман, заместитель заведующего ПУЛ «Бизнес-инкубатор» НИУ ВШЭ

Е.А. Савеленок, к.э.н., доцент, заместитель заведующего кафедрой

менеджмента инноваций НИУ ВШЭ

К.В. Зиньковский, д.э.н., профессор Департамента образовательных программ, руководитель Центра финансово-экономических решений в образовании НИУ ВШЭ

И.Д. Фрумин, д.п.н., научный руководитель Института образования, заслуженный профессор НИУ ВШЭ

Авторский коллектив:

П.С. Сорокин, А.Б. Повалко, С.Н. Черненко

С 65 **Обучение** предпринимательству в вузах России и мира: зачем, как и с какими результатами? / Авт. коллектив: П. С. Сорокин, А. Б. Повалко, С. Е. Черненко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 48 с. — 200 экз. — (Современная аналитика образования. № 9 (39)).

Последнее время в научной литературе и экспертных кругах все чаще обсуждаются возможные новые источники экономического роста и социального развития. На первый план в этих дискуссиях выходит задача максимального раскрытия созидательного потенциала человека, в том числе в инновационной, предпринимательской активности. Экономике и обществу требуется массовый приток технологических предпринимателей и лидеров. Для системы образования это ставит задачу готовить людей для инициативного действия в экономической и социальной сфере. В данной работе рассматриваются существующие в мировой практике подходы к обучению и оценке эффективности образовательных программ и курсов в области обучения предпринимательству в вузах и предлагается оценка факторов, влияющих на эффективность таких программ на примере курса, организованного при участии «Российской венчурной компании». Авторы надеются, что результаты представленного исследования могут быть использованы как один из первых шагов к формированию доказательной базы для создания комплексной экосистемы поддержки предпринимательства, включая технологическую сферу.

Оглавление

Предисловие	4
1. Введение: человеческий капитал как фактор социально-экономического развития в современных условиях: роль предпринимательского элемента	5
2. Вклад высшего образования в развитие предпринимательства: состояние международного научного и практического поля	8
2.1. Исследовательское поле обучения предпринимательству в вузах: основные характеристики	8
2.2. Обучение предпринимательству в вузах — бурно растущая, но недостаточно изученная область	10
2.3. Как определить и измерить результаты обучения предпринимательству в вузах: эмпирический анализ мирового опыта	12
2.4. Как обучать предпринимательству в вузах? Мировые практики обучения предпринимательству и требования к характеристикам преподавателей.	23
3. Обучение предпринимательству в России: эмпирический анализ	26
3.1. Развитие предпринимательских навыков у населения в России: результаты международных мониторингов.....	26
3.2. Как эффективно обучать предпринимательству в российских вузах: результаты исследования вузов, использующих материалы, разработанные в партнерстве с РВК.....	26
3.2.1. Основные результаты исследования.....	27
3.2.2. Типология ролей («профилей») в проектной команде студентов в рамках обучения предпринимательству в вузе: результаты интервью со студентами, имеющими истории успеха ..	31
3.2.3. Рекомендации на основании проведенного исследования.....	34
Заключение	35
Литература	36

Предисловие

Настоящий выпуск «Современной аналитики образования» посвящен одному из наиболее активно развивающихся аспектов высшего образования — обучению предпринимательству в вузах. О растущем внимании к этой области свидетельствует как объем академических публикаций (особенно с 2016 г.), так и масштаб практических интервенций, которые предпринимаются не только в мире, но и в России. В частности, при поддержке Российской венчурной компании в последние несколько лет быстро возрастает охват обучением предпринимательству в российских вузах с использованием материалов межвузовского учебного курса «Инновационная экономика и технологическое предпринимательство». На сегодняшний день более 50 вузов уже являются операторами курса. В главах 1 и 2 настоящей публикации представлены результаты обзорного исследования международного опыта в области обучения предпринимательству в вузах. Международный опыт анализируется на основе изучения научной и экспертной литературы, а также официальных документов, описывающих современные программы и курсы. В главе 3 представлены результаты эмпирического исследования, посвященного анализу факторов эффективности межвузовского учебного курса «Инновационная экономика и технологическое предпринимательство».

1. Введение: человеческий капитал как фактор социально-экономического развития в современных условиях — роль предпринимательского элемента

Сегодня, в ситуации растущего разрыва между теоретически ожидаемым ускорением экономического роста и реально наблюдаемой стагнацией (феномен, который в литературе получил название «парадокс производительности» [Brynjolfsson et al., 2017; 2019]), возникают сомнения в традиционных представлениях о факторах развития. Мир сталкивается с тем, что внедрение технологических инноваций не создает нового роста. Дискуссия о причинах этой ситуации составляет значительный корпус современной литературы. Один из вариантов ответа состоит в том, что происходит локальная оптимизация (причем в интересах узкого меньшинства), но не создание новой стоимости / новых рынков, не расширение экономики (в интересах всех) [De Loecker, Eeckhout, 2017]. Другой вариант ответа предполагает фундаментальный дефицит навыков и компетенций для эффективного действия в условиях цифровой экономики, требующей, в частности, наличие нерутинного труда [Autor, Levy, Murnane, 2003]. Третий — исходит из предпосылки о недостаточном качестве институтов, что препятствует трансформации рынков (см. подробнее: [Brynjolfsson et al., 2017; 2019]). В любом случае тезис о важности институциональной среды остается, однако характер требований к ней меняется. На первый план выходит задача максимального раскрытия созидательного потенциала человека, в том числе в инновационной, предпринимательской активности. Решающее значение здесь имеют новые технологические возможности (например, искусственный интеллект или платформы), позволяющие не только резко повысить долю трудовых операций, которые могут быть автоматизированы, но и создать ниши для новой высокопроизводительной занятости (тем самым повысив эффективность экономики в целом).

В контексте глобального кризиса пандемии и неизбежного экономического спада, который за ней следует, острой становится задача выхода за привычные границы, создания новых рынков, новых видов занятости, вакансий. Экономике и обществу нужны люди, готовые принимать на себя риски повышенной неопределенности. В этой ситуации требуется массовый

приток технологических предпринимателей и лидеров, самостоятельных в принятии долгосрочных рисков. Для системы образования встает задача готовить более психологически «зрелых» людей, способных к инициативному действию в экономической и социальной сфере (наряду со сложившейся системой массового обучения под существующие вакансии и потребности рынка). Похожая задача решалась при массовом переходе к научному методу управления в промышленности, когда требовалось обеспечить подготовку самостоятельных исследователей, способных выйти за пределы сложившихся догм, помочь перейти к инновационному технологическому укладу и к связанным с ним новым организационным моделям (см. [Henderson, 2006]).

Мы надеемся, что результаты представленного исследования могут быть использованы как основание для разработки рекомендаций по развитию обучения предпринимательству в вузах России в ответ на указанный вызов.

В данной работе мы рассматриваем существующие подходы к обучению и оценке эффективности образовательных программ и курсов в области обучения предпринимательству в вузах и предлагаем анализ факторов, влияющих на эффективность таких программ, на примере курса, организованного при участии РВК.

В главах 1 и 2 описываются основные направления вклада высшего образования в развитие предпринимательства. Предлагается также анализ наиболее эффективных практик обучения, релевантных характеристик преподавателей и требований к результатам обучения согласно передовой мировой практике. В главе 3лагаются результаты эмпирического исследования эффективности одной из наиболее масштабных на сегодняшний день инициативы в России по обучению студентов вузов технологическому предпринимательству (реализуемой при участии РВК).

Проведенный анализ мирового и российского опыта предлагается рассматривать в качестве одного из первых шагов к формированию доказательной базы для создания комплексной экосистемы поддержки предпринимательства (включая прежде всего технологическую сферу). Очевидно, что в этой экосистеме роль высшего образования очень важна (хотя бы в силу высокого охвата данным уровнем образования в России). Однако высшее образование не единственный фактор успеха в создании экосистемы поддержки предпринимательства. К другим факторам относятся характеристики инфраструктуры, институциональное регулирование, так называемое *life-long learning* (образование взрослых, включая короткие программы повышения квалификации, переподготовки) и многое другое. Все эти сюжеты находятся за пределами фокуса данной работы, хотя их значимость несомненна.

Отметим другие ограничения данного исследования и в то же время ориентиры для следующих этапов работы.

Во-первых, в представленной работе значительное внимание уделяется проблематике навыков, необходимых для успеха предпринимательского обучения. Однако это лишь первые шаги на данном пути, здесь не предлагаются комплексные «компетентностные» модели студента, прошедшего соответствующую программу или курс в вузе. Между тем на необходимость разработки таких моделей указывают результаты проведенного анализа историй успеха студентов-предпринимателей, которые показали наличие нескольких ключевых профилей (см. главу 3). Детализация как характеристик самих профилей, так и их компетентностного содержания — задача будущих исследований, но первый шаг в этом направлении уже сделан.

Во-вторых, фокус на обучении оставляет несколько в стороне вопросы о «воспитании» предпринимателя, о развитии более широких характеристик «предприимчивости», которые не всегда могут быть выражены исключительно языком навыков. Эти вопросы требуют дополнительного анализа, который планируется осуществить в будущем.

В-третьих, мы не анализируем детально вопрос о том, какие навыки (и возможные другие характеристики) отличают тех предпринимателей, которые оказывают наиболее существенное влияние на рынки, строят «новые королевства» (по выражению И. Шумпетера). Такого рода исследование потребовало бы данных другого типа (в том числе лонгитюдного характера). Проблема специальных мер поддержки в высшем образовании лидеров такого типа также остается задачей будущих исследований.

