

КАРАМУРЗОВ БАРАСБИ СУЛЕЙМАНОВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор технических наук, профессор, академик Российской академии образования. Сфера научных интересов: физика межфазных явлений, физика и технологияnanoструктур, проблемы цифровой трансформации общества, будущее университетов и университеты будущего. Автор более 500 опубликованных научных работ. Электронная почта: bsk-1947@mail.ru

BARASBI S. KARAMOURZOV

Moscow, Russian Federation

Doctor of Engineering Sciences, Full Professor, Academician of the Russian Academy of Education. Research interests: physics of interphase phenomena, physics and technology of nanostructures, problems of digital transformation of society, the future of universities and the universities of the future. Author of more than 500 published scientific works. E-mail address: bsk-1947@mail.ru

ЗЕРНОВ ВЛАДИМИР АЛЕКСЕЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор технических наук, профессор, академик Российской академии образования, ректор Российского нового университета. Сфера научных интересов: государственно-частное партнерство, критерии конкурентоспособности, качество образования, экономика высшей школы, влияние электромагнитного излучения на живое существо. Автор более 260 опубликованных научных работ. Электронная почта: rector@rosnou.ru

VLADIMIR A. ZERNOV

Doctor of Engineering Sciences, Full Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Rector of the Russian New University. Research interests: public-private partnership, criteria for competitiveness, quality of education, economics of higher education, the impact of electromagnetic radiation on a living being. Author of more than 260 published scientific works. E-mail address: rector@rosnou.ru

КАРАМУРЗОВ РЕНАТ БАРАСБИЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор экономических наук, профессор кафедры экономики и экономической географии Института стран Азии и Африки, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: мировая экономика, теория и практика международных экономических сопоставлений, экономика и geopolitika стран Ближнего Востока, Центральной Азии и

Южного Кавказа, конкурентоспособность, устойчивое развитие. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: karamurzovrb@my.msu.ru

RENAT B. KARAMOURZOV

Moscow, Russian Federation

Doctor of Economic Sciences, Professor at the Department of Economics and Economic Geography of Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University. Research interests: international economics, theory and practice of international economic comparisons, economics and geopolitics of the Middle East, Central Asia and Southern Caucasus, competitiveness, sustainable development. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: karamurzovrb@my.msu.ru

Карамурзов Б.С.,

Российская академия образования

Зернов В.А.,

Российский новый университет, Российская академия образования

Карамурзов Р.Б.,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

О восприятии глобальных рейтингов университетов академическими сообществами мира: США, Канада, Австралия и Новая Зеландия

Аннотация. Статья продолжает серию публикаций о восприятии глобальных рейтингов университетов академическими сообществами разных регионов. После анализа ситуации в Латинской Америке и Карибском бассейне авторы обращаются к опыту США, Канады, Австралии и Новой Зеландии. Выделены и рассматриваются семь направлений критики рейтингов: проблемы репутационных измерений, игнорирование преподавания, скрытое воспроизведение иерархий, усиление неравенства, подчинение управления рейтингам, англо-американское доминирование и методологические недостатки. Проанализировано, как рейтинги выступают инструментом перераспределения капитала и легитимации дифференциации вузов.

Ключевые слова: глобальные рейтинги университетов, академические сообщества, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, методология рейтингов, качество образования, академическое неравенство, англо-американское доминирование, альтернативные подходы к оценке качества

высшего образования.

Для цитирования: Карамурзов Б.С., Зернов В.А., Карамурзов Р.Б. О восприятии глобальных рейтингов университетов академическими сообществами мира: США, Канада, Австралия и Новая Зеландия // Высшее образование сегодня. 2025. № 6. С. DOI:

On the Perception of Global University Rankings by the Academic Communities of the World: USA, Canada, Australia and New Zealand

Abstract. The article continues a series of publications on the perception of global university rankings by academic communities in different regions. After analyzing the situation in Latin America, the authors turn to the experience of the USA, Canada, Australia and New Zealand. Seven areas of criticism of ratings are identified and considered: problems of reputational measurements, ignoring teaching, hidden reproduction of hierarchies, increasing inequality, subordination of management to ratings, Anglo-American dominance and methodological shortcomings. The article analyzes how ratings act as a tool for redistributing capital and legitimizing the differentiation of universities.

Keywords: global university rankings, academic communities, USA, Canada, Australia, New Zealand, rating methodology, quality of education, academic inequality, Anglo-American dominance, alternative approaches to assessing the quality of higher education

For citation: Karamourzov B.S., Zernov V.A., Karamourzov R.B. On the Perception of Global University Rankings by the Academic Communities of the World: USA, Canada, Australia and New Zealand. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 13–30. (in Russian). DOI:

Введение. Рейтинги университетов на протяжении десятилетий

привлекают внимание самых разных групп – от абитуриентов и их семей до журналистов, администраторов и политиков. Их роль давно выходит за рамки простой информации о состоянии высшего образования. Многие современные процессы и конфликты в академической среде, нередко сопровождаемые ожесточенными спорами, напрямую связаны с распространением рейтингов и ростом их влияния. Показателен, в частности, пример требования к российским исследователям публиковать результаты в изданиях, индексируемых в системах Scopus и Web of Science (см., например, [1]), конечной целью которого, фактически, являлось улучшение позиций университетов в соответствующих рейтингах.

Настоящая статья – вторая в серии публикаций, посвященных критическому анализу рейтингов университетов в различных регионах мира. После рассмотрения негативных последствий распространения рейтингов для университетов Латинской Америки и Карибского бассейна мы обращаемся к опыту Соединенных Штатов Америки (далее – США), Канады, Австралии и Новой Зеландии. Статья не претендует на исчерпывающий обзор всех критических подходов: анализ сознательно ограничен одиннадцатью работами, которые, позволяют обобщить ключевые взгляды на проблемы, порожденные применением существующих методик рейтингования.

