

Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию



**АНАЛИТИЧЕСКИЙ
ДОКЛАД**



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УДК 378.4 (470)
ББК 74.484(2Рос)
К12

Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию:
Аналитический доклад / науч. ред. Е. А. Суханова, И. Д. Фрумин. – Томск:
Издательство Томского государственного университета, 2021. – 46 с.

Авторский коллектив: М. О. Абрамова, К. А. Баранников, И. А. Груздев,
Д. А. Жихарев, О. В. Лешуков, М. А. Отт, Д. М. Рогозин, Д. Г. Сандлер,
Е. А. Суханова, Е. А. Терентьев, И. Д. Фрумин.

ISBN 978-5-907442-16-0

Томский государственный университет продолжает публикации результатов сетевой программы исследования проблем и направлений развития высшего образования в связи с пандемией COVID-19. Массовый переход к смешанным моделям обучения в 2021 году поставил вопрос о качестве образовательных результатов, получаемых студентами в новых формах образовательного процесса.

В докладе обобщены результаты социологических исследований, выполнен анализ практики российских и зарубежных вузов, выделены факторы повышения качества образования в контексте перехода к модели смешанного обучения.

УДК 378.4 (470)
ББК 74.484(2Рос)

ISBN 978-5-907442-16-0

© Авторы, 2021

© Томский государственный университет, 2021

Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию

**АНАЛИТИЧЕСКИЙ
ДОКЛАД**



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Содержание

1	●	Истоки и задачи проекта	06
<hr/>			
2	●	Задача и факторы повышения качества образования в контексте перехода к модели смешанного обучения	10
<hr/>			
3	●	Международный опыт: факторы повышения качества образовательных результатов в ведущих зарубежных университетах	18
<hr/>			
4	●	Российский опыт: механизмы повышения качества образовательных результатов в российских университетах в период пандемии	24
<hr/>			
5	●	Оценка качества высшего образования в новых условиях: результаты социологических исследований	30
<hr/>			
6	●	Вызовы и возможности	42
<hr/>			



Истоки и задачи проекта



Результаты работы были опубликованы в докладах «Уроки «стресс-теста»: Вузы в условиях пандемии и после нее», «Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы» и представлены в коллективной монографии «Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы». Основные выводы обсуждались на многочисленных экспертных площадках национального и международного уровня. Тезисы из этих докладов стали основой для внесения предложений по корректировке планов реализации национальных проектов «Образование» и «Наука и университеты».

История проекта

Настоящий доклад обобщает материалы совместной работы исследовательских групп из тринадцати российских университетов в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее», реализуемого по поручению Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Этот доклад следует за проектом, выполненным для оперативного анализа состояния высшего образования в новой ситуации. В марте 2020 года, когда система высшего образования вынужденно перешла в режим удаленного обучения, инициативная группа ректоров и экспертов выступила с предложением о проведении социологических исследований и научно-методических разработок, которые позволят обосновать оперативные и стратегические меры по стабилизации кризисной ситуации и шагам развития системы высшего образования с учетом нового опыта. На основе оперативных социологических данных о проблемах перехода к новому формату образования были предложены меры, которые носили комплексный характер и касались трансформации образовательного процесса; модернизации цифровой инфраструктуры; совершенствования модели университетского управления; развития сети высшего образования; изменения механизмов государственной регламентации образовательной деятельности; обеспечения экономической устойчивости системы высшего образования в новых условиях и т.д.

Задачи проекта в 2021 году

В 2021 году было продолжено системное исследование ситуации в высшем образовании с более узким фокусом - как сохранить и повысить качество образования в новых условиях, предполагающих переход к смешанной модели образования. Для этого необходимо иметь данные о состоянии качества высшего образования в настоящий момент, выявить и систематизировать лучшие практики и инструменты повышения качества образования в складывающихся условиях, помочь вузам, испытывающим трудности, освоить новые инструменты оценки и управления качеством образования.

Работа предполагает масштабное социологическое исследование, изучение мнений разных стейкхолдеров посредством анализа больших данных, которые позволят увидеть реальную ситуацию с качеством образования и динамику изменений, произошедших за год в связи с переходом к модели смешанного обучения.

В рамках проекта будут созданы и распространены среди российских университетов методические рекомендации по использованию инструментов повышения качества образовательных результатов, в том числе методические рекомендации по развитию профессиональных навыков студентов в онлайн-форматах, использованию обратной связи от студентов для управления качеством образования, использованию инструментов педагогического дизайна для проектирования образовательных программ в новых условиях, новым формам взаимодействия с работодателями, использованию цифровых инструментов для аналитики и управления качеством образования и т.д.

Настоящий доклад является первым продуктом проекта. Осенью 2021 года будут опубликованы кейсы университетов, отражающие лучшие практики перехода к модели смешанного обучения, представлены сообществу материалы анализа отзывов студентов, выпускников и их семей о качестве образования, полученные с использованием инструментов big data и машинного обучения из социальных сетей и сайтов открытого доступа. В рамках проекта проводятся экспертные обсуждения на коммуникативных площадках всероссийского и международного уровня по обсуждению выявленных проблем и практик их решения.

Основное содержание доклада

Вопрос о доказанном качестве образования в новых условиях становится ключевым для развития высшего образования. Представляемый доклад призван дать старт доказательному ответу на этот вопрос.

Доклад начинается с короткого обсуждения основной схемы анализа. В ней качество образования определяется, прежде всего, через образовательные результаты. Там же представлены основные факторы достижения высоких образовательных результатов.

В третьем разделе доклада обсуждаются практики обеспечения качества в ведущих вузах мира, что должно сработать на укрепление глобальной конкурентоспособности нашего высшего образования. В международном опыте бросаются в глаза четыре не вполне привычных для российской практики аспекта: многообразие институтов обеспечения

качества, системность и многоуровневость деятельности по обеспечению качества, высокий уровень вовлечения внешних и внутренних экспертов, прозрачность как важнейшее условие обеспечения качества.

В четвертом разделе доклада приводятся первые результаты систематизации кейсов обеспечения качества образования от тринадцати вузов из разных регионов страны. Мы многое знаем о проблемах смешанного обучения, но не менее важно выявить настоящие и будущие точки роста: новые практики, подходы, решения. До сих пор не получили широкой известности и тем более массовой распространенности новые позитивные практики обеспечения качества в условиях смешанного обучения. Анализ кейсов ведущих вузов показывает, что выросла практика использования онлайн-курсов, появились новые цифровые инструменты, от прокторинга до интеллектуальных помощников. При этом объективная и систематическая оценка эффектов их использования остается внутри ограниченного круга экспертов. В рамках нашего проекта мы отчасти восполним данный дефицит.