Между тем представленная работа опирается на предпосылку о том, что успешный предприниматель характеризуется нерутинной деятельностью, создавая новые рынки, виды занятости и рабочие места (как минимум, состоявшийся предприниматель всегда создает хотя бы одно рабочее место — свое собственное). Этот образ, доминирующий в современной литературе, представляет предпринимателя как активно действующего агента. Такая постановка также сближает позицию предпринимателя с позицией фрилансера и самозанятого, что делает запрос на «предприимчивость» в современной экономике массовым, а не единичным. Отсюда вытекает важность социологической категории «агентности» для понимания предпринимательской деятельности, которая в литературе по предпринимательству пока не освещена в достаточной степени.

2. Вклад высшего образования в развитие предпринимательства: состояние международного научного и практического поля

2.1. Исследовательское поле образования в сфере предпринимательства: основные характеристики

Системы высшего образования могут вносить вклад в развитие предпринимательства разными способами. Это могут быть и фундаментальные исследования, и НИОКР (научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки), и генерация компаний сотрудниками университета или университетом напрямую (дочерние компании), и создание технологической инфраструктуры, притягивающей инвесторов, и многое другое.

Между тем с точки зрения как национального уровня (управление национальной системой высшего образования), так и организационного (конкретные вузы), основным, наиболее массовым и наиболее обсуждаемым инструментом поддержки предпринимательства являются профильные учебные программы/курсы/модули по предпринимательству. Неслучайно с 2003 г. запущено исследование GUESSS (Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey), которое за 17 лет из локальной инициативы университета Сент-Галлена (Швейцария) стало масштабным проектом, охватывающим более 50 стран и более 100 тыс. респондентов каждые два года. По данным GUESSS, в глобальной выборке почти половина опрошенных (47%) посещали во время обучения в вузе хотя бы один курс, связанный с обучением предпринимательству.

Это означает, что страны вкладывают значительные ресурсы и время в обучение предпринимательству студентов вузов. Вместе с тем, как показывают исследования [Nabi et al., 2017], мировой опыт в этой области остается фрагментарным, несистематизированным в части как содержания обучения, так и его результатов. Отметим противоречие между, с одной стороны, доминированием в дискурсе вокруг образовательной политики теории человеческого капитала, а с другой — слабой проработкой вопроса о навыках как результатах обучения предпринимательству. Проблема недостат-

ка объективных данных о навыках давно широко отмечается в дискуссии вокруг высшего образования, и все же обучение предпринимательству выделяется на общем фоне (см. [Кузьминов и др., 2019]). Как показывает обзор существующей литературы (см. ниже), в большинстве случаев в качестве эффекта обучения предпринимательству рассматривается желание человека открыть свой бизнес. Еще один распространенный индикатор — де-факто открытое студентом дело, запущенный проект. Практики измерения конкретных компетенций встречаются гораздо реже.

Дискурсы обучения предпринимательству в современной литературе

По проблематике обучения предпринимательству существует два относительно слабо связанных дискурса.

1. *Дискурс вокруг обучения предпринимательству в узком смысле, т.е. о том, как добиваться, чтобы студенты открывали стартапы.*

На сегодняшний день не существует консенсуса относительно того, какие условия должны сложиться в вузе, чтобы он мог эффективно готовить будущих предпринимателей. Основные системы рейтингования вузов (*Times Higher Education* — THE; *Quacquarelli Symonds* — QS) практически полностью игнорируют обучение предпринимательству. Эти рейтинги построены в лучшем случае на опросе деканов бизнес-школ об общей репутации, а не на объективных показателях эффективности обучения предпринимательству. Относительное исключение — авторитетный *Princeton Review*, ежегодный мониторинг вузов США с точки зрения качества подготовки предпринимательству, который составляется на основе подробного опросника о том, что именно делает вуз, какие в нем проводятся мероприятия, какая создана инфраструктура и т.п. Однако охват этого исследования ограничен исключительно вузами США.

2. *Дискурс вокруг «третьей миссии» вузов, т.е. вокруг того, как университеты помогают социально-экономическому развитию за пределами традиционного формата исследований и подготовки кадров для рынка труда (проблематика спин-оффов, взаимодействия с индустрией и т.п.).*

В этот дискурс попадает широкий круг разнонаправленных исследований, в центре которых все участники «третьей миссии»: менеджмент вуза, профессора, студенты, выпускники. Среди эффектов «третьей миссии» рассматривается и предпринимательство (хотя не только студенческое, но и

академическое). В качестве инструментов достижения указанных эффектов анализируется также обучение студентов (хотя не только оно — помимо него, работа с ППС, развитие инфраструктуры исследований и т.п.).

Важно, что в данном дискурсе есть тенденция рассматривать «предпринимательский вуз» как понятие, тождественное понятию «вуз, который реализует третью миссию» [Kliewe et al., 2019; Laredo, 2007]. Тут более часто встречается макроанализ с позиций эффектов вуза не только для отдельного выпускника, но и для региона/страны в целом [Pinheiro et al., 2015].

В результате в относительно маргинальном положении оказывается область обучения предпринимательству, которая шире, чем «узкий» подход, нацеленный на выпуск стартапов, но уже, чем очень «широкий» подход, охватывающий все «нестандартные» эффекты университета для внешней среды. Можно предположить, что массовое обучение «предприимчивости» как «предпринимательскому» поведению в экономике может смещаться в центр (от периферии) образовательных задач университета в условиях уже наступившего кризиса и связанных с ним трансформаций на рынке труда в ближайшие годы. Краткая систематизация соответствующего дискурса предлагается ниже.

2.2. Обучение предпринимательству в вузах — бурно растущая, но недостаточно изученная область

В России в настоящее время отмечается бум предпринимательских курсов, но пока сложно говорить об устойчивом успехе, так как программ и курсов по предпринимательству в университетах не так много (по данным исследования GUESSS, Россия уступает большинству исследованных стран по доле студентов вузов, имеющих опыт прохождения курса по предпринимательству). Кроме того, в России подобные курсы существуют около десятилетия, а данные о содержании и результатах этих программ зачастую не представлены в открытом доступе. Возможно, последнее обстоятельство связано со сложностью использования зарубежного опыта для развития предпринимательских курсов в университете в России (подробнее показатели России в сфере обучения предпринимательству будут рассмотрены в разделе 3.1).

Активно развиваются в мире исследования обучения предпринимательству в вузах [Sandstrom et al., 2016; Von Graevenitz et al., 2010; Valerio et al., 2014]. В них анализируются содержание учебных программ и методы

обучения предпринимательству в высшем образовании [Sirelkhatim, Gangi, 2015], результаты конкретных программ обучения предпринимательству [Van der Sluis, Van Praag, Vijverberg, 2005; Lautenschläger, Haase, 2011]. В литературе отмечается, что на сегодняшний день существующие подходы к оценке результатов программ методологически слабы [Glaub, Frese, 2011].

В исследовании [Martin, McNally, Kay, 2013] предлагается метаанализ результатов 42 исследований (сведенных в одну базу), который показал по-зитивный эффект курсов на навыки/знания/проекты в размере 0,15–0,22. Ограничение данного исследования: методология количественного формализованного метаанализа недостаточно чувствительна к специфике разных типов анализируемых курсов. Кроме того, указанное исследование датировано 2013 г., в то время как в наиболее полной базе авторитетных научных источников Scopus большинство публикаций по тематике обучения предпринимательства вышли в свет в 2015 г. или позже.

В обзоре Наби с коллегами [Nabi et al., 2017] делается вывод о необходимости дальнейших исследований в области обучения предпринимательству, поскольку этот рынок интенсивно растет. Большое, но пока слабо систематизированное разнообразие существующих кейсов и подходов открывает перспективы для описания успешных практик обучения и способов их внедрения в университетах по всему миру с учетом локальных, отраслевых и национальных особенностей [Kuratko, 2005; Solomon, 2007; Martin et al., 2013; Bae et al., 2014].

На сегодняшний день имеется недостаток экспериментальных или квазиэкспериментальных исследований, есть лишь несколько исследований-трейсеров, отслеживающих выпускников программ, чтобы увидеть, становятся ли они владельцами бизнеса хотя бы в среднесрочной перспективе (см., например, [McMullan, Gillin, 2001]). Более того, относительно мало известно об эффективных подходах к обучению [Gundlach, Zivnuska, 2010; Lautenschläger, Haase, 2011]. Мало известно и о том, как содержание определенных программ или стратегий обучения помогает развивать навыки, которые способствуют развитию предпринимательской деятельности [Garavan, O'Cinneide, 1994], какую роль играют контекст и характеристики участников [Dana, 2001; Lee, Chang, Lim, 2005].

Таким образом, обучение предпринимательству в вузах является областью, с одной стороны, про которую много (и все больше) пишут в научных источниках, а с другой — в которой все больше остается неизвестного, а систематизация уже накопленного опыта недостаточна. Это касается как

содержания обучения, так и его условий, результатов. Каждая из этих тем заслуживает отдельного рассмотрения, но в следующем разделе наиболее подробно сфокусируемся лишь на одной — на анализе современного международного опыта в части требований к результатам обучения предпринимательству в вузах.

2.3. Как определить и измерить результаты обучения предпринимательству в вузах: эмпирический анализ мирового опыта

В исследовательском поле нет консенсуса по поводу того, что надо преподавать на курсах и программах обучения предпринимательству в вузах. В качестве результатов образования рассматриваются: запуск проекта/продукта, знания, навыки, опыт, намерения, мотивация и т.д.