С точки зрения полноты исследования было бы полезно представить и аргументы активных сторонников нынешних рейтинговых систем. В рамках данной работы мы сознательно отказываемся от этого шага. Критика рейтингов звучит практически с момента их появления, но, как правило, растворяется в медийном шуме и не приводит к существенным изменениям практики их использования. Упрощая, сложившуюся ситуацию можно описать известной пословицей: «Собака лает, а караван идет». Иными словами, несмотря на предостережения признанных исследователей и

опытных организаторов высшего образования относительно недостатков применяемых методик ранжирования университетов, рейтинги по-прежнему оказывают заметное влияние на политику в сфере высшего образования во всем мире. В этой связи акцент почти исключительно на критических аспектах рейтингования является сознательным выбором авторов и призван привлечь внимание к обсуждаемым проблемам не только академической общественности, но и более широких слоев населения.

Признавая равноценность опыта и критических наблюдений академических сообществ всех регионов мира вне зависимости от их экономического веса, – мы уделяем в статье особое внимание США и Канаде. Это связано с тем, что здесь «системная» традиция рейтингования университетов насчитывает уже более четырех десятилетий, тогда как так называемая «Большая тройка» международных рейтингов появилась лишь на рубеже XX и XXI веков. Таким образом, североамериканский опыт позволяет рассматривать долгосрочные последствия рейтингования и может служить важной точкой отсчета для анализа процессов в других регионах.

Показательно, что уже в 80-е годы XX столетия в Северной Америке рейтинги воспринимались не только как информационный сервис, но и как инструмент перераспределения «символического капитала» между университетами, а вслед за ним – и реальных финансовых потоков и управлеченческих решений. Эту трансформацию функции рейтингов детально проанализировал Билл Ридингс в книге «Университет в руинах» (1996). Несмотря на то, что он рассматривает куда более широкую проблему – трансформацию университетов под влиянием менеджерализма и корпоративной логики, – рейтинги занимают в его критике механизмов университетского управления заметное место.

Центральный механизм влияния рейтингов Б. Ридингс связывает со

стремлением университетов к расплывчатому идеалу «совершенства» («excellence»), который, при всей его внешней позитивности, остается содержательно пустым. Опасность, по мнению автора, заключается именно в этой пустоте: она позволяет наполнять термин «excellence» произвольным набором количественных индикаторов. Решающее значение в итоге начинает приобретать то, что «поддается измерению»; качество образования подменяется удобными для управления цифрами – показателями продуктивности, позициями в рейтингах, индексами «качества» – вместо обсуждения фундаментальных вопросов: ради каких целей и в интересах каких сообществ существует университет [2, с. 39–73].

Данный процесс замещения миссии университета количественными показателями Б. Ридингс иллюстрирует на примере рейтинга канадских университетов, опубликованного Maclean's в 1993 году на основе так называемых «показателей совершенства» (Indicators of Excellence). Примечательно, что эта критика была высказана почти за десять лет до появления глобальных рейтинговых систем. Ученый обозначил ключевые проблемы методик рейтингования: произвольность в выборе критериев и определении их значимости, а также спорность использования количественных показателей для оценки качества образования. Эти проблемы спустя три десятилетия занимают центральное место в критических оценках рейтингов. Таким образом, выявленные недостатки национального канадского рейтинга не исчезли, а были воспроизведены и усилены с появлением глобальных систем.

В основе критики рейтингов лежит проблема замещения качественной оценки образования легко измеряемыми, но довольно формальными показателями. Она проявляется в конкретных механизмах воздействия на университеты и их приоритеты. Анализ критических работ

североамериканских, австралийских и новозеландских ученых позволяет выделить семь основных направлений критики:

- проблема «измерения» репутации;
- преподавание остается вне фокуса внимания рейтингов;
- возраст, размер и богатство университетов как скрытые критерии успеха;
- неравенство в образовании: усиление существующих иерархий;
- подчинение университетского управления рейтингам;
- англо-американское доминирование в глобальной иерархии вузов;
- фундаментальные ошибки методологии рейтингов.

Далее мы рассмотрим каждый из этих аспектов через призму конкретных аргументов, изложенных в критических работах о рейтингах в рассматриваемых регионах. Все эти направления указывают на общее заключение: недостатки рейтингов носят структурный характер, а не являются случайными недочетами.

О выборе источников. Анализ основан на одиннадцати работах, рассматривающих проблемы рейтингов университетов США, Канады, Австралии и Новой Зеландии за период почти двух десятилетий.

L. Myers и J. Robe прослеживают эволюцию американских рейтингов и их критику. S. Marginson и M. van der Wende анализируют влияние глобальных рейтингов на распределение символического капитала и иерархии в высшем образовании. S. Marginson исследует последствия использования рейтингов для Австралии. E. Hazelkorn и соавторы критикуют логику индивидуального ранжирования университетов. M. Luca и J. Smith показывают влияние рейтингов на выбор вузов абитуриентами и стратегии вузов. W. Smart анализирует место новозеландских университетов в глобальных рейтингах. M.

Davis критикует методологию рейтингов и манипуляции данными. F. Selten и соавторы выявляют нестабильность позиций в рейтингах. S. Barari и соавторы проводят методологический разбор американских рейтинговых систем. M. Badiuzzaman критикует метрики Quacquarelli Symonds (далее – QS) на примере австралийских вузов. E. Adam анализирует восприятие рейтингов канадскими администраторами. Эти работы освещают основные направления критики рейтингов и отражают развитие критической мысли за два десятилетия.

Проблема «измерения» репутации. Университетские рейтинги придают исключительное значение субъективным показателям репутации, полагаясь на восприятие, а не на проверяемые результаты. Рейтинги, по сути, не делают различий между известностью (узнаваемостью) вуза на рынке образовательных услуг и собственно качеством образования, которое они дают. S. Marginson и M. van der Wende специально отмечают, что такие репутационные рейтинги, как Times Higher Education Supplement (далее – THE) критикуют за то, что они «превращаются просто в "конкурсы популярности"» [9, p. 320].

Репутационные компоненты, в целом, доминируют в наиболее популярных рейтингах. S. Marginson подчеркивает: «большая часть индекса THE состоит из международного опроса мнений ученых... еще 10 % составляют опросы работодателей по всему миру» [8, p. 134]. Таким образом, половина рейтинга строится на субъективных оценках, непрозрачных для внешнего наблюдателя. Эмпирическое исследование M. Badiuzzaman подтверждает этот перекос. «Корреляционный анализ показал, что общий балл наиболее тесно связан с академической репутацией, за которой следуют репутация работодателя... и результаты трудоустройства, что подчеркивает доминирующую роль показателей, основанных на восприятии» [4, p. 5]. M. Davis усиливает эту позицию: «такая зависимость от репутации вызвала

критику со стороны исследовательского сообщества и некоторых лидеров отрасли. Они утверждают, что рейтинги – это соревнование в сфере связей с общественностью, которое увековечивает необоснованные представления об учреждениях и побуждает коллег завышать статус своих собственных школ в ходе опросов» [6, р. 218].