В пятом разделе приведены результаты масштабных социологических обследований, проведенных для уточнения проблем качества образования в условиях форсированного перехода к смешанному обучению.

В заключительном разделе представлены основные рекомендации и предложения по дальнейшей работе для доказательного повышения качества образования.

Исследовательский проект реализуется коллективами университетов: НИ ТГУ, НИУ ВШЭ, УрФУ, РАНХиГС, ГАОУ ВО МГПУ, ДВФУ, НИТУ «МИСиС», СПбПУ, НИУ ИТМО, БФУ им. И. Канта, КФУ, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), ФГБУ «НМИЦ им. В. А. Алмазова» Минздрава России.

Авторы доклада благодарят министра науки и высшего образования В. Н. Фалькова за постановку задачи, личное участие в аналитической работе и готовность использовать результаты исследовательского проекта для актуализации направлений развития системы высшего образования Российской Федерации.

2

Задача и факторы повышения качества образования в контексте перехода к модели смешанного обучения

Д. Г. Сандлер, Д. А. Жихарев, О. В. Лешуков



Образовательные результаты как цель^{2,3} – это ожидаемые приобретенные компетенции, а в некоторых системах даже установки и ценности студента, которые закреплены в программе, сформированной в соответствии с требованиями заинтересованных сторон: государства, университета, работодателя, самого студента.

Почему мы обратились к тематике качества образования? Потому, что вопрос о качестве не просто обострился в условиях перехода на смешанное обучение, он объективно затрагивает более широкую рамку будущего университетского образования, в том числе релевантность программ требованиям рынка труда, ожиданиям студентов и их семей, цифровую трансформацию образовательного процесса, экономическую устойчивость вузовской сети.

Важнейшим аспектом проблематики качества образования стало его восприятие не только студентами и работодателями, но и родителями, общественными деятелями. В докладе показано, что, хотя в оценке родителями уверенно наметился положительный тренд, есть позиции, по которым высказывается серьезная обеспокоенность.

Другой важный аспект проблемы – экономический. С первых месяцев протекания образовательного процесса в условиях COVID-ограничений в общественной дискуссии остро вставал вопрос стоимости обучения. Сторонники снижения стоимости (обучающиеся, их родители, общественные деятели, СМИ) обращались

к двум взаимосвязанным группам аргументов: снижение интенсивности и качества обучения и снижение затрат вузов.

При этом наши исследования фиксировали рост интенсивности труда значительной части преподавателей, а мониторинг, неоднократно проведенный Минобрнауки России, показал, что вузы, добивавшиеся сохранения качества образования, вынужденно увеличили и удельные, и абсолютные затраты. Однако вопрос не решен окончательно и требует постоянного внимания. На фоне дискуссий о качестве важными факторами, создающими социальное напряжение, выступают дополнительные материальные затраты семей на решение технических проблем, связанных с онлайн-обучением (чаще всего затраты связаны с ускорением работы домашнего интернета; оборудованием дома рабочего места; приобретением дополнительного компьютера).

Дискуссия о качестве обостряется и в связи с усилением конкуренции на рынке высшего образования и коротких программ. Будущий выход в пространство высшего образования таких ориентированных на информационные технологии организаций, как Сбер, Mail.ru, Яндекс, обострит вопрос о качестве.

Образовательные результаты

как факт^{4,5,6} –

это фактически достигнутые по итогам освоения образовательной программы навыки и умения, компетентности, установки.

Качество образования как качество образовательных результатов

Не существует универсального ответа, как должна выглядеть идеальная модель внутренней оценки и обеспечения качества в сфере высшего образования.

По распространенному мнению, качество может определяться через **«условия»**, в которых происходит образовательный процесс, и достигнутые студентами **«образовательные результаты»**. Содержание этих категорий вызывает широкую дискуссию: с одной стороны, федеральные государственные образовательные стандарты определяют требования как к условиям, так и к результатам отдельных образовательных программ – это, в свою очередь, определяет надлежащее качество образования; с другой стороны, в каждом университете в реальности создаются уникальные условия для достижения планируемых результатов, и актуальные результаты часто существенно отличаются от планируемых.

Такой практический разрыв требует от высших учебных заведений построения внутренних результат-ориентированных систем¹ оценки и повышения качества образования. Систематическое самообсле-

дование как на уровне институциональных механизмов и практик, так и на уровне образовательных программ и отдельных учебных мероприятий позволяет эффективно и своевременно корректировать и совершенствовать внутреннюю академическую и административную политику в целях повышения качества образовательного процесса. Однако пока в большинстве случаев вузы строят системы управления качеством, ориентированные на процессы и соответствие условий внешним требованиям.

Мы исходим из того, что именно конструкт образовательных результатов должен быть определяющим в процессах, связанных с качеством образования. Анализ реальных результатов дает информацию не только о субъективном академическом поведении, но и посылает сигнал о дефицитах образовательных условий. Однако в литературе нет единой позиции, что такое образовательные результаты и как их оценить. Но ясно, что, выстраивая внутреннюю систему оценки и повышения качества, высшее учебное заведение должно рассматривать и «образовательные результаты как цель образовательной программы», и «образовательные результаты как факт».

Факторы, влияющие на качество образовательных результатов

В литературе и практике идут активные дискуссии о структуре образовательных результатов, об их списках, а главное – о факторах их достижения. Эти дискуссии нуждаются и в достаточном эмпирическом материале, и в теоретических рамках для осмысления. Вместе с тем и без уточнения этих списков анализ российского и международного опыта позволил выделить следующие группы факторов⁷, которые критически важны для достижения образовательных результатов.

1 Миссия, культура и приоритеты развития университета

– это обозначение основных направлений развития университета и его основных ценностей. Культура и специфика обучения, которая во многом зависит от основных идей университета, влияет на отношение студентов к учебе и достижение высоких академических результатов. Корпоративная общность студентов и преподавателей некоторых зарубежных и российских вузов задает и общий уровень образовательной результативности. Кроме того, соответствие политики университета заявленной миссии создает единое корпоративное ощущение общности и предсказуемости.

2 Образовательные программы и содержание

а. Образовательные цели программ предполагают описание ожидаемых результатов обучения. Осознанное восприятие студентами целей обучения, какие компетенции они приобретут по окончании обучения – все это влияет на качество образовательных результатов. Общеизвестного инструмента измерения компетенций на сегодняшний день не существует. Тем не менее в рамках повышения качества образовательного процесса необходимо обратить внимание на две важные составляющие: 1) профессионально необходимые знания, умения, навыки; 2) профессионально значимые качества личности⁸.