Некоторые исследования, изучающие влияние курсов на предпринимательские намерения, указывают на положительный краткосрочный эффект [Lüthje, Franke, 2003; Lee, Chang, Lim, 2005; Fayolle, Gailly, Lassas-Clerc, 2006; Souitaris, Zerbinati, Al-Laham, 2007]. В то же время ряд других исследований, подробно описанных в работе [Lautenschläger, Haase, 2011], демонстрируют незначительные или отрицательные эффекты [Oosterbeek, Van Praag, IJsselstein, 2010]. В работе [Pittaway, Cope, 2007] отмечается, что связь между одним результатом — предпринимательскими намерениями — и другим результатом — предпринимательской деятельностью (например, запуск бизнеса) является незначительной.

Факторами, связанными с успешностью предпринимательской карьеры, указываются также социально-демографический бэкграунд индивида (пол, наличие детей и т.д.), психологические характеристики (экстраверсия, эмоциональная стабильность и др.), мотивационные ресурсы (удовлетворенность работой, мотивация работать и т.д.) [Ng, Feldman, 2014]. Вместе с тем в соответствии с теорией человеческого капитала не мотивация, а навыки должны рассматриваться как главный результат обучения предпринимательству.

Наиболее актуальный обзор компетенций предпринимателя был опубликован в 2020 г. — «Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences» авторов Alexander Tittel и Orestis Terzidis. В нем также акцентируется внимание на проблеме несогласованности и путаницы в литературе и на практике в от-

ношении того, что следует преподавать на курсах обучения предпринимательству и какие компетенции необходимо развивать.

Наличие проблемы отсутствия консенсуса в отношении обязательного включения в описание программ конкретных навыков, которым нужно обучить будущих предпринимателей [Nabi et al., 2017], также подтверждает исследование 2017 г. Nabi и группы авторов. Важным ограничением существующего академического дискурса по поводу обучения предпринимательству в вузах (включая самые свежие публикации, указанные выше) является то, что авторы выстраивают свои обзоры на основе прежде всего академической литературы (а не на основе непосредственного анализа соответствующих прецедентов в реальной образовательной практике «здесь и сейчас»), это приводит к тому, что наука все больше отстает от практики. Даже очень авторитетные и относительно свежие публикации [Volkmann, Audretsch, 2017; Nabi et al., 2017] по факту апеллируют к опыту программ, как минимум, 3–4-летней давности (а в большинстве своем — более чем 10-летней давности (см. [Valerio et al., 2014]).

Несмотря на описанные в литературе многочисленные попытки классифицировать результаты обучения предпринимательству, существует проблема неполноты разработок в данном направлении. Прежде всего, авторы часто смешивают такие понятия, как навыки, знания, опыт, намерения, что затрудняет интерпретацию полученных результатов.

*Исследование международной практики определения
результатов обучения предпринимательству в вузах:
методология отбора наблюдений*

Для понимания реального состояния обучения предпринимательству в вузах необходимо непосредственное обращение к современной практике. При этом важное значение имеет условно понимаемая «лучшая» практика, т.е. продукты в области предпринимательского образования, которые по тем или иным объективным основаниям могут рассматриваться как возможные ориентиры для всего поля соответствующих разработок. В связи с отсутствием в литературе четких индикаторов эффективности курсов и программ [Nabi et al., 2017] в качестве условных «лидеров» можно рассматривать курсы, реализуемые теми вузами, которые или особо отмечены в авторитетных академических источниках по соответствующей проблематике [Volkmann, Audretsch, 2017], или входят в число лидеров (как минимум, упоминаются) в международных рейтингах университетов по направле-

нию, наиболее близкому к проблематике предпринимательства — «бизнес и менеджмент» (*QS World University Rankings, Business & Management Studies*).

На основе этих источников были отобраны 63 программы и курса из 44 университетов и 24 стран. Учитывались те программы и курсы, в названии которых использовалось однокоренное «предпринимательству» слово (в переводе на английский), либо в описании которых был сделан упор на предпринимательскую деятельность, что проверялось вручную. Было принято решение учитывать описания как «длинных» программ обучения (бакалавриат и магистратура), так и отдельных курсов, включенных в программы бакалавриата и магистратуры, для более объективного и объемного взгляда на результаты (при этом в подавляющем большинстве случаев выборка отдельных курсов и выборка программ не пересекаются).

Основные количественные результаты анализа приведены в табл. 1.

Таблица 1. Количество отобранных единиц наблюдения

Выявлено навыков в описаниях отобранных программ и курсов, всего	71
Количество отобранных программ и курсов в бакалавриате	34
Количество отобранных программ и курсов в магистратуре	29
Количество отобранных отдельных курсов (в рамках программ бакалавриата и магистратуры)	34
Количество отобранных программ бакалавриата или магистратуры (целиком)	29

Концептуальная рамка для классификации навыков

После первичного анализа собранных данных (описаний результатов курсов и программ в области обучения предпринимательству на «языке» навыков) было обнаружено их высокое разнообразие (см. табл. 1). Было принято решение для содержательной классификации выявленных навыков использовать теорию человеческого капитала (в соответствии с теоретическими обоснованиями, описанными в главе 1, см. выше).

В соответствии с концептуальными положениями теории человеческого капитала Г. Беккера, навыки делятся на две большие категории: общие и специфические. Эта классификация подходит для разделения навыков, полученных в ходе обучения предпринимательству в вузе, на две аналогичные большие группы. Однако, как показал первичный анализ, группы внутри неоднородны, поэтому требуется дополнительное разделение.

Было принято решение использовать идею еще одного основателя теории человеческого капитала — Т. Шульца. Речь о концепции предпринимательского элемента человеческого капитала (ЧК), связанного со способностью к «распределению ресурсов» («*allocative abilities*»), при котором в качестве ресурса рассматриваются не только традиционные финансовые или материальные активы, но и сам человек, его время и силы (см. [Кузьминов и др., 2019]).

Таким образом, сначала все навыки были разделены на две большие группы:

- общие навыки (общий ЧК) — навыки, которые в той или иной мере необходимы независимо от особенностей конкретной отрасли или предприятия. Такие навыки требуются на любом рабочем месте (например, ведение базовой деловой коммуникации, критическое мышление и т.д.);
- специфические навыки (специфический ЧК) — навыки, связанные с конкретным рабочим местом. Для сферы предпринимательства это прежде всего навыки, связанные с управленческой и экспертной деятельностью. Такие навыки более узконаправлены и нужны не на всех позициях на рынке труда (например, не на всех исполнительских позициях необходимы умения управленца).

1. Общие навыки, в свою очередь, разделены на две подгруппы:

1.1. навыки, которые в явной форме не связаны с предпринимательством, предпримчивостью и инновационной деятельностью (командная работа; презентация в письменной и устной форме и т.д.);

1.2. навыки, характерные для многих рабочих мест, но при этом связанные с предпримчивостью и/или инновационной деятельностью (убеждение, творческое мышление, принятие решений и т.п.).

Отнесение навыков к категории 1.1 или 1.2 осуществлялось на основе наиболее полного на сегодняшний день литературного обзора компетенций, характерных именно для предпринимательской сферы деятельности [Tittel, Terzidis, 2020]. Указанный обзор использует другие основания для классификации (без четкой фокусировки на навыках через призму предпринимательского элемента ЧК), однако представляет обширный перечень компетенций предпринимателя, соотнесение с которыми данных нашего исследования помогло определить более «предпринимательские» по своей сути навыки.

2. Специфические навыки (также с использованием указанного выше источника) разделены на три подгруппы:

2.1. управленческие и экспертные навыки, напрямую не связанные с предпринимательской и инновационной деятельностью, но связанные с такими смежными сферами, как экономика, менеджмент, маркетинг, финансы и т.п. (подготовка, интерпретация и анализ бухгалтерской информации компаний / финансового плана; анализ рынка, навыки маркетинга и т.д.).

Эти навыки важны для предпринимательской деятельности, но ими не-обязательно должен обладать сам предприниматель (в его команде должны быть люди, которые обладают данными навыками). Владение этими специальными навыками не отличает предпринимателя/инноватора от рядового (пусть и высококвалифицированного) исполнителя;

2.2. управленческие и экспертные навыки, связанные с предпринимательской и/или инновационной деятельностью, но по своей сфере применения не ограниченные непосредственным предпринимательством как руководством бизнесом; иными словами, эти навыки могут быть использованы, например, руководителями в государственных компаниях или менеджерами в корпорациях (привлечение инвесторов и управление преемственностью; компетенция управления инновациями; подготовка бизнес-плана и т.д.).

Эти навыки также важны для предпринимательской деятельности, но ими тоже необязательно должен обладать сам предприниматель. Владение этими специальными навыками не отличает предпринимателя/инноватора от менеджера в компании;

2.3. управленческие и экспертные навыки, сфокусированные узко на предпринимательстве (управление командой при создании предприятия; разработка бизнес-моделей и создание условий для их развития и т.д.). Этими навыками должен обладать сам предприниматель. Можно сказать, что в этом состоит его «специфический человеческий капитал» (в узком смысле), используя терминологию Г. Беккера.

Ниже представлен список наиболее часто упоминаемых (10 раз и более) навыков.

Большая часть навыков топа рейтинга (5) состоит из навыков, которые относятся к общему человеческому капиталу (точнее, к категории 1.1 «Навыки, которые в явной форме не связаны с предпринимательством, предпринимчивостью и инновационной деятельностью»). Из данных табл. 2 видно, что для бакалавриата характерно более частое упоминание указанных навыков, нежели для магистратуры, что, вероятно, вызвано спецификой первой ступени высшего образования, которое формально должно со-

держать более общие навыки (подробнее об этом см. в выводах раздела). Формальными требованиями к описанию ожидаемых навыков обучения также может объясняться то, что навыки общего типа чаще упоминаются в программах по предпринимательству, чем в отдельных курсах (подробнее см. ниже).