К этому добавляется «эффект ореола», когда известность бренда университета автоматически поднимает оценки его отдельных подразделений. S. Marginson и M. van der Wende приводят яркий пример: «Один американский опрос студентов показал, что Принстон входит в десятку лучших юридических школ страны. Но в Принстоне не было юридического факультета» [9, р. 320]. Это свидетельствует о том, что суждения о репутации часто основаны на общей узнаваемости бренда, а не на реальном знании академических программ конкретного университета. E. Hazelkorn формулирует суть проблемы: «репутационные опросы отличаются субъективностью, склонностью отсылки к сам себе и самоусилению, они приносят пользу старым учреждениям в развитых странах и городах, имеющих глобальное значение» [15, р. 83]. L. Myers и J. Robe также отмечали, что действие «эффекта ореола», когда «менее престижные факультеты оценивались выше на основе общей репутации их учреждения» [10, р. 25], искажает любые попытки объективного сравнения.

Место в рейтинге сильно влияет на выбор вуза абитуриентами. M. Luca и J. Smith доказывают это цифрами: «улучшение на одну позицию ведет к росту числа заявлений примерно на 0,96–2,07 %» [7, р. 5]. Но этот эффект проявляется только если место в рейтинге явно указано цифрой. Когда вузы просто перечислены по алфавиту с теми же данными, «рейтинги не оказывают влияния на решения о подаче заявлений» [7, р. 5]. Таким образом, срабатывает «форма», а не «содержание». Показателен пример Калифорнийского технологического института, который поднялся с 9 места на 1 за год

«исключительно из-за изменения методологии» без реальных перемен в качестве [7, р. 5]. Авторы делают вывод о том, что заметность позиции в рейтинге «существенно влияет на одну из крупнейших инвестиций в жизни людей – выбор колледжа» [7, р. 14], превращая списки в инструмент управления спросом.

В итоге рейтинги создают замкнутый круг, где высокий статус сам себя усиливает. S. Marginson предупреждает, что «любая система глобальных рейтингов функционирует как инструмент формирования репутации, который закрепляет конкуренцию за престиж и порождает циклические эффекты, воспроизводящие заданную иерархию» [8, р. 140]. L. Myers и J. Robe говорят еще более открыто: «рейтинги U.S. News & World Report (далее, USNWR) могут создавать положительную обратную связь, в которой престижные сегодня учреждения с большей вероятностью будут иметь высокий уровень престижа завтра» [10, р. 26]. E. Hazelkorn цитирует A.F.J.Van Raan [14], показывая как это работает на практике. «Учреждения с устоявшейся репутацией имеют лучшие возможности для привлечения ведущих специалистов, что обеспечивает совокупное преимущество для дальнейшего повышения эффективности их исследований» [15, р. 84]. Это замкнутый круг: репутация влияет на рейтинг, а рейтинг укрепляет репутацию. Лидеры защищены от конкуренции.

Наконец, сами репутационные опросы, составляющие половину индекса, непрозрачны: «не указано, кто был опрошен и какие вопросы задавались» [8, р. 134]. Невозможность проверить выборку или формулировки вопросов делает эти показатели недоступными для независимого контроля.

Преподавание остается вне фокуса внимания рейтингов. Рейтинги университетов практически игнорируют преподавание, а значит и тот факт, что обучение студентов – главная задача высшего образования. Качество

образования, по сути, предлагаются оценивать на основе данных о научных успехах и репутации. Преподавание оценивается косвенно, либо вообще выпадает из поля зрения. S. Marginson и M. van der Wende отмечают, что ни одна система рейтингов или оценки качества не смогла получить данные, основанные на показателях добавленной стоимости в процессе образования, и лишь немногие вообще уделяют внимание преподаванию и обучению [9, р. 319]. Рейтинги обещают оценить качественные характеристики деятельности вуза, но на деле молчат о том, что происходит в аудиториях.

Вместо прямых оценок используются грубые косвенные показатели, связь которых с качеством обучения, фактически, не доказана. S. Marginson и M. van der Wende подчеркивают, что такие показатели, как избирательность при отборе студентов и результаты исследований стали косвенными показателями качества, но при этом они в большей мере формируют репутацию учреждения, чем улучшают его образовательные программы [9, р. 319]. Авторы настаивают на том, что качество обучения никак не связано с масштабами и результативностью научных исследований вуза или с тем, насколько избирателен он при приеме студентов. Даже соотношение студентов и преподавателей мало что говорит о педагогике. «Качество преподавания нельзя адекватно оценить, используя количественный показатель ресурсов, такой как соотношение студентов и преподавателей» [9, р. 313]. M. Davis также считает, что «большинство систем использует косвенные показатели... и нет никаких доказательств того, что они действительно являются достоверными индикаторами качества или одинаково хорошо отражают достижения во всех дисциплинах» [6, р. 219].

Научные успехи тоже плохой индикатор качества обучения. M. Davis указывает, что сокращенная педагогическая нагрузка преподавателей-исследователей заставляет сомневаться в том, что цитирования, гранты и

научные награды являются адекватными показателями качества обучения студентов [6, р. 221]. Проще говоря, звездных ученых, которые «поднимают вуз в рейтинге», обучающиеся могут почти не видеть. M. Badiuzzaman приводит оценки, согласно которым соотношение преподавателей и студентов демонстрирует слабую корреляцию с общим баллом. Это свидетельствует о том, что качество педагогики и ориентированная на обучающихся учебная среда систематически недооцениваются в пользу повышения видимости исследований и интернационализации [4, р. 7].