Определение рамки компетенций выпускника способствует грамотному дизайну образовательных программ и курсов и может оказывать сильное влияние на образовательные результаты студентов.

б. Немаловажным оказывается и наличие требований к результатам курсов и учебных мероприятий. Результаты курсов и учебных мероприятий, оценка освоенного материала воспринимаются как основной ориентир для совершенствования образовательного процесса⁹, если они ясно сформулированы и декларируют реально решаемые в рамках программы или курса задачи¹⁰.

3 Цифровая инфраструктура, EdTech-инструменты обучения и оценки

– важный фактор в условиях цифровизации образования (и особенно – смешанного обучения), влияющий на качество образовательного процесса. Современные технологии позволяют организовать и включить в учебный план смешанные и онлайн-курсы, не уступающие по своему качеству аудиторной офлайн-работе¹¹. Дизайн курсов становится более гибким благодаря технологиям и позволяет достичь максимально положительного эффекта в части академической успеваемости студентов.

Многие университеты используют инструменты электронного обучения и системы управления образовательным процессом, которые стимулируют самостоятельную работу студентов-пользователей¹². Более того, онлайн-инструменты упрощают возможности получения обратной связи от преподавателей студентам через доступные сервисы LMS¹³.

1. Инфраструктура (среда)

Наличие комфортных инфраструктурных условий может оказывать влияние на текущую академическую успеваемость¹⁴, на успешное прохождение тестовых испытаний¹⁵ и на общую удовлетворенность образовательным процессом¹⁶. Исследования^{17,18} показывают, что студенты, обучающиеся и проживающие в современных удобных кампусах, показывают более высокие образовательные результаты. Другими словами, кампусы оказываются средой для расширения образовательного и внеучебного опыта студентов.

Помимо этого, современный университет – это не только офлайн-среда, но и удобное цифровое пространство. Доступная Learning Management System обеспечивает высокую частоту и удобство доступа к образовательным материалам, оценкам и среде для общения с преподавателями и однокурсниками. Это в свою очередь повышает вероятность достижения высоких академических результатов¹⁹.

2. Адаптационные программы и сервисы благополучия (well-being)

Развитая система профилактики благополучия всех участников образовательного процесса способствует повышению эффективности обучения и достижению высоких академических результатов²⁰.

Студенты с заниженным ощущением благополучия, имеющие общие проблемы с самочувствием, отмечают, что академическая успеваемость для них оказывается вторичной^{21,22}.

Значительная часть студентов имеют проблемы с адаптацией к среде университета на первом курсе²³. В целом наблюдается, что студенческое благополучие в начале обучения ниже, чем в последующие годы. Ощущение собственного благополучия обычно несколько выправляется после успешного прохождения первых экзаменационных испытаний.

Такие инструменты, как гибкие программы поддержки²⁴ и сервисы менторов²⁵, могут содействовать скорой адаптации обучающихся и отражаться на академической успеваемости.

3. Обратная связь

Анализ удовлетворенности студентов условиями образовательной среды позволяет обнаружить структурные проблемы и дефициты на уровне механизмов организации образовательного процесса²⁶. В университетах с развитой системой «обратной связи» студенты воспринимают feedback как часть диалога, а не как контрольное мероприятие²⁷. Более того, в таких вузах отзывы студентов положительно воспринимаются преподавателями и оказывают большое влияние на дизайн и форматы курсов²⁸.

Прозрачность и предсказуемость, которые обеспечивает двухсторонняя обратная связь, могут оказывать положительное влияние на академическую успеваемость студентов и, безусловно, повышают качество образовательного процесса.

Оценка качества

1. Регулярный мониторинг программ и курсов

Вся система отслеживания качества образования возможна лишь как постоянный процесс. Поэтому мониторинг программ и курсов предполагает постоянное организованное наблюдение за образовательным процессом с целью сопоставления текущего состояния с ожидаемыми результатами, постоянное отслеживание хода процессов по четко определенным показателям²⁹. Условиями мониторинга являются: системность; продолжительность по времени; сравнимость и объективность результатов; релевантность методов в отношении объектов мониторинга³⁰.

Мониторинг определяет, насколько рациональны педагогические средства и методы, реализуемые в образовательном процессе, позволяет проанализировать причины несоответствия заявленных результатов в рамках образовательных программ или курсов, предполагает поиск решений для устранения выявленных проблем в целях повышения качества образовательного процесса и улучшения академической успеваемости.

2. Эффективные системы оценивания

положительно влияют на саморегуляцию и результаты обучения студентов³¹. Например, качественные модели оценивания позволяют проводить взаимную оценку, в том числе без привлечения преподавателя. Выступая в роли проверяющих, студенты учатся давать конструктивную оценку не только чужим работам, но и своим. Эта тренировка помогает обучающемуся не допускать в процессе обучения типичных ошибок и быстрее справляться со сложными заданиями.

3. Прозрачная экзаменационная процедура и набор экзаменов

Частота, структура, процедура проведения экзамена оказывает сильное влияние на результат успеваемости³². Помимо того, что экзамен должен быть академически честным, он должен быть предсказуемым для студента³³. Привлекая онлайн-технологии, можно обеспечить высокую эффективность и четкость процедуры. Например, технология прокторинга³⁴, помимо прочего, позволяет приблизить академические результаты к статистически нормальному распределению оценок в учебной группе. В последние годы растет внимание к объективным внешним стандартизированным экзаменам, которые позволяют сравнивать результаты студентов у разных преподавателей и в разных вузах. Сюда же относится и рост внимания к внешним профессиональным экзаменам (квалификационным испытаниям).