Таблица 2. Наиболее часто встречающиеся навыки
в изученной выборке программ и курсов

Название навыка с указанием подгруппы навыка	Количество упоминаний, всего	Количество упоминаний для программ и курсов в бакалавриате	Количество упоминаний для программ и курсов в магистратуре	Количество упоминаний для образовательных программ	Количество упоминаний для отдельных курсов
Командная работа (1.1)	21	13	8	13	8
Коммуникация в устной и письменной форме (1.1)	14	11	3	11	3
Управленческий навык (2.1)	12	8	4	8	4
Критическое мышление (1.1)	12	8	4	11	1
Презентация в письменной и устной форме (1.1)	10	5	5	4	6
Аналитический навык (1.1)	10	6	4	6	4
Принятие решения (1.2)	10	6	4	8	2

На рис. 1–5 представлено распределение навыков (на основе разработанной классификации) для различных типов единиц наблюдения.



Рис. 1. Количественное распределение выявленных навыков (с примерами) для всей проанализированной выборки курсов и программ, %



Рис. 2. Количественное распределение навыков для всех проанализированных программ (с примерами) (бакалавриат+магистратура), %



Рис. 3. Количественное распределение навыков для всех проанализированных курсов с примерами (бакалавриат+магистратура), %



Рис. 4. Количественное распределение навыков для всех проанализированных курсов и программ в бакалавриате (с примерами), %



Рис. 5. Количество распределение навыков для всех проанализированных курсов и программ в магистратуре (с примерами), %

Выводы

Выводы структурированы следующим образом. Сначала анализируются различия между выделенными типами навыков с точки зрения их количественной представленности (вывод 1). Это позволяет выявить условный «мейнстрим» наиболее часто упоминаемых типов навыков. Очевидно, что при разработке или внедрении новых программ обучения предпринимательству соответствующие типы навыков, вероятно, должны быть представлены. Далее рассматриваются различия между проанализированными курсами/программами на уровне бакалавриата и магистратуры (вывод 2), а также различия между «короткими» курсами (в рамках как бакалавриата, так и магистратуры) и «длинными» программами (включая как бакалавриат, так и магистратуру) (вывод 3). Эти выводы полезны с точки зрения более адресного понимания особенностей конкретных образовательных продуктов, связанных с обучением предпринимательству в вузах. Четвертый вывод касается степени институционализации обучения предпринимательству в вузах в целом, что важно с точки зрения понимания «условности» тех тенденций, которые пока в этом поле существуют.

Вывод 1

По частоте упоминания в престижных университетах мира явными лидерами стали две подгруппы навыков: подгруппа 2 (общие навыки, которые характерны для разных рабочих мест, но тесно связаны с предпринимчивостью) и подгруппа 3 (управленческие и экспертные навыки, которые характерны для разных специальностей и не привязаны к предпринимательской или инновационной деятельности). Это говорит, во-первых, о необходимости как специфических, так и общих навыков для обучения предпринимательству, а во-вторых, о важной составляющей обучения предпринимательству, которая основана на управленческих навыках и экспертизе, а также на общих навыках, которые тесно связаны с предпринимчивостью. Исходя из представленных данных, можно рекомендовать, что (за исключением узкоориентированных предпринимательских курсов и программ, например отраслевых) в круг ожидаемых результатов программ и курсов обучения предпринимательству стоит включать компоненты как общего, так и специфического человеческого капитала без явного преобладания какой-то одной группе навыков.

Вывод 2

Среди всех классифицированных программ и курсов обучения не было выявлено принципиальных различий распределения навыков в соответствии с уровнем образования, на который они ориентированы (магистратура или бакалавриат). Это говорит о том, что составители учебных программ и курсов не видят существенной разницы в требованиях к результатам обучения предпринимательству в зависимости от уровня образования. Это означает, что при разработке программы или курса по предпринимательству желательно учитывать прошлый бэкграунд студента (например, наличие бакалаврской степени). Вместе с тем выигрышным может быть универсальный характер программы или курса. Программа должна давать опыт, навыки и знания, которые может применить и найти полезными студент независимо от получаемой специальности и ступени образования. Это особенно важно с учетом гетерогенности академического уровня студентов, в том числе с учетом масштабных программ и курсов, реализуемых одновременно в разных вузах.

Вывод 3

Различие между составом навыков, характерных для длинных программ (бакалавриата или магистратуры) и для коротких курсов (внутри программ бакалавриата или магистратуры), заключается в том, что специфические навыки наиболее характерны по частоте для отдельных курсов (25 курсов и 21 программа, где упоминаются специфические навыки), а общие навыки — для программ в целом (22 курса и 32 программы, где упоминаются общие навыки). Этому есть два объяснения:

- 1) возможная формальная необходимость использования общих навыков зачастую как обязательного элемента описания каждой образовательной программы. Каждый же отдельный курс раскрывает одну из предметных частей программы и, соответственно, сосредоточивается на более узконаправленных навыках. Обязательного формального требования указывать общие навыки в описании отдельного курса может не быть;
- 2) в силу того что навыки как результаты обучения предпринимательству пока мало систематизированы и изучены, вероятно, операционализировать (а следовательно, и проверить) общие навыки сложнее, чем специфические. Поэтому в отдельных курсах, от которых требуются конкретные инструменты проверки декларируемых результатов, более выгодной стратегией является формулировка узких навыков. Между тем общие предпринимательские навыки имеют большее значение для привлечения аудитории на программы, поэтому они чаще фигурируют в описаниях программ в целом (описания на сайтах имеют во многом рекламный характер), однако это не всегда проектируется в конкретные курсы, которые этим навыкам напрямую обучают.

Вывод 4

Большое разнообразие выявленных навыков (их 71) позволяет сделать вывод об отсутствии консенсуса в отношении систематизации и классификации навыков для такой предметной сферы, как обучение предпринимательству в вузах. Более того, поскольку навыки — исходя из теории человеческого капитала — являются важной основой образования, такое разнообразие подвергает сомнению релевантность проведения прямых аналогий и рейтингования университетов по обучению предпринимательству, так как оказывается, что в разных странах мира и в разных университетах цели программ и курсов по обучению предпринимательству сильно различаются. Об этом также свидетельствует большая доля навыков, кото-

рые упоминаются лишь один раз в курсах и программах обучения предпринимательству. Таких навыков насчитывается 28 из 71, что составляет около 40% от всех выявленных навыков.

Вместе с тем полученный в результате исследования список из 71 навыка может рассматриваться как широкая база, на основе которой должны составляться различные «профили» студентов-предпринимателей (подробнее об этом см. в главе 3) с учетом их возраста, опыта, специализации и др. Очевидно, что для разных «профилей» актуальны различные типы навыков из разработанной классификации. Например, характеристики, связанные со специфической управленческой деятельностью, свойственной предпринимателям, более актуальны для предпринимателей — «лидеров проектов», чем для «ученых/инженеров» (подробнее см. ниже). При этом вторые не менее важны для успешной экономики страны, чем первые.

Можно сделать вывод, что в современных престижных вузах «предпринимательского образования» как относительно гомогенной и хорошо институционализированной сферы пока не существует. Это обстоятельство подтверждает важность и актуальность разработки методических рекомендаций относительно содержания курсов и программ обучения предпринимательству, включая ожидаемые результаты в виде навыков, полученного опыта, системы оценивания эффективности обучения, требования к преподавателям и др.

В качестве самой общей рекомендации на основе представленного в данной главе анализа отметим следующее: составителям программ и курсов по предпринимательству предлагается рассмотреть на предмет фиксации в качестве ожидаемых результатов обучения те общие и специфические навыки, которые упоминаются наиболее часто (как минимум более 1–2 раз) в выявленном «рейтинге» навыков (доступен по отдельному запросу к авторам). Также стоит обращать внимание на те специфические навыки, которые соответствуют особенностям конкретной программы и/или курса (например, с учетом отраслевой ориентации).

2.4. Как обучать предпринимательству в вузах? Мировые практики обучения предпринимательству и требования к характеристикам преподавателей

Согласно международному опыту для определения наиболее эффективных практик обучения предпринимательству и требований к характери-

стикам преподавателей был осуществлен поиск источников в российских и международных базах публикаций на основе ключевых слов. Анализировались статьи, которые относятся к сфере бизнеса и менеджмента, социальных наук, экономики и психологии; дата выхода публикации — после 1990 г. Были использованы 3 базы научного цитирования и один поисковой ресурс: Google Scholar, Scopus, РИНЦ (E-library) и Google. Найденные 88 материалов, где представлены эмпирические и теоретические исследования по проблеме эффективности обучения предпринимательству, были проанализированы. Результатом анализа стало два продукта:

во-первых, перечень практик обучения, которые могут быть рекомендованы для использования в программах и курсах обучения предпринимательству, поскольку о каждой из них обнаружено как минимум 3 исследования, подтверждающих их эффективность;

во-вторых, список характеристик преподавателя (положительно связанных с успехом в обучении предпринимательству, по результатам анализа литературы), который может быть рекомендован при отборе преподавательского состава для ведения курса/программы по предпринимательству.