Проблема, очевидно, предопределена самой методологией рейтингов. Итоговые баллы складываются из индексов, в которых преподавание «весит» мало и теряется на фоне показателей оценки репутации и науки. M. Badiuzzaman отмечает: «несмотря на кажущуюся многофакторную структуру методологии QS, доминирование показателей, основанных на репутации, и относительно ограниченный вес, придаваемый качеству педагогики и опыту студентов, привлекают все большее внимание» [4, р. 3]. M. Davis резюмирует: «тяжелая работа по созданию программ, отвечающих образовательным потребностям обучающихся, сводится к порядковому расположению в списке без содержательного объяснения того, что отличает одно учреждение от другого» [6, р. 216]. В итоге общество судит о качестве обучения по месту в рейтинге, которое с реальным обучением почти не связано.

Применяемые методики создают вредные стимулы, отвлекая университеты от педагогики. Поскольку методиками ранжирования вознаграждаются исследования и репутация, вузы инвестируют в то, что поднимает их рейтинг. M. Davis предупреждает, что гонка за лидерством в области научных исследований часто происходит за счет игнорирования качества преподавания. Это, безусловно, наносит вред образовательной миссии вузов, особенно на уровне бакалавриата [6, р. 226]. Исследовательница

упоминает результаты опроса, проведенного в 2010 году медиакомпанией «Thomson Reuters» среди 350 сотрудников и обучающихся академических учреждений из тридцати стран. Согласно этим данным, 71 % респондентов считает, что вузы «больше сосредоточены на числовых сравнениях, чем на обучении студентов» [6, р. 221]. S. Marginson видит «серьезный риск того, что рейтинговые стимулы отвлекут университеты от модернизации преподавания и учебных планов, поскольку такие улучшения не отражаются на их позициях в рейтингах» [8, р. 140].

Наконец, проблему усугубляет отсутствие надежных методов оценки преподавания. S. Marginson и M. van der Wende признают: «на самом деле не существует общепринятых методов измерения качества преподавания» [9, р. 320]. Именно поэтому рейтинги хватаются за относительно доступные данные о науке и репутации. Но опора на то, что легко посчитать, вместо того, что реально важно, искажает само понятие качества. Вывод исследователей однозначен: главные функции университета – качество преподавания и развитие студентов – остаются для рейтингов невидимыми, что имеет серьезные последствия для всего высшего образования.

Возраст, размер и богатство университетов как скрытые критерии успеха. Рейтинги явно отдают предпочтение старым, богатым и крупным вузам, то есть вознаграждают не текущие достижения, а исторические ресурсы. E. Hazelkorn со ссылкой на других исследователей (в частности, на Я. Садлака и Н. Лю [11]) формулирует это прямо. «Рейтинги измеряют не столько качество, сколько социально-экономические преимущества – возраст, размер и богатство, – что благоприятствует крупным учреждениям и развитым странам. Наиболее высокие оценки получают вузы, основанные примерно 200 лет назад, с контингентом около 25 000 студентов и штатом в 2 500 преподавателей, располагающие годовым бюджетом около 2 млрд евро и

значительными доходами от эндаумента» [15, р. 77]. Таким образом, исторические привилегии маскируются под объективные критерии, в результате чего элитные университеты гарантированно занимают вершину рейтинга независимо от того, как они на самом деле обучают студентов. Е. Hazelkorn добавляет: «Поскольку возраст и размер имеют значение, существует "суперлига" из примерно двадцати пяти университетов – как правило, с медицинскими факультетами и из англоязычных стран, – которые доминируют на верхних строчках всех рейтингов» [15, р. 77].

Рейтинговые показатели работают на укрепление уже имеющихся преимуществ богатых вузов. Е. Hazelkorn отмечает: «более старые, хорошо обеспеченные частные университеты с большей вероятностью имеют лучшее соотношение численности преподавателей и студентов, а также более высокие расходы на одного обучающегося по сравнению с относительно новыми государственными учреждениями или вузами в развивающихся странах» [15, р. 75]. Под видом оценки качества рейтинги на самом деле измеряют ресурсоснащенность и возраст университета. S. Marginson и M. van der Wende уточняют, что рейтинговые системы предвзяты в пользу одних университетов и систем за счет других из-за того, что опираются на англоязычную научную литературу и предпочитают модель комплексного научно-исследовательского университета [9, р. 308]. В результате вузы, которые не похожи на англоамериканский образец, автоматически оказываются в проигрыше.

Когда рейтинги используют бюджетные показатели, они путают богатство с качеством. Е. Hazelkorn предостерегает от концентрации внимания на размере бюджета, так как это уводит в сторону от вопросов о соотношении цены и качества, экономической эффективности и, по сути, позволяет оценить лишь финансовые возможности вуза [15, р. 80]. Богатые учреждения имеют средства для постройки дорогих зданий, которые поднимают их затраты, но

это не делает обучение лучше.

В работе M. Badiuzzaman показано, что сверхбольшие университеты (XL) получают наивысшие средние общие баллы, за ними следуют крупные (L) и средние (M) учреждения, а самые низкие средние оценки показали малые (S) университеты [4, р. 5]. Напротив, специализированные университеты, даже если они достигают отличных результатов в своих нишах или обеспечивают высокое качество обучения в специальных областях, оказываются в невыгодном положении по методологии QS, которая усиливает преимущество масштаба, широкого спектра изучаемых дисциплин и устоявшегося глобального признания [4, р. 5].

Очевидно, что на топ-100 университетов сконцентрировано чрезмерное внимание политиков, руководителей вузов и средств массовой информации. Между тем, согласно Е. Hazelkorn, эти университеты составляют менее 1 % от всех высших учебных заведений мира [15, р. 77]. Узость данной элитарной группы отражает не только то, как репутация воспроизводит саму себя, но и то, что возраст, масштаб и богатство работают вместе, усиливая друг друга. S. Marginson и M. van der Wende подчеркивают: обе системы рейтингов (THE и Academic Ranking of World Universities, далее – ARWU), закрепляют статус модели многопрофильного исследовательского университета, а соответственно, отсутствие специализированных рейтингов в сфере профессионального образования и преподавания снижает статус специализации в этих областях [9, р. 325]. Рейтинги, таким образом, поощряют, по сути, только один тип вуза, в результате страдает многообразие.

Если у вуза есть медицинский факультет, он уже в выигрыше. Научные показатели отдают предпочтение биомедицине и естественным наукам, во многом игнорируя гуманитарные и социальные науки. W. Smart, в частности, отмечает, что наличие «медицинской школы, как правило, улучшает

библиометрические показатели научной деятельности университета. Показательно, что семь худших по рейтингу вузов Австралии (среди которых три из Новой Зеландии) не имеют медицинских факультетов» [13, р. 10].