2.1. Исследование результатов обучения студентов

Глобальная дискуссия свидетельствует о том, что во внутренней системе оценки и совершенствования качества образовательного процесса важную роль играет спорный, но эффективный инструмент – балльно-рейтинговая система. Рейтинго-

вание позволяет студенту самостоятельно и осознанно проектировать результат и определять собственную степень успешности³⁵. В свою очередь вузу и преподавательскому составу рейтинговая система позволяет получать широкую образовательную аналитику³⁶.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- ¹ Adam S. Using learning outcomes //Report for United Kingdom Bologna Seminar. – 2004. – С. 1-2.
- ² Harden R. M. AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1-An introduction to outcome-based education //Medical teacher. – 1999. – Т. 21. – №. 1. – С. 7-14.
- ³ Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Дворникова Е.И. Разработка средств оценки образовательных результатов обучающихся вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-1. – С. 134-136;
- ⁴ Каспржак А. Г., Калашников С. П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. No 3. С. 87-104
- ⁵ Allan J. Learning outcomes in higher education //Studies in higher education. – 1996. – Т. 21. – №. 1. – С. 93-108.
- ⁶ Otter S. Learning Outcomes in Higher Education. A Development Project Report. – 1992.
- ⁷ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium
- ⁸ Мартыненко О. О., Садов Е. В. Мониторинг формирования компетенций как важнейший инструмент управления образовательным процессом вуза //Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – №. 3.
- ⁹ Aamodt P. O., Frølich N., Stensaker B. Learning outcomes—a useful tool in quality assurance? Views from academic staff //Studies in Higher Education. – 2018. – Т. 43. – №. 4. – С. 614-624.
- ¹⁰ Maher A. Learning outcomes in higher education: Implications for curriculum design and student learning //Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2004. – Т. 3. – №. 2. – С. 46-54.
- ¹¹ Chirikov I. et al. Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost //Science Advances. – 2020. – Т. 6. – №. 15. – С. eaay5324.
- ¹² Galy E., Downey C., Johnson J. The effect of using e-learning tools in online and campus-based classrooms on student performance //Journal of Information Technology Education: Research. – 2011. – Т. 10. – №. 1. – С. 209-230.
- ¹³ Hatziaepostolou T., Paraskakis I. Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system //Electronic Journal of E-learning. – 2010. – Т. 8. – №. 2. – С. 111-122.
- ¹⁴ Hoque S., Weil B. The relationship between comfort perceptions and academic performance in university classroom buildings //Journal of Green Building. – 2016. – Т. 11. – №. 1. – С. 108-117.
- ¹⁵ Stafford T. M. Indoor air quality and academic performance //Journal of Environmental Economics and Management. – 2015. – Т. 70. – С. 34-50.
- ¹⁶ Kim J., De Dear R. Nonlinear relationships between individual IEQ factors and overall workspace satisfaction //Building and Environment. – 2012. – Т. 49. – С. 33-40.
- ¹⁷ Hajrasouliha, A. (2017). Campus score: Measuring university campus qualities. Landscape and Urban Planning, 158, 166-176. doi:10.1016/j.landurbplan.2016.10.007
- ¹⁸ Доклад "Design with Distinction: the value of good building design in higher education", PricewaterhouseCoopers, University of the West of England, 2005
- ¹⁹ Avcı Ü., Ergün E. Online students' LMS activities and their effect on engagement, information literacy and academic performance //Interactive Learning Environments. – 2019. – С. 1-14.
- ²⁰ El Ansari W., Stock C. Is the health and wellbeing of university students associated with their academic performance? Cross sectional findings from the United Kingdom //International journal of environmental research and public health. – 2010. – Т. 7. – №. 2. – С. 509-527.
- ²¹ Tsouros, A.D.; Dowding, G.; Thompson, J.; Dooris, M. Health Promoting Universities — Concept, Experience and Framework for Action; World Health Organization: Copenhagen, Denmark, 1998.
- ²² Novello, A.C.; Degraw, C.; Kleinman, D. Healthy Children Ready to Learn: an Essential Collaboration between Health and Education. Public Health Rep. 1992, 107, 3-15.
- ²³ Topham P., Moller N. New students' psychological well-being and its relation to first year academic performance in a UK university //Counselling and Psychotherapy Research. – 2011. – Т. 11. – №. 3. – С. 196-203.
- ²⁴ Murray, N.G.; Low, B.J.; Hollis, C.; Cross, A.W.; Davis, S.M. Coordinated School Health Programs and Academic Achievement: A Systematic Review of the Literature. J. School Health 2007, 77, 589-601.
- ²⁵ Campbell T. A., Campbell D. E. Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention //Research in higher education. – 1997. – Т. 38. – №. 6. – С. 727-742.
- ²⁶ Razinkina E. et al. Student satisfaction as an element of education quality monitoring in innovative higher education institution //E3S Web of Conferences. – EDP Sciences, 2018. – Т. 33. – С. 03043.
- ²⁷ Beaumont C., O'Doherty M., Shannon L. Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? //Studies in Higher Education. – 2011. – Т. 36. – №. 6. – С. 671-687.
- ²⁸ Flodén J. The impact of student feedback on teaching in higher education //Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2017. – Т. 42. – №. 7. – С. 1054-1068.
- ²⁹ Русу Ю. И. Мониторинг как средство управления качеством в вузе //Иппология. – 2014. – С. 6.
- ³⁰ Askling B. Quality monitoring as an institutional enterprise //Quality in higher education. – 1997. – Т. 3. – №. 1. – С. 17-26.
- ³¹ Panadero E., Jonsson A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review //Educational research review. – 2013. – Т. 9. – С. 129-144.
- ³² Krieg R. G., Uyar B. Student performance in business and economics statistics: Does exam structure matter? //Journal of Economics and Finance. – 2001. – Т. 25. – №. 2. – С. 229-241.
- ³³ Fulkerson F. E., Martin G. Effects of exam frequency on student performance, evaluations of instructor, and test anxiety //Teaching of Psychology. – 1981. – Т. 8. – №. 2. – С. 90-93.
- ³⁴ Hollister K. K., Berenson M. L. Proctored versus unproctored online exams: Studying the impact of exam environment on student performance // Decision Sciences Journal of Innovative Education. – 2009. – Т. 7. – №. 1. – С. 271-294.
- ³⁵ Зенкина В. Г., Агибалова А. А. Балльно-рейтинговая система оценки знаний как эффективная мотивация студентов к успешному обучению // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №. 4-4. – С. 818.
- ³⁶ Блинов А. Н. Влияние балльно-рейтинговой системы оценки учебной работы студентов на качество подготовки специалистов //Высшее образование сегодня. – 2010. – №. 1. – С. 23-24.

Используя
обозначенную
рамку анализа
обеспечения
качества
образования,
мы посмотрим
на практику ведущих
международных
и российских
университетов →

3

Международный опыт: факторы повышения качества образовательных результатов в ведущих зарубежных университетах

Д. А. Жихарев, О. В. Лешуков



Не существует универсального ответа, как должна выглядеть идеальная модель внутренней оценки и обеспечения качества образования в вузах. Ведущие университеты мира выстраивают собственные модели оценки и обеспечения качества, выбирая разные ключевые факторы для его повышения. Далее будет представлено несколько примеров подобных моделей.