Практики обучения предпринимательству с доказанной эффективностью:

- взаимодействие на занятии в виде групповой рефлексии в формате командной работы [Adorjan et al., 2017; Vaicekauskaite et al., 2018; Halberstadt et al., 2019; Чепуренко, 2017 и др.];
- использование формата «мозговой штурм» [Adorjan et al., 2017; Vaicekauskaite et al., 2018 и др.];
- формат публичного представления драфта своего проекта перед группой [Halberstadt et al., 2019; Adorjan et al., 2017 и др.];
- проведение на занятиях ролевой игры на тему предпринимательства [Vaicekauskaite et al., 2018; Halberstadt et al., 2019 и др.];
- выступления приглашенных лекторов-предпринимателей [Wu, Chen, 2019; Mahalakshmi, Preetha, Nagaraj, 2018 и др.].

Характеристики преподавателей, важные для успешного обучения студентов:

- количество лет преподавания предмета в конкретной сфере/предпринимательстве [Ganefri et al., 2017; Hannon, 2018; Imaginário et al., 2017; Ting, Feng, Qin, 2017];
- опыт работы в сфере предпринимательства [Hannon, 2018; Imaginário et al., 2017];

- педагогическая компетентность (самооценка преподавательского мастерства) [Ganefri et al., 2017; Žygaitienė, Buivydaitė, 2018; Halberstadt et al., 2019];
- наличие образования в сфере предпринимательства (курсы, высшее образование и др.) [Hannon, 2018; Haara et al., 2016; Fayolle, 2008];
- организационные и управленческие навыки (самооценка преподавателем навыков организационной деятельности и управления) [Islamov, 2015];
- увлеченность сферой предпринимательства [Ganefri et al., 2017; Žygaitienė, Buivydaitė, 2018; Halberstadt et al., 2019; Fejes et al., 2019; Ruskovaara, Pihkala, 2013; Мироненко, 2014].

Проведенный анализ позволил выделить конкретные условия организации обучения и характеристики преподавателя, которые наиболее часто отмечаются в литературе как положительно связанные с эффективностью обучения предпринимательству. В приведенный выше перечень попали только те параметры, которые имеют эмпирические подтверждения на основе мирового опыта. Вместе с тем важным ограничением является то, что, как было отмечено выше, критерии эффективности курсов и программ обучения предпринимательству могут существенно различаться. В этом отношении гарантировать эффект применения тех или иных практик преподавания или характеристик преподавателя можно лишь в самом широком смысле, т.е. это может быть эффект на намерения и/или навыки и/или наличие успешного опыта в области обучения предпринимательству и т.п.

Полученные результаты анализа мирового опыта легли в основу эмпирического исследования обучения предпринимательству в вузах России на примере курса, разработанного при участии РВК (подробнее об этом см. в главе 3).

3. Обучение предпринимательству в России: эмпирический анализ

3.1. Развитие предпринимательских навыков у населения в России: результаты международных мониторингов

Глобальный мониторинг предпринимательства (*Global Entrepreneurship Monitoring, GEM*) представляет актуальные показатели России в сравнительной перспективе. Во-первых, Россия занимает предпоследнее место среди всех изученных стран по доли респондентов, указавших, что они видят хорошие возможности для запуска своего дела, а также по доле тех, кто считает, что в их стране легко начать бизнес (около 30%). Во-вторых, Россия занимает одно из последних трех мест среди всех изученных стран (всего около 50) по доле респондентов, отметивших, что у них хватает знаний, навыков и опыта для начала своего дела (около 35% против 65% в США).

Из этих данных вытекает вывод о том, что с точки зрения поддержки созидательного потенциала человеческого капитала Россия имеет существенное отставание в части как институциональной среды (барьеры для предпринимательства), так и содергательных характеристик человеческого капитала (знания, навыки, а также опыт, необходимый для инновационного поведения и предпримчивости как в корпоративном секторе, так и в области предпринимательства и самозанятости).

3.2. Как эффективно обучать предпринимательству в российских вузах: результаты исследования вузов, использующих материалы, разработанные при участии РВК

В данном разделе представлены результаты эмпирического исследования эффективности обучения предпринимательству в российских вузах. Исследование фокусировалось на вузах, использующих материалы, разработанные в партнерстве с РВК (курс «Инновационная экономика и технологическое предпринимательство», далее — курс РВК).

Эмпирическая часть исследования предполагала обращение к следующим основным источникам информации (помимо непосредственно

доступных данных о курсе РВК — методические материалы и аналитика, предоставленная РВК):

- 1) преподаватели, имеющие опыт работы с использованием материалов курса РВК в 2018/2019 и/или в 2019/2020 учебном году (онлайн-анкетный опрос, интервью (анкеты отправлены 51 респонденту, ответили более 40));
- 2) эксперты в области обучения предпринимательству, в том числе с опытом руководства учебным процессом (более 10 интервью);
- 3) непосредственный учебный процесс, реализуемый в рамках дисциплин, использующих материалы курса РВК (фиксировался посредством трех наблюдений);
- 4) студенты/выпускники, имеющие истории успеха по итогам обучения на различных курсах по предпринимательству (интервью с 6 респондентами).

В совокупности численность выборок качественного и количественного исследования преподавателей курса РВК составила более 50 человек.

3.2.1. Результаты исследования

Ниже представлены основные результаты проведенного исследования. Они разделены на два блока. Первый блок включает результаты, которые полностью соответствуют мировому опыту, изученному ранее и кратко описанному выше. Второй блок описывает ряд находок, выходящих за пределы того, что можно было ожидать, опираясь на описанные в научной и экспертной литературе данные.

Блок 1. Результаты, соответствующие мировому опыту

Подавляющее большинство практик обучения предпринимательству в вузах, признанных в литературе как успешные, показали эффективность и на проанализированном российском примере (эффективность определялась через наличие/отсутствие у преподавателей тех студентов, которые подали заявки в специализированные фонды поддержки предпринимательства по итогам прохождения курса). Например, было обнаружено, что чем выше частота и разнообразие применения интерактивных и практико-ориентированных педагогических методик, тем выше эффективность курса. Другие результаты более подробно описаны ниже.

Важность педагогического стиля, вовлеченности, мотивации и самооценки преподавателя

В ходе интервью многие преподаватели и эксперты высказывались о портрете преподавателя курса по предпринимательству. Эксперты называли стиль менторства и наставничества наиболее эффективным. Онлайн-анкетирование показало значимость такого фактора, как использование преподавателем нерабочего времени для работы над проектами со студентами. По данным наблюдения, большую часть времени на занятиях преподаватели отводят для обсуждений и командной работы, и студенты с энтузиазмом занимаются.

Преподаватели и эксперты убеждены, что вовлеченность преподавателя в предпринимательство положительно сказывается на эффективности преподавания. Данные количественного исследования подтверждают эту гипотезу. Чем чаще преподаватели «изучают новости из сферы бизнеса и финансов на основе специализированных источников (профильные сайты, газеты, телеканалы и т.п.)», тем выше у их студентов вероятность иметь проекты.

Можно предположить, что преподаватель, который более активно вовлечен в обучение студентов, обеспечивает более высокую эффективность за счет сокращения дистанции со студентами, что повышает мотивацию студента и стимулирует его более активно работать над проектом.

Исходя из анализа интервью преподавателей и экспертов, нематериальная мотивация и личный внутренний интерес у преподавателя курса по предпринимательству высоко распространены среди участников исследования. Наиболее успешные преподаватели говорили о своем желании делиться знаниями, быть менторами. Исследование также показало, что те преподаватели, которые согласились с утверждением «я люблю пробовать себя в чем-то новом», имеют более высокую вероятность того, что у их студентов появятся проекты.

Вместе с тем распространена и внешняя мотивация. На вопрос о мотивации к преподаванию курса по предпринимательству большинство (26 из 32 ответивших на данный вопрос) преподавателей указало (среди прочих вариантов ответа) «возможность повысить эффективность вуза в области развития предпринимательских проектов». Однако значимости с точки зрения наличия/отсутствия проектов у этого признака нет, иными словами, данный тип мотивации не приводит к росту эффективности.

Анкетирование также показало, что самооценка преподавателей находится на достаточно высоком уровне и положительно связана с эффек-

тивностью курса. Наиболее высока вероятность того, что по итогам курса у студентов будут проекты, у тех преподавателей, которые отмечают, что могут научить студентов креативности.

Важность опыта преподавателя

Данные количественного исследования показали значимую связь наличия проектов с опытом преподавателя в области именно технологического предпринимательства, но не предпринимательства вообще. Интервью показали, что преподаватели и эксперты считают, что наличие у педагога различного опыта в предпринимательстве, консультировании и обучении помогает студентам лучше осваивать курс и продвигаться по проекту (анализировать рынок, генерировать идеи, составлять портрет потребителя и т.д.). Чем богаче и актуальнее опыт преподавателя, тем полезнее он для студентов, поскольку опыт преподавателя можно напрямую перенять. Например, преподаватели, которые указали «я с легкостью могу найти финансирование для своего проекта», имеют большую вероятность, что их студенты разработают собственные проекты. Возможно, такой преподаватель может стать ролевой моделью для студента.

Важность взаимодействия с внешней средой

Анализ интервью показал, что возможность контакта с различными внешними бизнес-сообществами и научными лабораториями, занимающимися НИОКР, положительно сказывается на интересе студентов к курсу. Преподаватели и эксперты считают такой формат обучения наиболее эффективным. Однако, так как этот процесс часто не выстроен на уровне вуза и зависит от возможностей отдельных преподавателей, данный формат обучения практикуется не во всех вузах. Количественные данные подтверждают корреляцию между успехом преподавателя и частотой взаимодействия с бизнесом. Из 17 респондентов (преподавателей курса), которые указали, что сотрудничали с бизнесом, почти половина (8) ответили, что выездные мероприятия проводились 1–3 раза в течение курса. Из них у большинства (6) студенты разработали свои проекты и подали заявки в фонды. Мнения экспертов в интервью подтверждают данную гипотезу. Эксперты считают, что встречи с действующими предпринимателями необходимы для эффективного освоения нужных навыков. У студента, который имеет возможность больше посещать предпринимательские компании, а также встречаться с успешными предпринимателями, больше шансов узнать ак-

туальную информацию, перенять опыт, что в совокупности дает большую вероятность запуска собственного проекта.