Наконец, проблема в том, что, по сути, рейтинги смотрят в прошлое, а не в будущее. S. Marginson и M. van der Wende отмечают: ARWU уязвим для критики потому, что измеряет прошлые научные результаты, а не нынешний научный потенциал [9, р. 311]. E. Hazelkorn соглашается, что «рейтинги измеряют наиболее доступные и предсказуемые показатели и концентрируются на прошлых успехах – это играет на руку старым университетам, а не молодым учебным заведениям» [15, р. 84]. В итоге такие преимущества как возраст, богатство, размер, дисциплинарный профиль оказываются встроены в методологию рейтингов и превращают их в инструмент воспроизведения элитной иерархии, а не оценки качества образования.

Неравенство в образовании: усиление существующих иерархий. Рейтинги не просто описывают различия между вузами – они углубляют их и перераспределяют ресурсы в пользу исследовательских университетов. S. Marginson и M. van der Wende объясняют, что сочетание рейтингов и конкуренции углубляет вертикальное расслоение: как между исследовательскими университетами и прочими вузами, так и внутри самой группы исследовательских университетов. И это происходит даже там, где раньше существовали единые национальные системы образования. В ряде стран это расслоение усиливается политикой концентрации ресурсов и искусственной стратификации, направленной на то, чтобы «вытянуть» выбранные вузы на высокие места в международных рейтингах [9, р. 324]. Рейтинги работают как машина стратификации, направляя ресурсы и капитал

в зависимости от позиции в них.

Деньги стекаются в элитные вузы. Е. Hazelkorn описывает это явление следующим образом: «Неолиберальная модель направляет ресурсы в узкий круг элитных мировых университетов. Ее часто называют стратегией "местного Гарварда", суть которой в том, чтобы создать в каждой стране свой аналог университета Лиги плюща. Это достигается путем резкого разделения вузов на две категории: исследовательские (элитные) и учебные (массовые). Финансирование при этом привязывается к рейтингам и классификационным системам» [15, р. 86].

Эта логика встраивается в государственную политику, где рейтинги служат оправданием для избирательного финансирования. S. Marginson отмечает, что рейтинги внутри национальных систем породили гонку за количеством и качеством ранжированных университетов; политики видят в них символы национального успеха и (по их убеждению) движущую силу экономики знаний [8, р. 136]. В результате деньги идут к лидерам, а учреждения, ориентированные на преподавание, доступность и локальное обслуживание, остаются без инвестиций.

Рейтинги благоприятствуют вузам, которые обслуживаются нужды привилегированных слоев населения. По мнению Е. Hazelkorn подобное положение дел особо неблагоприятно для студентов из малообеспеченных семей и этнических меньшинств, а также для взрослых обучающихся, чьи жизненные обстоятельства нарушают обычный ритм обучения (они часто учатся дольше, так как им нужно работать для пополнения дохода или ухаживать за семьей). Вузы, стремящиеся служить этой категории студентов, теряют мотивацию из-за таких показателей, в то время как учреждения, обслуживающие значительное число обучающихся из богатых семей, выигрывают, когда показатели выпуска и удержания студентов публикуются

как средние по всему контингенту [15, p. 81]. S. Marginson и M. van der Wende в этой связи отмечали, что далеко не всех абитуриентов волнует в первую очередь престиж университета в рейтингах. Интересно, что чаще всего это студенты с высокой успеваемостью и из обеспеченных слоев общества [9, p. 320]. Получается еще один замкнутый круг: рейтинги вознаграждают вузы, доступные богатым, и «наказывают» те, что открыты для всех.

Университеты на периферии проигрывают даже тогда, когда им удается улучшить свои баллы. Так, W. Smart в ходе исследования австралийского рынка образования рассматривает показатели австралийских университетов, прежде всего, не входящих в G8 (здесь речь идет об объединении восьми ведущих научно-исследовательских университетов Австралии, местного аналога американской «Лиги плюща»). Он приходит к выводу о том, что улучшение ранговых позиций азиатских университетов оказывает эффект вытеснения на австралийские университеты [13, p. 37].

Таким образом, здесь выигрыш одних – проигрыш других, и это происходит даже когда растут абсолютные показатели всех участников сопоставлений. W. Smart приводит реальный пример того, как семь университетов улучшили свои итоговые баллы, но все же опустились в рейтинге, поскольку конкуренты росли быстрее. Автор специально подчеркивает: для того, чтобы просто удержаться на прежнем месте в 2013 году условному вузу из Австралии требовалось улучшить свой балл примерно на два пункта [13, p. 27].

S. Marginson и M. van der Wende предупреждают, что по мере обострения конкуренции в части наукометрических показателей разворачивается «охота» за наиболее результативными учеными. А это, в конечном счете, ожидаемо повышает мобильность исследователей и уровень их зарплат. В итоге интенсивная глобальная конкуренция, порожденная и усиливающаяся

рейтингами, ведет к росту неравенства между учеными как в пределах одной страны, так в масштабах мирового и национальных рынков труда [9, р. 324]. S. Marginson добавляет: «рейтинги усилили конкуренцию за ведущих исследователей и лучших молодых специалистов, что, по всей вероятности, приведет к повышению цен на высококлассных исследователей» [8, р. 136]. Вузы с низким рейтингом при этом теряют способность привлекать «звезд», что только увеличивает пропасть.

В целом рейтинги создают системный эффект неравенства. S. Marginson и M. van der Wende заключают: «рейтинги Shanghai Jiao Tong University (первоначальное название ARWU) и Times воспроизводят и усугубляют существующие вертикальные различия в системе высшего образования» [9, р. 320]. Состав университетов в топ-100 остается почти неизменным: редко туда попадают новые или выпадают оттуда те, кто там уже находится, и позиции внутри сотни стабильны от года к году [12, р. 1116]. S. Marginson в своей работе также предупреждает о последствиях: одержимость рейтингами может ослабить позиции неисследовательских вузов и способствовать трансформации системы в вертикально расслоенную, при сохранении внешней однотипности. Ошибочно полагать, отмечает автор, что жесткая конкуренция автоматически приведет к росту разнообразия специализаций в отдельной стране или в мире [8, р. 139]. Каждый рейтинг, в итоге, диктует свое видение того, каким должно быть высшее образование [8, р. 138]. Рейтинги работают как инструмент стратификации, систематически ставя в невыгодное положение вузы, регионы и студентов, которые не вписываются в элитную модель.