Германия Heidelberg University

- Университет создал отдельную административную структуру для проведения оценки качества образовательного процесса – The heiQUALITY Center. Особенно важно, что Центр активно сотрудничает со студенческим сообществом, анализируя восприятие студентами образовательного процесса. На уровне факультетов и подразделений оперативно создаются рабочие группы для самообследования образовательных программ.
- В Университете проводится циклический мониторинг³⁷ обучения и преподавания, включающий несколько этапов:
 - 1) Сбор данных от студентов и преподавателей.
 - 2) Внешняя экспертная оценка данных.
 - 3) Внутренняя оценка обучения и преподавания в соответствии с критериями.
 - 4) Выпуск совместного отчета рабочих групп.

Если оценка находится в «зеленой» зоне, то принимается решение о самоаккредитации программ или курсов. Если оценка находится в «красной» и «желтой» зоне, департаменты обязаны провести дополнительный аудит качества и отчитаться о проделанной работе руководству университета. Таким образом, по сути, реализуется риск-ориентированный подход.



Нидерланды Maastricht university

- По установленному графику проводится внутренний административный аудит требований к результатам образовательных программ, курсов, учебных мероприятий. То есть обсуждаются, прежде всего, именно результаты. Во время рассмотрения учебных планов к обсуждению подключаются представители студенческого сообщества, которые готовят свое заключение и предложения по поводу изменения целей и содержания учебных планов программ и курсов.
- В университете ежегодно проводится обследование фактически достигнутых образовательных результатов студентов и выпускников (comparison achievements survey), на основе которого готовится большой аналитический доклад по задачам совершенствования программ и курсов. Помимо современных инструментов оценки, используют классические опросники студенческой удовлетворенности, в том числе для студентов выпускных курсов (End-of-program satisfaction questionnaire), и студенческую оценку курсов и преподавания (Course evaluations).



Великобритания Oxford University

- Система гарантий качества образования в университете Оксфорда выстроена иерархическим образом. На уровне университета за вопросы качества отвечает Университетский Совет, который делегирует большую часть полномочий в части обеспечения качества Комитету по образованию. Последний формирует общеуниверситетскую политику по разработке и внедрению механизмов, гарантирующих качество преподавания и обучения, и отчитывается перед Советом о соблюдении академических стандартов Оксфорда. Комитет по образованию включает три рабочие группы в сфере качества образования: Undergraduate Panel, Graduate Panel, Examinations Panel. Undergraduate Panel и Graduate Panel состоят из студентов, преподавателей, административных работников, представителей департаментов и факультетов, занимаются широкими вопросами академического обеспечения студентов. Examinations Panel занимается вопросами, связанными с промежуточной и итоговой аттестацией.



Швейцария The university of Zurich

- Вуз включает во внутреннюю систему оценки качества материалы служб поддержки студентов (психологическая поддержка, общие студенческие сервисы и т. д.), акцентируя внимание на нелинейной связи «благополучие – высокие образовательные результаты».
- Перед аккредитацией программы проходят обязательный внутренний аудит. В рамках аудита проводятся исследования студенческой удовлетворенности и оценки качества преподавания. После основных опросов проходит обязательная встреча студенческого совета, преподавательского состава и администраторов для обсуждения результатов исследования и выработки предложений по совершенствованию качества образования. Таким образом, важнейшей характеристикой этой модели совершенствования качества является вовлечение студентов.
- В университете измеряют фактические результаты освоения программы студентами и выпускниками. На ежегодных совещаниях обсуждаются результаты этих замеров и их динамика, готовятся предложения на будущий год. К проведению этих измерений привлекаются преподаватели, которые не участвовали в преподавании.
- Для упрощения взаимодействия по оценке качества Комитет по образованию ежегодно издает Руководство по проведению процедур внутреннего мониторинга³⁸, Рамку для оценки и экзаменов и Примерный календарь проведения процедур, гарантирующих качество³⁹. В Руководстве описан «цикл взаимодействия» по каждой процедуре оценки качества. Система оценки качества состоит из нескольких блоков:
 - показатели качества зачисленных студентов;
 - отчеты университетских и внешних экспертов, которые регулярно привлекаются к оценке программ;
 - статистика ежегодного мониторинга программ;
 - обратная связь и оценка студентов;
 - данные о занятости выпускников.
- Важной частью системы обеспечения качества является поддержка разных групп студентов через широкий набор сервисов – Counselling Service, Disability Advisory Service, Sexual Harassment and Violence Support Service, Student Resolution Service.



США Yale University

- Поскольку Йельский университет набирает высокомотивированных и талантливых студентов, внутренняя система совершенствования качества образования ориентирована на обратную связь и поддержку студентов. Для этого развернуты не только сеть поддержки студентов, но и адаптационные программы Cultural Connections, First-Year Outdoor Orientation Trips, Harvest, Orientation for International Students, and FOCUS on New Haven, Office of Career Strategy - OCS.



Китай The University of Hong Kong

- Университет ставит в центр системы обеспечения качества ежегодную оценку качества образования отдельных программ.

Каждая программа готовит отчет, включающий:

- статистическую информацию и профили учащихся;
- характеристику преподавательского состава;
- анализ отзывов учащихся (Learning Experience Survey);
- анализ отзывов преподавателей;
- информацию о повышении квалификации персонала;
- обзор существенных изменений в программе;
- анализ использования передовых технологий и практик в обучении;
- план действий по повышению качества программ на следующий отчетный период.

Этот самоотчет программы комментируется приглашенными экспертами – внешними для программы специалистами. При наличии индикаторов риска для качества отчет обсуждается руководством университета.



Австралия The University of Sydney

- Ведущие австралийские университеты реализуют, пожалуй, наиболее полный комплекс инструментов для обеспечения качества образования⁴⁰:
 - 1) ежегодные исследования образовательных результатов выпускников (Graduate Outcomes Survey);
 - 2) ежегодная обратная связь от преподавателей и студентов (USS reporting, Student Experience Survey – SES);
 - 3) регулярный (раз в пять лет) аудит качества каждой школы, факультета и кафедры университета с привлечением внешних экспертов;
 - 4) оценка качества исследований (Excellence in Research for Australia – ERA) – важно подчеркнуть, что этот университет как исследовательский придает большое значение качеству исследований для обогащения студенческого образовательного опыта;
 - 5) оценка вклада образовательных программ и исследований в развитие общества (Engagement and Impact – EI). Стоит обратить отдельное внимание на этот пункт, который нельзя назвать типичным элементом системы оценки качества большинства вузов. Вместе с тем для некоторых ведущих университетов он является важным критерием для выбора и реализации образовательных программ, которые должны иметь конкретный эффект для развития той территории, где находится университет.