Блок 2. Результаты, не в полной мере соответствующие мировому опыту

Было обнаружено и несколько относительно неожиданных результатов: например, частота и применение иллюстративных педагогических методик (презентации, видео и т.п.) не показали связь с эффективностью курса. Также не было обнаружено положительной связи между частотой проверки продвижения студентов в работе над собственными проектами и эффективностью курса. Преподаватели и эксперты отмечали в интервью, что считают важным проверять продвижение студентов по курсу. Однако фактически данные проверки носят достаточно формальный характер, что не влияет на качество проекта и на возможность его дальнейшего развития и реализации. Количественные данные не показали значимую связь между наличием проектов и частотой контроля продвижения в работе над проектами со стороны преподавателя.

Важным компонентом изученного курса является онлайн-курс, который студенты могут прослушивать самостоятельно. Как показало исследование, обращение к онлайн-курсу (в том числе регулярная оценка знаний) помогает в формальном оценивании продвижения студентов, однако не является важным фактором, который бы повлиял на эффективность курса.

Отсюда следует важность наличия достоверного инструментария оценки тех навыков, компетенций, а также других результатов обучения, которые действительно релевантны с точки зрения практической деятельности в сфере предпринимательства. Очевидно, что для изученного кейса (курс, разработанный с участием РВК) эта задача пока не решена в полной мере. Решение этой задачи позволило бы сделать курс более практико-ориентированным и сконцентрированным на главном ожидаемом результате курса, а именно на разработке студентами собственных проектов.

Выводы

Для дальнейшего развития в России обучения предпринимательству в вузах, в частности, с использованием опыта реализации курса, разработанного с участием РВК, рекомендуется уделить повышенное внимание следующим двум ключевым факторам:

1) преподаватели и используемые ими педагогические практики. В качестве важнейших (практически обязательных) требований рекомендуется наличие предпринимательского опыта у преподавателя, погруженность в проблемную область (как минимум, с точки зрения интереса к новостям и свежим разработкам в предпринимательстве). Обнаружено, что практики командной работы (например, «мозговой штурм») показывают наибольшую эффективность. Учитывая, что реализация этих практик требует от преподавателя конкретных навыков, которые относительно нетрудно освоить, можно рекомендовать организацию соответствующей подготовки преподавателей (как очно, так и заочно), например, в том формате, в каком это реализует РВК;

2) наличие тесных рабочих контактов с внешней средой (компании, лаборатории, приглашенные спикеры). В данном случае возможности преподавателя зачастую ограничены, поэтому рекомендуется на институциональном уровне обеспечить максимальную мобилизацию сети бизнес-партнеров вуза/факультета/департамента для того, чтобы студенты могли «прикоснуться» к реальным практикам из внешней среды. Без контактов с внешними специалистами шансы курса на успех резко снижаются.

3.2.2. Типология ролей («профилей») в проектной команде студентов в рамках обучения предпринимательству в вузе: результаты интервью со студентами, имеющими истории успеха

В рамках указанного исследования было проведено шесть интервью с респондентами или выпускниками российских вузов, про которых было известно, что у них есть:

- опыт прохождения курса, направленного на поддержку предпринимательства, на базе университета (необязательно курса РВК);
- успешный опыт запуска и/или реализации собственного бизнес-проекта.

Предполагалось получить дополнительную информацию о факторах успеха студенческих бизнес-проектов, а также определить возможную дифференциацию в типах студентов — участников проектных команд.

Информация о факторах успеха, полученная от данных респондентов, подтверждает выводы, приведенные в разделе 3.2.1. По данным интервью с респондентами было выявлено четыре четко различающихся типа ролей в команде проекта:

- 1) ученый/инженер;
- 2) предприниматель — лидер проекта;
- 3) менеджер/инновационный менеджер;
- 4) отраслевой специалист.

1. Ученый/инженер. Он специализируется в какой-то конкретной предметной сфере и может предложить технологическую идею. Для ученого/инженера характерно активное участие на этапе создания идеи проекта, причем в основном с содержательной стороны, что, как правило, связано с высокими технологиями. Он необязательно будет лидером на этапе разработки прототипа (скорее всего, в этом потребуется помочь со стороны) и еще менее склонен самостоятельно осуществлять вывод продукта на рынок.

2. Предприниматель — лидер проекта. Его роль заключается в том, что он оценивает ситуацию в целом, разбирается в каждой сфере, необходимой для создания и развития бизнеса (выдвижение идеи, анализ рынка и ниш, разработка продукта и др.). Для этого профиля (наиболее массовый тип) с содержательной стороны характерна меньшая степень погружения в технические тонкости. Данный профиль можно считать имплицитно доминирующим в представлениях опрошенных респондентов.

3. Менеджер/инновационный менеджер. Он создает и реализует управленические механизмы с учетом конкретного институционального контекста. Менеджер/инновационный менеджер участвует в разработке прототипа с точки зрения характеристик, необходимых для коммерциализации продукта, выводит продукт на рынок, а также поддерживает идею проекта, но, как правило, не является ее инициатором. Он проявляет свои сильные стороны в основном на этапе вывода продукта на рынок. Иными словами, это тот тип предпринимателя, который может дополнить команду с хорошей содержательной идеей и помочь привести эту идею к рыночному успеху за счет навыков в области менеджмента и хорошего знания институциональной среды и существующих рисков и возможностей.

4. Отраслевой специалист. Роль отраслевого специалиста предполагает владение предметными знаниями в той специальности, которая важна для создания и развития бизнеса. Однако отличие от ученого/инженера в том, что навыки отраслевого специалиста, скорее, дополняют, чем являются ядром стартапа. Между тем его роль становится важной на этапе роста стартапа, когда появляется потребность в высококвалифицированных специалистах для поддержки ключевой идеи проекта.

Для разных типов студентов-предпринимателей важны различные характеристики инновационной инфраструктуры и отчасти разные навыки. По этой причине возникают различия в запросе к контенту и формату реализации курса по предпринимательству.

В табл. 3 схематично представлены характеристики трех основных типов студентов-предпринимателей. Роль отраслевого специалиста сознательно опущена по причине ее периферийной позиции по отношению непосредственно к предпринимательскому процессу и задачам курса обучения предпринимательству.

Таблица 3. Матрица типов студентов-предпринимателей и их основных содержательных характеристик

	Идея	Про- тотип	Вывод на ры- нок	Ключевой необходимый навык	Необходимые элементы инновационной инфраструк- туры	Требования к содержа- нию курса
Ученый/ инженер	Да	Да/нет	Нет	Понимать за- просы рынка по своей предмет- ной области	Лаборатории с практическими разработками по профилю студентов	Упор на пред- метную среду: рассматри- вать предпри- нимательс- кайсы по профилю предметной области
Пред- принима- тель — лидер проекта	Да	Да	Да	Универсальный навык создания/ вывода продукта на рынок — для разных пред- метных областей и разных инсти- туциональных условий	Разнообразие инфраструктуры и богатая среда (в том числе противоречивая): фонды, госсек- тор, частные инвесторы, лабо- ратории и др.	Высокая ва- риативность методических материалов/ кейсов, погру- жение в раз- ные среды
Менед- жер/ иннова- ционный менед- жер	Да/ нет	Да/нет	Да	Управление проектом и его продвижение в соответствии с конкретными институциональ- ными рамками	Выстроенная понятная инсти- туциональная среда с четкими правилами	Отработка процедурных элементов с точки зре- ния нормативной базы

3.2.3. Рекомендации на основании проведенного исследования

Проведенное исследование позволило выявить ряд ключевых направлений для совершенствования обучения предпринимательству в российских вузах.

1. Необходимо разработать вариации контента курса в зависимости от характеристик вузов (отраслевая специализация, связь с внешней средой и др.) и студентов (запросы/мотивация, уровень готовности/опыт и т.п.). В частности, разработать пул кейсов, отвечающих особенностям разных аудиторий студентов. Указанные кейсы должны соответствовать характеристикам внешних сред и партнеров, с которыми планируется контактировать по ходу реализации курса.

2. Сформулировать четкие требования к результатам обучения на курсе с точки зрения навыков, которые осваивают студенты (и с учетом представленного в работе анализа мирового опыта). Рекомендуется предусмотреть различные комбинации навыков как целевых результатов обучения с учетом тех или иных целевых профилей студентов (например, ученый/инженер или инновационный менеджер). Важно обеспечить инструменты контроля освоения соответствующих навыков.

3. Отбирать на курс преимущественно преподавателей, которые на основе собственной практики знакомы с миром бизнеса (имеют свой опыт или, как минимум, много читают о бизнесе) (способы контроля: анализ реюме, мотивационное письмо и др.), а также обладают другими признаками, повышающими их шансы на успех (высокая самооценка, готовность к выполнению роли наставника, связи с внешней бизнес-средой и др.); подробнее об этом см. выше.

4. Обеспечить условия для применения преподавателями педагогических практик и методик, эффективность которых подтверждается мировым опытом и результатами проведенного исследования (например, «мозговой штурм», ролевые игры и т.п.).