Подчинение университетского управления рейтингам.

Распространение рейтингов вынудило университеты перестроить свою работу ради позиций в ранговых таблицах, отодвинув на второй план собственно

образование и науку. S. Marginson и M. van der Wende констатируют следующее: глобальные рейтинги практические мгновенно стали доминантой в образовании и политике, ощутимо меняя поведение институтов. Их влияние вызывает беспокойство, а методы критикуются, но серьезных атак на саму идею ранжирования не было, и общество, в целом, ее приняло. Понимая это, исследовательские университеты осознают: им придется играть и выигрывать по навязанным правилам [9, р. 309]. L. Myers и J. Robe высказываются еще категоричнее. «Ежегодные рейтинги, публикуемые USNWR, настолько влиятельны, что... высшее образование оказалось под "внешним управлением" этого издания» [10, р. 5]. Рейтинги, таким образом, постепенно превратились в самоцель: ресурсы, кадры и программы теперь подстраиваются под внешние метрики, даже если это вредит качеству образования. Ученые отмечают двойственность позиции администраторов: они публично критикуют рейтинги, но одновременно тайно разрабатывают стратегии для повышения позиций в них своих университетов [3, р. 4].

В подобной системе манипуляция данными становится нормой. M. Davis приводит факты: «в США... некоторые учреждения манипулируют статистикой... или намеренно предоставляют неверную информацию в USNWR, чтобы улучшить свои позиции в рейтинге» [6, р. 226]. Опрос экспертов подтверждает масштаб проблемы: 74 % респондентов уверены, что вузы «манипулируют данными для улучшения позиций в рейтингах, а 71 % полагал, что учебные заведения больше сосредоточены на цифровых показателях, чем на обучении студентов» [6, р. 227]. L. Myers и J. Robe описывают применяемые уловки. Один вуз разработал двухуровневую заявку для абитуриентов: первый этап был бесплатным и не влиял на решение о приеме, но засчитывался как поданное заявление. Приемная комиссия признала, что эта схема была внедрена для снижения процента принятых и,

как следствие, улучшения позиций в рейтинге. Другой университет намеренно публиковал неполную информацию о критериях приема, чтобы больше абитуриентов подавали заявления и получали отказы, тем самым понижая формальный процент зачисленных [10, р. 30]. Е. Hazelkorn выносит вердикт: данные, на которых основаны рейтинги, предвзяты и существует возможность манипулирования ими – вузы могут «подправлять» цифры, чтобы улучшить свои позиции [15, р. 76].

Методологический обзор системы рейтингования вузов, подготовленный сотрудниками Национального центра исследования общественного мнения при Чикагском университете (далее – NORC), наглядно документирует подобные практики. Вузы идут на хитрости: «выборочно раскрывают данные или перераспределяют средства и программы для повышения баллов по отдельным рейтинговым категориям» [5, р. 4]. Результаты исследования показывают, что «колледжи манипулируют данными или непропорционально фокусируются на показателях, вознаграждаемых методологиями рейтингов, даже если эти метрики не отражают качество образования. В итоге учреждения концентрируются на улучшении позиций в рейтингах ценой отказа от подлинных целей образования» [5, р. 7]. Репутационные оценки оказывают значительное влияние на поведение вузов, побуждая их вкладывать силы в маркетинг и создание бренда, чтобы улучшить свой имидж, вместо того чтобы повышать реальное качество и результаты образования [5, р. 25].

Иновации в такой среде затухают. Страх потерять позиции сковывает инициативу сотрудников в выборе смелых тем для исследований и мешает экспериментировать с образовательными программами. Рейтинги не дают вузам развивать свои уникальные миссии, которые могли бы обогатить региональный образовательный ландшафт своеобразием [6, р. 227]. Проще

скопировать модель элитного исследовательского университета.

Маркетинг вытесняет науку и образование. S. Marginson и M. van der Wende иронизируют: «рейтинги... вознаграждают маркетинговый отдел университета больше, чем его исследователей» [9, р. 313]. M. Davis замечает, что некоторые вузы откровенно подталкивают студентов и выпускников хвалить школу в опросах [6, р. 221]. L. Myers и J. Robe описывают конечный результат: университеты сосредоточиваются на сборе денег, маркетинге и поиске звезд науки в ущерб главным задачам: доступности образования и качественному обучению студентов [10, р. 29]. Начинается «академическая гонка вооружений», в процессе которой колледжи в безудержной погоне за престижем сжигают все больше ресурсов [10, р. 31].

Позиция в рейтинге превращается в маркетинговый инструмент. M. Luca и J. Smith отмечают, что вузы активно используют свои места в рейтингах в рекламе и маркетинге, а это в свою очередь значительно усиливает влияние рейтингов: студенты видят эти цифры повсюду и начинают верить в их значимость [7, р. 15]. Рейтинг перестает быть оценкой и становится рекламой. Абитуриенты идут в топовые вузы «прежде всего для того, чтобы сигнализировать о своих способностях» [7, р. 15], покупая статус, а не знания. В итоге управление вузом сводится к максимизации его «заметности», а образование становится позиционным товаром – ценно не то, чему учат, а то, на каком месте в списке это происходит.

Рейтинги подчинили университеты рыночной логике, поощряя манипуляции и гонку за престижем, которая не имеет ничего общего с качеством образования.

Англо-американское доминирование в глобальной иерархии вузов. Рейтинги выстроены так, что систематически подыгрывают англо-американской модели, закрепляя лингвистические и организационные

барьеры для всех остальных. S. Marginson и M. van der Wende указывают на фундаментальную проблему: глобальные сравнения возможны только в отношении одной модели учреждения – многопрофильного научно-исследовательского университета. Системы рейтингов предвзяты в пользу одних университетов и стран за счет других [9, р. 308]. Эта предвзятость базируется на доминировании англоязычной научной литературы.