Важно отметить, что схемы организации внутренней системы оценки качества образования жестко регламентированы, встроены в контур управления всем вузом и включают всех заинтересованных стейкхолдеров, в том числе представителей студенческих советов, преподавательского корпуса и т. д.

Резюмируя опыт ведущих зарубежных вузов, стоит отметить, что основными элементами внутренней системы оценки и обеспечения качества образования у них являются:

- регулярные самообследования образовательных программ с привлечением внешних экспертов;
- сбор обратной связи студентов и преподавателей;
- наличие систем оценки не только образовательных результатов (в том числе, с использованием внешней оценки), но и вовлеченности студентов в образовательный процесс;
- развитие сервисов поддержки студентов (well-being services) и оценка их влияния на образовательные результаты;
- оценка исследовательской деятельности;
- оценка участия студентов в деятельности по развитию окружающих сообществ (service learning).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

³⁷ Quality Assurance and Development at Heidelberg University. Date Views: 19.06.2021 URL: <http://ecahe.eu/assets/uploads/2018/02/Katja-Ebel-Heidelberg-University.pdf>

³⁸ Procedures for the annual monitoring of courses. Date Views: 19.06.2021 URL: <https://academic.admin.ox.ac.uk/files/procedurespdf>

³⁹ Quality assurance calendar template. Date Views: 19.06.2021 URL: <https://academic.admin.ox.ac.uk/files/qacalendartemplate>

⁴⁰ Quality at the University of Sydney. Date Views: 19.06.2021. URL: <https://www.sydney.edu.au/content/dam/corporate/documents/about-us/governance-and-structure/university-quality-framework.pdf>

4

Российский опыт: механизмы повышения качества образовательных результатов в российских университетах в период пандемии

К. А. Баранников, Е. А. Суханова, М. А. Отт



Для анализа были взяты материалы по деятельности университетов – участников проекта, среди которых инженерные, медицинские и классические вузы.

Тенденция на индивидуализацию в моделях реализации образовательных программ наиболее представлена в кейсах ВШЭ (модуль Minor в бакалавриате и МагоЛего в магистратуре), ИТМО (выборный компонент дисциплин (модулей) в бакалавриате и магистратуре), РАНХиГС (реализация гибких образовательных траекторий на основе стандартов многопрофильного бакалавриата).



Период пандемии проявил целый ряд трудных вопросов развития высшего образования. Все очевиднее, что многие существующие модели и практики работы вузов не смогут сохраниться в прежнем формате. В этом контексте потенциал развития системы российских вузов определяется тем, насколько продуктивно такой переход будет совершен. Его сложность определяется во многом масштабностью и комплексностью необходимых трансформаций, которые затронут и систему менеджмента, и дидактику, и технологии, и системы оценки. При этом очевидных «правильных» сценариев развития нет, и университетам по всему миру, в том числе и в России, приходится работать в режиме гипотез, проб и постоянной управленческой рефлексии.

Такой «стартап-формат» трансформации хорошо заметен в вариативности подходов к управлению качеством в международных кейсах, описанных выше, но виден и при анализе практики российских вузов. Каждый из университетов выбирает собственные приоритетные стратегические направления изменения системы обеспечения качества. Именно это разнообразие становится коллективным активом развития, основой для трансфера наиболее ярких и эффективных практик управления качеством между регионами и университетами.

В этом плане важным оказывается выявление наиболее общих направлений развития среди широкого спектра решений и практик, сформированных российскими вузами в период пандемии для управления качеством образования.

1. Образовательные программы и результаты

Одним из заметных элементов трансформации становится обновление образовательных программ и их содержания. Происходит постепенный переход от единообразных «монолитных» программ к вариативным мультитрековым программам-конструкторам. Подобное изменение находит отражение в расширении возможностей студентов по сборке своей программы и образовательной траектории. Так, все больше распространения находят такие элементы, как майноры, элективные курсы и модули, системы дополнительных курсов и образовательных событий по выбору студента. При этом развитие цифровой инфраструктуры способствует как удобному сбору и конструированию

треков, так и последующей организации обучения с учетом цифрового контента или дистанционных форматов.

Одновременно с ростом вариативности программ обновляются и требования к образовательным результатам. В кейсах российских университетов можно обнаружить целенаправленный переход от узкопрофильной знаниевой подготовки к формированию широкого спектра профессиональных и универсальных компетентностей.

Многие кейсы (КФУ, СПбПУ, МГПУ, ДВФУ, медицинские вузы: Центр Алмазова, Сеченовский университет) демонстрируют практику использования социальной активности студентов и университета для профессиональных проб. Такая практика была интегрирована в учебный процесс, особенно в период начала пандемии как кризисная, возможно, разовая мера. На наш взгляд, эта практика является не просто отголоском того, что в период пандемии вузы и студенты проявили некоторую социальную активность. Она стала некоторой заявкой на то, что интеграция разных видов деятельности и разных полей, на которых может строиться образование человека, приводит к тому, что образовательный процесс становится более эффективным, когда формируется более широкий спектр результатов обучения от профессиональных навыков до универсальных компетенций и разных личностных характеристик.

2. Цифровая инфраструктура, EdTech-инструменты обучения и оценки

Второй значимый инструмент повышения качества – это развитие цифровой инфраструктуры. Прежде для многих университетов было характерно наличие разрозненных и фрагментарных технических решений, часто не имеющих между собой интеграции. Теперь все большее число вузов строят собственные цифровые экосистемы. Для таких экосистем характерно использование единых стандартов и протоколов работы, синхронизированное включение разных цифровых продуктов в реализацию бизнес-процессов, интеграция в части обмена данными, использование платформенных решений.

Урфу, МГПУ, СПбПУ, ТГУ, КФУ, медицинские вузы: Центр Алмазова, Сеченовский университет демонстрируют тенденцию перехода именно к такой цифровой экосистеме. В ней системно связаны сервисы разного типа для внутренних и внешних

Показательны кейсы РАНХиГС (курсы для развития критического мышления), МГПУ (ядерные курсы по развитию критического мышления и проектной деятельности), ТГУ (модуль «Образовательное ядро бакалавриата» - взаимосвязанные дисциплины, направленные на системное формирование универсальных компетенций с опорой на критическое и системное мышление как основу научно-исследовательского мышления).