Заключение

Представленная работа является одним из первых шагов на пути формирования доказательной базы для развития и институционализации области обучения предпринимательству в вузах России. Как было показано, данная область активно развивается и еще не до конца осмыслена не только в российском, но и в мировом поле. Сочетание анализа мирового опыта с эмпирическим изучением конкретного масштабного кейса обучения предпринимательству в вузах, реализуемого в России, позволяет оценить как глобальные тренды, так и конкретику в отношении нашей страны. Впереди долгий путь исследований, разработок и экспериментов, и авторы надеются, что проделанная работа станет хорошим подспорьем.

Литература

- Adorjan A., Matturro G. (2017). "24 hours of innovation" — A report on students' and teachers' perspectives as a way to foster entrepreneurship competences in engineering. Paper presented at the EDUNINE 2017 — IEEE World Engineering Education Conference: Engineering Education — Balancing Generalist and Specialist Formation in Technological Carriers: A Current Challenge, Proceedings. P. 43–46. doi:10.1109/EDUNINE.2017.7918178 Retrieved from www.scopus.com.*
- Valerio A., Parton B., Robb A. (2014). Entrepreneurship Education and Training Programs around the World Dimensions for Success. The World Bank Report.*
- Autor D.H., Levy F., Murnane R.J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration // Quarterly Journal of Economics. Vol. 118(4). P. 1279–1333.*
- Bae T.J. et al. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review // Entrepreneurship Theory and Practice. Vol. 38. No. 2. P. 217–254.*
- Becker G.S. (1992). The economic way of looking at life. Stockholm.*
- Brynjolfsson E., Rock D., Syverson C. (2017). Artificial intelligence and the modern productivity paradox: A clash of expectations and statistics. No. w24001. National Bureau of Economic Research.*
- Brynjolfsson E., Rock D., Syverson C. (2019). Artificial Intelligence and the Modern Productivity Paradox // The Economics of Artificial Intelligence: An Agenda. No. 23.*
- Dana L.P. (2001). The Education and Training of Entrepreneurs in Asia. Education + Training 43 (8–9) // Economic Behavior & Organization. Vol. 76(1). P. 90–112.*
- De Loecker J., Eeckhout J. (2017). The Rise of Market Power and the Macroeconomic Implications. NBER Working Paper 23687.*

- Fayolle A., Gailly B., Lassas-Clerc N. (2006). Effect and Counter-Effect of Entrepreneurship Education and Social Context on Student's Intentions // Estudios de Economia Aplicada. No. 24. P. 509–523.*
- Fayolle A. (2008). Three types of learning processes in entrepreneurship education // International Journal of Business and Globalisation. No. 2(2). P. 198–207.*
- Fejes A., Nylund M., Wallin J. (2019). How do teachers interpret and transform entrepreneurship education? // Journal of Curriculum Studies. No. 51(4). P. 554–566.*
- Ganefri A.M., Rahmi U., Yulastri A. (2017). Production Based Learning: As a Tool to Increase Entrepreneurial Skills of Students.*
- Garavan T.N., O'Cinneide B. (1994). Entrepreneurship Education and Training Programmes: A Review and Evaluation. Part 1 // Journal of European Industrial Training. No. 18 (8). P. 3–12.*
- Glaub M., Frese M. (2011). A Critical Review of the Effects of Entrepreneurship Training in Developing Countries' Enterprise // Development and Microfinance. No. 22 (4). P. 335–353.*
- Gundlach M.J., Zivnuska S. (2010). An Experiential Learning Approach to Teaching Social Entrepreneurship, Triple Bottom Line, and Sustainability // American Journal of Business Education. No. 3 (1). P. 19–28.*
- Haara F.O., Jenssen E.S., Fossøy I., Ødegård I.K.R. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship—the state of the art and its challenges // Education Inquiry. No. 7(2). P. 299–312.*
- Halberstadt J., Schank C., Euler M., Harms R. (2019). Learning sustainability entrepreneurship by doing: Providing a lecturer-oriented service learning framework // Sustainability. No. 11(5). P. 1217.*
- Hannon P.D. (2018). On becoming and being an entrepreneurship educator: A personal reflection // Entrepreneurship and Regional Development. No. 30(7–8). P. 698–721. doi:10.1080/08985626.2018.1464259.*
- Henderson R. (2006). The Innovator's Dilemma as a Problem of Organizational Competence // Journal of Product Innovation Management. No. 23. P. 5–11.*
- Henry C., Hill F., Leitch C. (2005). Entrepreneurship Education and Training: Can Entrepreneurship Be Taught? Part 1 // Education + Training. No. 47 (2–3).*

- Imaginário S., Cristo E., Neves de Jesus S., Morais F. (2017). Creation and management of pupil enterprises: Opinions of participating students and teachers on the entrepreneurship in the school program. [A criação e gestão de miniempresas na sala de aula: Opiniões dos alunos e professores participantes do Programa Empreender na Escola; Creación y gestión de micro-empresas en el salón de clase: Opiniones de estudiantes y profesores participantes en el Programa Emprender en la Escuela] // Avances En Psicología Latinoamericana. No. 35(1). P. 23–42.*
- Islamov A.E. (2015). The development of organizational and managerial skills of future technology and entrepreneurship teachers during professional training // Asian Social Science. No. 11(1). P. 354.*
- Kliwew T., Kesting T., Plewa C., Baaken T. (2019). Developing Engaged and Entrepreneurial Universities. Springer.*
- Kuratko D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges // Entrepreneurship Theory and Practice. Vol. 29. No. 5. P. 577–597.*
- Laredo P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? // Higher Education Policy. No. 20(4). P. 441–456.*
- Lautenschläger A., Haase H. (2011). The Myth of Entrepreneurship Education: Seven Arguments Against Teaching Business Creation at Universities // Journal of Entrepreneurship Education. No. 14. P. 147–161.*
- Lee S.M., Chang D., Lim S.-B. (2005). Impact of Entrepreneurship Education: A Comparative Study of the U.S. and Korea // International Entrepreneurship and Management Journal. No. 1. P. 27–43.*
- Lüthje C., Franke N. (2003). The 'Making' of an Entrepreneur: Testing a Model of Entrepreneurial Intent among Engineering Students at MIT // R&D Management. No. 33 (2). P. 135–147.*
- Mahalakshmi B.S., Preetha S., Nagaraj P.H. (2018). An Insight on Understanding Entrepreneurship through an Activity Based Learning Approach // Journal of Engineering Education Transformations. No. 31(3). P. 222–229.*
- Martin B.C., McNally J.J., Kay M.J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes // Journal of business venturing. Vol. 28. No. 2. P. 211–224.*

- McMullan W.E., Gillin L.M. (2001). Entrepreneurship Education in the Nineties: Revisited // Entrepreneurship Education: A Global View / ed. by R.H. Brockhaus, G.E. Hills, H. Klandt, H.P. Welsch. Burlington, VT: Ashgate.*
- Nabi G., Liñán F., Fayolle A., Krueger N., Walmsley A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda // Academy of Management Learning & Education. No. 16(2). P. 277–299.*
- Ng T.W.H., Feldman D.C. (2014). Subjective career success: A meta-analytic review // Journal of Vocational Behavior. Vol. 85. No. 2. P. 169–179.*
- Oosterbeek H., Praag M. van, Ijsselstein A. (2010). The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation // European Economic Review. No. 54. P. 442–454.*
- Pinheiro R., Langa P.V., Pausits A. (2015). The institutionalization of universities' third mission: introduction to the special issue // European Journal of Higher Education. No. 5(3). P. 227–232.*
- Pittaway L., Cope J. (2007). Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence // International Small Business Journal. No. 25.*
- Ruskovaara E., Pihkala T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: Classroom practices // Education+ Training.*
- Sandstrom C., Wennberg K., Wallin M.W., Zherlygina Y. (2016). Public policy for academic entrepreneurship initiatives: A review and critical discussion // The Journal of Technology Transfer.*
- Schultz T.W. The value of the ability to deal with disequilibria // Journal of Economic Literature. 1975. Vol. 13. No. 3. P. 827–846.*
- Shirokova G.V., Bogatyreva K.A., Beliaeva T.V. Laskovaia A.K., Karpinskaia E.O. (2019). Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey National report Russia. <http://www.guesssurvey.org/resources/nat_2018/GUESS_Report_2018_Russia.pdf>.*
- Sirelkhatim F., Gangi Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods // Cogent Business & Management. No. 2(1).*
- Solomon G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States // Journal of Small Business and Enterprise Development.*

- Souitaris V., Zerbinati S., Al-Laham A. (2007). Do Entrepreneurship Programmes Raise Entrepreneurial Intentions of Science and Engineering Students // Journal of Business Venturing. No. 22. P. 566–591.*
- Ting S.X., Feng L., Qin W. (2017). The effect of entrepreneur mentoring and its determinants in the chinese context // Management Decision. No. 55(7).*
- Tittel A., Terzidis O. (2020). Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences // Entrepreneurship Education. Vol. 3. No. 1. P. 1–35.*
- Vaicekauskaite R., Valackiene A. (2018). The need for entrepreneurial education at university // Journal of Teacher Education for Sustainability. No. 20(1). P. 82–92.*
- Valerio A., Parton B., Robb A. (2014). Entrepreneurship education and training programs around the world: dimensions for success. The World Bank.*
- Van der Sluis J., van Praag M., Vijverberg W. (2005). Entrepreneurship selection and performance: A meta-analysis of the impact of education in developing economies // The World Bank Economic Review. No. 19(2). P. 225–261.*
- Volkmann C., Audretsch D. (2017). Entrepreneurship education at universities // International Studies in Entrepreneurship, Springer International Publishing AG. P. I–10.*
- Von Graevenitz G., Harhoff D., Weber R. (2010). The effects of entrepreneurship education // Journal of Economic Behavior & Organization. Vol. 76(1). P. 90–112.*
- Wu H., Chen M. (2019). Course design for college entrepreneurship education — from personal trait analysis to operation in practice // Frontiers in Psychology. No. 10 (June). doi:10.3389/fpsyg.2019.01016.*
- Žygaitienė B., Buivydaitė E. (2018). A Teacher of Technological Education in Lithuania, Great Britain and Finland. What is She Like? // Pedagogika. Vol. 129(1). P. 268–285.*
- Глобальный рейтинг университетов «QS World University Rankings, Business & Management Studies». <<https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/business-management-studies>>.

Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. (2019). Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. № 13(2).

Межвузовский учебный курс «Инновационная экономика и технологическое предпринимательство». Сайт rc.ru. <https://www.rvc.ru/eco/education/innovative_economy/>.

Мироненко И.В. (2014). Особенности формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. № 12(2).

Мониторинг вузов США. <<https://www.princetonreview.com/>>.

Чепуренко А.Ю. (2017). Как и зачем обучать студентов предпринимательству: полемические заметки // Вопросы образования. № 3.

ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В ВУЗАХ РОССИИ И МИРА: ЗАЧЕМ, КАК И С КАКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ?

Сорокин Павел Сергеевич,

к.с.н., доцент Института образования, заведующий Лабораторией исследований человеческого капитала и образования
e-mail: psorokin@hse.ru

Повалко Александр Борисович,

генеральный директор акционерного общества «Российская венчурная компания»
e-mail: info@rvc.ru

Черненко Светлана Евгеньевна,

выпускница образовательной программы «Доказательная образовательная политика», стажер-исследователь Лаборатории исследований человеческого капитала и образования
e-mail: chernenko.svetlana50@gmail.com

Аннотация. Последнее время в научной литературе и экспертных кругах все чаще обсуждаются возможные новые источники экономического роста и социального развития. На первый план в этих дискуссиях выходит задача максимального раскрытия созидательного потенциала человека, в том числе в инновационной, предпринимательской активности. Экономике и обществу требуется массовый приток технологических предпринимателей и лидеров. Для системы образования это ставит задачу готовить людей для инициативного действия в экономической и социальной сфере. В данной работе рассматриваются существующие в мировой практике подходы к обучению и оценке эффективности образовательных программ и курсов в области обучения предпринимательству в вузах и предлагается оценка факторов, влияющих на эффективность таких программ на примере курса, организованного при участии «Российской венчурной компании». Авторы надеются, что результаты представленного исследования могут быть использованы как один из первых шагов к формированию доказательной базы для создания комплексной экосистемы поддержки предпринимательства, включая технологическую сферу.

Ключевые слова: обучение предпринимательству; предпринимательское образование; человеческий капитал; обзор мирового опыта; российские практики; эффективность обучения; образовательная политика.

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND INTERNATIONAL CONTEXT: WHY, HOW AND WITH WHAT RESULTS?

Sorokin Pavel,

Candidate of sciences (sociology), associate professor, head of Laboratory for research in human capital and education
e-mail: psorokin@hse.ru

Povalko Alexander,

CEO "Russian Venture Company"
e-mail: info@rvc.ru

Chernenko Svetlana,

M.A., research intern, Laboratory for research in human capital and education
e-mail: chernenko.svetlana50@gmail.com

Abstract. Academic literature and expert communities actively discuss possible new sources of economic growth and social development. The task of maximizing the creative potential of an individual, including innovative, entrepreneurial activity – is central. The economy and society require a massive influx of technology entrepreneurs and leaders. For the education system, this sets the aim of preparing people who are ready for proactive action in the economic and social sphere. In the present paper, we consider the approaches to training and assessing the effectiveness of educational programs and courses in the field of entrepreneurship education in universities worldwide, and offer an evaluation of the effectiveness of such programs using the example of a course organized with the participation of RVC ("Russian venture company"). The authors hope that the results of the presented study will help to develop the evidence-base approach for creating an integrated ecosystem of entrepreneurship support, including the technological sphere.

Keywords: entrepreneurship education; entrepreneurship courses and programs; human capital; international experience; Russian practices; efficiency of education; education policy.

Один из сильнейших университетов страны приглашает на бюджетные места

Институт образования НИУ ВШЭ предоставляет уникальную возможность для профессионального развития и карьерного роста. Образовательные программы построены с учетом научных разработок и изменений в законодательстве. Среди преподавателей — ведущие российские и зарубежные ученые, признанные эксперты-практики российского образования.

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ

Для выпускников бакалавриата и специалитета

Период обучения: 2 года

Форма обучения: очная

- **«Доказательное развитие образования»**

Академический руководитель — Е.А. Савелёнов

- **«Измерения в психологии и образовании»**

Научный руководитель — Е.Ю. Карданова

Академический руководитель — И.В. Антипкина

- **«Педагогическое образование»**

Академический руководитель — М.А. Лытава

Для работающих учителей и тех, кто ими хочет стать

Период обучения: 2,5 года

Форма обучения: очно-заочная

- **«Современная историческая наука в преподавании истории в школе»**

Академический руководитель — И.Н. Данилевский

- **«Современные социальные науки в преподавании обществознания в школе»**

Академический руководитель — И.Б. Орлов

- **«Современная филология в преподавании литературы в школе»**

Академический руководитель — К.М. Поливанов

Для руководителей вузов и школ

Период обучения: 2,5 года

Форма обучения: очно-заочная

- **«Управление образованием»**

Научный руководитель — А.Г. Каспржак

Академический руководитель — А.А. Кобцева

■ «Управление в высшем образовании» —
Академический руководитель — К.В. Зиньковский

■ «Цифровая трансформация образования»
Академический руководитель — Е.Д. Патаракин

Обучение осуществляется как бесплатно на бюджетной основе, так и с оплатой на договорной основе. Работникам государственных и муниципальных бюджетных учреждений социальной сферы предоставляется 50%-ная скидка на обучение.

Департамент образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ:

<https://ioe.hse.ru/masters>

Тел.: 8 (495) 772-95-90 (внутренний 22052)

Моб. тел.: 8 (916) 335-15-58

АСПИРАНТСКАЯ ШКОЛА ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Институт образования НИУ ВШЭ приглашает к поступлению в уникальную для России Аспирантскую школу по образованию. Школа объединяет всех, кто хочет заниматься практическими и фундаментальными исследованиями в образовании, не ограничиваясь рамками традиционной педагогики. Поэтому, помимо тех, кто уже получил педагогическое образование, аспирантура ориентирована на выпускников социальных, гуманитарных, экономических и других специальностей.

Преимущества программы:

- ✓ Практика исследований и возможность трудоустройства с первых дней
- ✓ Степень кандидата наук НИУ ВШЭ об образовании / PhD HSE in Education
- ✓ Междисциплинарная подготовка
- ✓ Зарубежные стажировки по теме исследования
- ✓ Участие в совместных проектах с лидерами мировых рейтингов: Бостонским коллежем, Стэнфордским университетом, Гарвардским университетом, Университетским колледжем Лондона и др.
- ✓ Доступ к уникальным данным международных и российских исследований из баз PISA, TIMSS, TALIS, SERU, iPIPS, PIAAC, МЭО
- ✓ Регулярные презентации новых исследований в сфере образования
- ✓ Доступ ко всем образовательным ресурсам Высшей школы экономики

Школа предлагает две формы обучения:

Академическая аспирантура — для тех, кто хочет полностью сфокусироваться на развитии научной карьеры. Это очная аспирантура «полного дня» с обязательным включением в работу профильного для вас центра Института образования и обязательной стажировкой в зарубежном вузе-партнере. Аспиранты получают стипендию и зарплату аналитика или стажера-исследователя в выбранном центре.

Профессиональная аспирантура — для тех, кто уже нашел себя в бизнес- и управленических структурах сферы образования. Эта очная программа дает возможность совмещать обучение с занятостью вне стен Института.

Как поступить?

По конкурсу портфолио. Набор проходит два раза в год: с декабря по март и с августа по сентябрь. До подачи документов необходимо выбрать будущего научного руководителя и обсудить тему исследования, подготовить и согласовать его план-проект.

Обучение бесплатное — три года. Иногородним предоставляется общежитие.

Аспирантская школа по образованию:

<https://aspirantura.hse.ru/ed>

Тел.: 8 (495) 772-950-90 (внутренний 22714)

Лицензия на осуществление образовательной деятельности № 2593 от 24.05.2017.

Свидетельство о государственной аккредитации № 1820 от 30.03.2016.

На все вопросы о поступлении и обучении ответит академический директор Аспирантской школы Терентьев Евгений Андреевич:

E-mail: eterentev@hse.ru,

моб. тел.: +7(985) 386-63-49.

Научное издание

Серия

Современная аналитика образования

№ 9 (39)

ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В ВУЗАХ РОССИИ И МИРА: ЗАЧЕМ, КАК И С КАКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ?

Редактор: И. Гумерова

Компьютерная верстка: Н. Пузанова

Подписано в печать 15.07.2020. Формат 60×84 1/16

Усл.-печ. л. 2,79. Уч.-изд. л. 2,20. Тираж 200 экз.

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Тел./факс: (499) 611-15-52

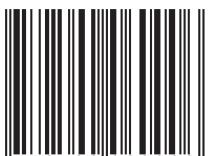
Институт образования

101000, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10

Тел./факс: (499) 772-95-90*22235

ioe@hse.ru

ISSN 2500-0608



9 772500060006



>