Английский язык становится главным фильтром успеха. S. Marginson и M. van der Wende объясняют механизм: в рейтингах отдается предпочтение университетам из англоязычных стран, поскольку английский, фактически, является основным языком науки, работы на других языках публикуются реже и цитируются реже [9, р. 311]. Все, что написано не на английском языке, оказывается в «слепой зоне». E. Hazelkorn отмечает: библиометрические системы создают замкнутый круг – англоязычные исследования в международных журналах получают непропорционально высокие оценки, что выгодно англоязычным странам, издающим большинство таких журналов. Язык превращается из средства коммуникации в орудие иерархии. Особенно страдают социальные и гуманитарные науки, внимание которых исторически сконцентрировано на национальных проблемах и национальных языках. Однако и естественнонаучные дисциплины (экология, сельскохозяйственные науки) с их локальным фокусом (например, региональные проблемы окружающей среды) сталкиваются с теми же препятствиями [15, р. 82]. Исследования проблем «регионального значения» становятся невидимыми для глобальных метрик, что маргинализирует целые интеллектуальные традиции за пределами Запада.

Репутационные опросы лишь усиливают этот эффект, превращаясь в «эхо-камеру» англосаксонского мира. E. Hazelkorn пишет, что пул экспертов, как правило, непропорционально смещен в сторону англоязычных стран, а

уровень участия ученых из других государств остается ограниченным [15, р. 84]. Эксперты голосуют за те бренды, которые знают, что закрепляет преимущество, основанное на культурной близости, а не на реальных заслугах.

Фундаментальные изъяны методологии рейтингов. Рейтинги страдают от глубоких методических ошибок, которые ставят под сомнение их достоверность. К ним относятся: произвольное распределение весов, некорректное смешивание данных и подмена понятий. Главная проблема – отсутствие четкой концепции в основе рейтингов. В отчете NORC прямо говорится: «не существует единого четкого набора понятий, лежащего в основе рейтингов» [5, р. 3], без чего, разумеется, затруднительно делать полноценные сравнения учреждений. Согласно данным отчета, в методологических описаниях ни одного из пяти рассмотренных рейтингов не говорится прямо что именно система стремится измерить [5, р. 14]. Кроме того, рейтинги создают иллюзию равномерной шкалы («проблема равных интервалов»), хотя разница между соседними местами может быть ничтожной. При этом, согласно мнению авторов работы, никто из создателей крупных рейтингов не сообщает об этой неопределенности, способной ввести потребителей в заблуждение [5, р. 5]. Вердикт экспертов NORC: почти все метрики в рейтингах университетов фундаментально ошибочны, так как не соответствуют тому, что призваны измерять [5, р. 39].

Большой проблемой признается то, что весовые коэффициенты в рейтингах назначаются произвольно. S. Marginson подчеркивает: «рейтинговые системы зависят от произвольного взвешивания различных элементов; малейшие изменения весов приводят к значительным сдвигам в ранговых позициях [8, р. 139]. Это означает, что место университета в рейтинге во многом определяется решениями его составителей [12, р. 1110].

M. Davis добавляет: «системы ранжирования никогда не бывают объективными. Они ограничивают то, что измеряют, придают одним показателям больший вес, чем другим, и относятся ко всем учреждениям одинаково, независимо от их цели» [6, р. 226].

Попытка свести разнородные данные в одну цифру порождает искажения. S. Marginson и M. van der Wende настаивают: различные цели и данные не следует объединять, используя произвольные веса [9, р. 320]. Особенно вредно смешивание объективных данных с субъективными опросами о репутации [8, р. 139].

Статистическая строгость в рейтингах отсутствует: учреждения ранжируются даже там, где различия статистически незначимы [9, р. 320]. L. Myers и J. Robe обращают внимание на проблему «ложной точности»: методология недостаточно точна, чтобы определить разницу в качестве между учреждением, занимающим 1 и 2 или даже 10 места. Авторы приводят доводы в пользу точки зрения о том, что изменения ранговых позиций в рейтинге следует рассматривать как «шум», а не как точные изменения качества [10, р. 23].

Нестабильность методологии усиливает путаницу. Согласно мнению M. Davis, рейтинговые организации часто корректируют методики взвешивания, что приводит к ухудшению или улучшению позиций без реального изменения качества [6, р. 225]. Она же обращает внимание на вопиющий пример того, как падение университета на 80 позиций произошло без каких-либо перемен в качестве деятельности конкретного вуза [6, р. 225]. Пересмотры методологии, таким образом, могут вести к смещению университетов в рейтинге без заметного прогресса или регресса в их работе [10, р. 23].

Наконец, рейтинги игнорируют разнообразие миссий университетов. Поскольку разные вузы имеют различные цели и миссии, некорректно

измерять и сравнивать отдельные вузы в целом, тем более – в разных странах» [9, р. 321]. Е. Hazelkorn соглашается: «сложно сравнивать учреждения или факультеты из разных стран или измерять качество через количественные показатели. Но именно это рейтинги призваны делать» [15, р. 89]. Методологический фундамент рейтингов настолько слаб, что делает их непригодными для серьезного сравнения качества образования.

Заключение. Парадокс глобальных рейтингов заключается в том, что они претендуют на объективное измерение качества, но на самом деле воспроизводят субъективные суждения о престиже. Они обещают прозрачность, но построены на произвольных весах, концептуальной неопределенности и недоступных данных первичных опросов. Они декларируют широту охвата параметров оценки, но вознаграждают вузы за достаточно узкий набор характеристик (репутацию, исследовательскую видимость, ресурсы), игнорируя преподавание и разнообразие миссий. Иными словами, рейтинги функционируют как механизм, который выдает иерархию престижа за объективную иерархию качества.

Спустя два десятилетия после появления глобальных рейтингов их последствия хорошо заметны: концентрация ресурсов у незначительного слоя элитарных университетов, искажение управленческих приоритетов, манипуляции данными, маргинализация альтернативных моделей вузов. Рейтинги не только описывают неравенство в высшем образовании, они его углубляют и легитимизируют. Они заставляют университеты соревноваться за позиции в «турнирных таблицах», которые основаны на показателях, часто не имеющих отношения к качеству преподавания и образованию студентов. Вузы, которые не соответствуют англо-американской модели комплексного исследовательского университета де-факто «наказываются», независимо от того, насколько хорошо они выполняют свою локальную и

специализированную миссии.