пользователей, в том числе работодателей. Эти сервисы взаимодополняют друг друга, имеют способность к саморазвитию за счет накопления различных данных и пользовательских сценариев. УрФУ показывает, что такие экосистемы могут быть открытыми, предоставляя своим партнерам возможность через сервис личного кабинета приглашать студентов на практику, вести проектное обучение. Тенденция создания экосистем имеет положительную динамику, и это один из тех аспектов, который необходимо проработать в методических рекомендациях для университетов.

Целый ряд университетов фокусируют усилия не только на интеграции сервисов, но и на внедрении модели единой точки доступа для студентов и преподавателей к широкому спектру цифровых услуг (по модели «Госуслуг» или многофункционального центра).

Другим важным аспектом изменения цифровой инфраструктуры становится переход от традиционно низкоинтерактивных учебных материалов к интерактивному и даже к адаптивному цифровому контенту. Происходит не просто оцифровка образовательного контента, но формируется новая практика разработки онлайн-курсов и ресурсов для обучения как на уровне высшего, так и на уровне дополнительного профессионального образования. При этом процесс онлайнизации контента все чаще становится более осознанным, не весь контент переводится в новый формат, а только тот, что может быть обоснован и эффективно использован. Обоснованность понимается в двух аспектах, с одной стороны, то какого типа и насколько современный материал берется, с другой стороны, обоснованность – еще и выбор подачи формы материала, в том числе и определенных дидактических принципов, по которым строится компоновка материа-

ла и работа с ним внутри образовательных программ.

Примеры такого перехода можно обнаружить практически во всех кейсах университетов. Однако особенно интересным становится формирование на уровне вузов системных картотек цифрового контента, в некоторых вузах такие картотеки носят открытый характер. Среди них Sechenov.Online, ITMOcourses, OK.MGPU, «Онлайн-образование в НИУ ВШЭ». В рамках развития цифрового контента все заметнее становятся цифровые симуляторы, которые можно обнаружить в кейсах Сеченовского университета, ИТМО, УрФУ, КФУ, ТГУ.

Наконец, третий значимый фактор обновления цифровой инфраструктуры связан с поэтапным переходом от управления на основе фрагментарной и разрозненной информации к управлению на основе больших данных. На сегодня эта практика представлена университетами на разном уровне разработки. Но важно, что анализ больших данных из эксклюзивного переходит в рабочий инструмент, а цифровые следы дают возможность не просто собирать множество разных данных, но и интерпретировать их для быстрого реагирования на возникающие проблемы. Эти инструменты обеспечивают, во-первых, оперативность получения информации, а, соответственно, и изменение ситуации. Во-вторых, они обеспечивают открытость, что позволяет привлекать внешних стейкхолдеров к анализу, оценке образовательных результатов и принятию решений в части изменения образовательных программ.

Так, например, в СПбПУ внедряется широкая линейка комплексных систем мониторинга деятельности педагога и университета в целом, в МГПУ реализуется проект по интеллектуальному анализу больших данных о результатах студентов

Среди ярких примеров: супер-сервис «Мой университет» (ДВФУ), цифровой МФЦ (МГПУ), Единый студенческий офис (ИТМО), Единый студенческий деканат (НИТУ «МИСиС»), Онлайн-приемная апелляций и Информационная система «Личный кабинет партнера» (УрФУ), Модуль в информационной системе, связывающий разные процессы государственной итоговой аттестации (ВШЭ).

Например, в НИУ ВШЭ реализуется модель студенческой оценки преподавания (СОП), где студенты максимально вовлечены в оценку качества образовательных результатов. Оцениваются как качество самого курса (полезность, новизна, сложность и др.), так и работа конкретного педагога по достижению поставленных образовательных результатов. Яркие, но не единственные, примеры системной работы с обратной связью можно найти в кейсах таких вузов, как ДВФУ, БФУ.

для прогнозирования зон риска и развития, в КФУ в проектно-режиме используется информационно-аналитические системы (ИАС) для изучения факторов, определяющих академическую успешность студентов с учетом их индивидуальных характеристик, в ТГУ реализована система мониторинга и анализа цифровых следов деятельности студентов и преподавателей в LMS с широким спектром данных для оценки и анализа текущей учебной ситуации и принятия управленческих решений, в УрФУ используются сервисы поддержки образовательного процесса, основанные на инструментах учебной аналитики.

Анализ больших данных оказывается не просто инструментом сбора и интерпретации информации о студентах. С его помощью строят прогностические модели. Такие модели позволяют фиксировать потенциальные проблемные зоны в обучении и оказывать поддержку студентам на ранних стадиях. Кроме этого, благодаря обнаружению системно возникающих у студентов проблемных зон, можно обнаружить дефициты конкретных программ или работы преподавателей. Работа с такими дефицитами – часть системы менеджмента качества, для которой большие данные становятся источником объективной управленческой информации.

3. Среда и благополучие

Наравне с развитием цифровой инфраструктуры важным вектором развития оказывается обновление моделей кампусной политики и моделей управления средой. Именно они позволяют повысить ощущение благополучия и комфортности образовательной среды вуза. В период пандемии обнаружилась необходимость перехода к «умным аудиториям», готовым к смешанным цифровым технологиям. Адаптивность физической среды университета к разным образовательным моделям оказывается одним из необходимых условий для реализации гибридных образовательных программ. С одной стороны, такой переход приводит к созданию аудиторий с гибкой схемой организации пространства. Значительный опыт такого пространственного переосмысления демонстрирует кейс НИТУ «МИСиС», в том числе в части перестройки библиотек в коворкинг-зоны и создания аудиторий в формате EduLab. Другой важный аспект – это создание насыщенной цифровой среды и гибридных аудиторий. Техническое оснащение таких аудиторий компьютерной, презентационной, серверной техни-

кой помогает реализовывать программы в форматах гибридного HyFlex-обучения. Среди заметных кейсов «умных аудиторий» – высокотехнологичные лаборатории с удаленным доступом (СПбПУ, КФУ), платформа «Актру» как синтез физической и цифровой среды для проведения занятий в гибридном формате (ТГУ).

Обновление пространств позволяет создавать «дружелюбную» (user-friendly) среду университета. Однако, помимо предметно-пространственного аспекта, в дружелюбности среды важную роль играет и создание механизмов адаптации и поддержки благополучия студентов. В этом контексте в роли факторов качества образования можно выделить специальную работу университетов с мотивацией и самоорганизацией студентов, которые обучаются в удаленном или смешанном формате. Примеры такого «бережного» сопровождения студентов можно найти в практике работы тьюторской службы ТГУ.