Анализ критических работ показывает, что это не случайные недостатки, поддающиеся корректировке, а структурные проблемы самой логики рейтингования. Отсюда возникает необходимость искать альтернативные подходы к оценке качества, которые будут более прозрачны, будут учитывать разнообразие и давать университетам возможность развиваться согласно собственным миссиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Публикации в международных научных базах Web of Science и Scopus больше не будут иметь значение при оценке эффективности вузов, имеющих статус научно-исследовательских университетов (НИУ) // Коммерсантъ. 2024. 25 июня. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7834721> (дата обращения: 11.11.2025).
2. Ридингс Б. Университет в руинах; пер. с англ. А.М. Корбута. М.: ИД Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. 304 с.
3. Adam E. Global university rankings' influence in Canada: A senior administrators' perspective. *Authorea*. 2025. No. 21. DOI: 10.22541/au.175580244.49827899/v1
4. Badiuzzaman M. Unpacking the metrics: a critical analysis of the 2025 QS World University Rankings using Australian university data. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. P. 1619897. DOI: 10.3389/feduc.2025.1619897
5. Barari S., Newsom E., Park J.E., Paddock S.M. College ranking systems: a methodological review: final report No. ED660592. Chicago: NORC at the University of Chicago, 2024.
6. Davis M. Can college rankings be believed? *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*. 2016. Vol. 2, No. 3. P. 215–230.

7. *Luca M., Smith J.* Salience in quality disclosure: evidence from the U.S. News college rankings. *Harvard Business School NOM Unit Working Paper*. 2011. No. 12-014. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1926750>
8. *Marginson S.* Global university rankings: implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2007. Vol. 29. DOI: 10.1080/13600800701351660
9. *Marginson S., Wende M.* To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education*. 2007. Vol. 11. P. 306–329. DOI: 10.1177/1028315307303544
10. *Myers L., Robe J.* College rankings: history, criticism and reform. Washington: Center for College Affordability and Productivity, 2009. URL: http://www.centerforcollegeaffordability.org/uploads/College_Rankings_History.pdf (дата обращения: 19.09.2025).
11. *Sadlak J., Liu N.C.* Introduction to the topic: expectations and realities of world-class university status and ranking practices; J. Sadlak, N.C. Liu (ed.). *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest: Cluj University Press, 2007. P. 17–24.
12. *Selten, F., Neylon, C., Huang, C.-K., Groth P.* A longitudinal analysis of university rankings. *Quantitative Science Studies*. 2020. Vol. 1, No. 3. P. 1109–1135. DOI: 10.1162/qss_a_00052
13. *Smart W.* New Zealand universities' performance in global rankings. *Ministry of Education*. Wellington, 2014.
14. *Van Raan A.F.J.* Challenges in the ranking of universities; J. Sadlak, N.C. Liu (ed.). *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest: Cluj University Press, 2007. P. 87–112.
15. World-class universities or world-class systems: rankings and higher education policy choices. *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses*

and Misuses; ed. by E. Hazelkorn, P. Wells, M. Marope. Paris: UNESCO, 2013.

REFERENCES

1. Publikacii v mezhdunarodnyh nauchnyh bazah Web of Science i Scopus bol'she ne budut imet' znachenie pri oценке effektivnosti vuzov, imeyushchih status nauchno-issledovatel'skih universitetov (NIU) [Publications in the international scientific databases Web of Science and Scopus will no longer be relevant in assessing the effectiveness of universities with the status of research universities (NIU)]. *Kommersant*. 2024. June 25. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/7834721> (date of the Application: 11.11.2025). (in Russian).
2. Ridings B. Universitet v ruinah [The University in ruins]. Moscow: Publishing House of the State University – Higher School of Economics, 2010. 304 p. (in Russian).
3. Adam E. Global university rankings' influence in Canada: A senior administrators' perspective. *Authorea*. 2025. No. 21. DOI: 10.22541/au.175580244.49827899/v1
4. Badiuzzaman M. Unpacking the metrics: a critical analysis of the 2025 QS World University Rankings using Australian university data. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. P. 1619897. DOI: 10.3389/feduc.2025.1619897
5. Barari S., Newsom E., Park J.E., Paddock S.M. College ranking systems: a methodological review: final report No. ED660592. Chicago: NORC at the University of Chicago, 2024.
6. Davis M. Can college rankings be believed? *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*. 2016. Vol. 2, No. 3. P. 215–230.
7. Luca M., Smith J. Salience in quality disclosure: evidence from the U.S. News college rankings. *Harvard Business School NOM Unit Working Paper*. 2011.

No. 12-014. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1926750>

8. Marginson S. Global university rankings: implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2007. Vol. 29. DOI: 10.1080/13600800701351660
9. Marginson S., Wende M. To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education*. 2007. Vol. 11. P. 306–329. DOI: 10.1177/1028315307303544
10. Myers L., Robe J. College rankings: history, criticism and reform / Center for College Affordability and Productivity. Washington, 2009. Available at: http://www.centerforcollegeaffordability.org/uploads/College_Rankings_History.pdf (date of the Application: 19.09.2025).
11. Sadlak J., Liu N.C. Introduction to the topic: expectations and realities of world-class university status and ranking practices; J. Sadlak, N.C. Liu (ed.). *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest: Cluj University Press, 2007. P. 17–24.
12. Selten, F., Neylon, C., Huang, C.-K., Groth P. A longitudinal analysis of university rankings. *Quantitative Science Studies*. 2020. Vol. 1, No. 3. P. 1109–1135. DOI: 10.1162/qss_a_00052
13. Smart W. New Zealand universities' performance in global rankings. *Ministry of Education*. Wellington, 2014.
14. Van Raan A.F.J. Challenges in the ranking of universities; J. Sadlak, N.C. Liu (ed.). *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest: Cluj University Press, 2007. P. 87–112.
15. World-class universities or world-class systems: rankings and higher education policy choices. *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*; ed. by E. Hazelkorn, P. Wells, M. Marope. Paris: UNESCO, 2013.

Поступила в редакцию: 13.11.2025	Received: 13.11.2025
Поступила после рецензирования: 05.12.2025	Revised: 05.12.2025
Поступила к публикации: 17.12.2025	Accepted: 17.12.2025