Сюжет, который напрямую не связан с инфраструктурой или даже содержанием образования, но, как показывают исследования, непосредственно влияет на их качество – благоприятная психологическая и коммуникативная среда для преподавателей и студентов. Не только в период кризиса в связи с эпидемиологическими ограничениями, но и в целом в повседневной жизни университета атмосфера и открытость коммуникации оказывается важна. Социально-психологическая среда – один из косвенных факторов управления образовательными результатами, важность которого становится особенно ощутима при дефицитах и проблемах в этой сфере. При этом открытость и «дружелюбность» среды позволяют быть и студентам, и преподавателям более сфокусированными на работе с образовательными задачами. Это подтверждается и социологическими исследованиями, фиксирующими признаки психологического неблагополучия в условиях дистанционного обучения у не менее чем 20% студентов. В этом контексте значимым фактором качества образования можно считать культуру благополучия (well-being). Примерами перехода к такой «дружелюбной» среде может служить ITMO.Family.

4. Система оценки

Самостоятельным значимым фактором повышения качества образования становится трансформация систем оценки. Наравне с уже упомянутым выше развитием цифровых систем для сбора и интеллектуаль-

ной обработки больших данных заметным драйвером роста оказывается вовлечение более широкого спектра субъектов оценки. Традиционно управление качеством, в том числе в части изменения структуры программ, работы с преподавателями, обновления содержания курсов, анализа и подбора форматов и технологий, было в зоне субъективного решения заведующего кафедры и педагога. В настоящее время субъектом такой оценки становится и студент.

Вовлечение студентов как субъектов оценки и управления качеством находит свое отражение в развитии студенческих сообществ. Происходит переход от «потребительской» позиции студента к позиции активного участника проектирования своего образовательного трека, в том числе и во внеучебной деятельности за рамками основной программы. Примеры системной работы с сообществами можно найти в кейсе ДВФУ (Сообщество студентов профессионалов).

Все больше университетов вовлекает работодателей в оценку образовательных результатов.

Вместе с тем нельзя не заметить, что в российских вузах значительно реже, чем за рубежом, используются внешние стандартизированные и квалификационные экзамены. Так единые стандартизированные экзамены по английскому языку (согласованные с международными рамками) используются в НИТУ «МИСиС» и НИУ ВШЭ. НИУ ВШЭ также инициировал единую оценку компетенций в области работы с данными для всех студентов, здесь в 2021 году создан и международный методический центр по разработке стандартизированных инструментов оценки образовательных результатов в университетах. Серьезную перспективу имеет создание в вузах центров оценки компетенций АНО «Россия – страна возможностей».

5. Кадровый потенциал

Важнейшей областью повышения качества оказывается развитие кадрового потенциала университета. В период пандемии вузы были вынуждены в экспресс-режиме восполнять дефициты цифровых компетенций. За прошедших полтора года базовый уровень цифровой грамотности был сформирован, о чем свидетельствуют и результаты социологических исследований. Педагоги активно используют инструменты, при этом их отношение сохраняет сдержанно позитивный залог.

Однако потенциал роста качества связан с развитием глубинных цифровых компетенций, в том числе умения проектирования цифровых программ и событий, вовлечения и мотивации студентов в цифровых средах, построения и проведения оценки и сбора обратной связи. Кейсы российских университетов показывают, что работа с этим дефицитом началась.

6. Миссия и стратегия управления качеством

Из анализа кейсов видно, что университеты различаются в понимании образовательных результатов. Выделились университеты, которые явно показали, что делают ставку в политике управления качеством образования на международные схемы и на разработки международных агентств (УрФУ, СПбПУ). Есть университеты, которые определили свои собственные представления о качестве образования и, соответственно, заявили свой собственный спектр образовательных результатов и личностных характеристик студентов на фоне общепринятых, в том числе идентичность (ИТМО, НИТУ «МИСиС», ТГУ). Определены университеты, которые в основание политики качества образования, а значит, в фиксацию образовательных результатов, кладут критерии, установленные ФГОС ВО или профессиональными стандартами (БФУ). Ключевым является то, что к вопросу качества образования университетское управление стало подходить максимально осознанно и обоснованно.

Сквозной линией изменений становится переход университетского образования к студентоцентричной модели. Это находит отражение как в разработке образовательных программ на основе запросов и образовательного опыта студентов, так и в более активном вовлечении самих студентов в проектирование своего образования. Период работы в пандемию показал важность вовлечения студентов в систему управления качеством образования, в том числе за счет повышения возможностей выбора и конструирования студентами своих траекторий, развития системы независимой студенческой оценки, расширения объема использования цифровых сервисов и контента для самостоятельной работы. Однако важно зафиксировать, что для осуществления полного перехода к такой новой модели необходимым условием становится комплексная трансформация разных сфер деятельности университетов – от кадровой политики до цифровой среды.

Так, например, в БФУ реализуются программы «обучения по запросу» цифровым навыкам, в ИТМО работает платформа методических рекомендаций ITMO.Distant (под брендом ITMO.Expert), в НИТУ «МИСиС» запущены Школы педагогического мастерства, в ТГУ работает онлайн-школа «Педагогический дизайн в смешанном обучении», в КФУ – курсы повышения квалификации «IT в учебном процессе».

5

Оценка качества высшего образования в новых условиях: результаты социологических исследований

М. О. Абрамова, И. А. Груздев, Д. М. Рогозин, Е. А. Терентьев



В этом разделе представлены результаты опросов студентов и преподавателей российских вузов, а также родителей студентов об оценке качества высшего образования в условиях пандемии и после нее. Во всех случаях выборки получены по результатам административных запросов к вузам и носят невероятностный характер. Охвачены все федеральные округа.

Опрос студентов

онлайн

1 июня – 18 июля 2021 года

**36 000
студентов**

**11% иностранных
студентов**

Опрос преподавателей

онлайн

23 апреля – 31 мая 2021 года

24 000 респондентов

Опрос родителей

онлайн

1 июня – 8 июля 2021 года

800 человек

В части опросов студентов и преподавателей данное обследование можно рассматривать как очередную волну серии опросов, проведенных весной-летом 2020 года. Первый замер был сделан в первые недели после перехода на дистанционный формат работы и обучения (март 2020 года — опрос студентов, апрель 2020 — опрос преподавателей). Второй — после нескольких месяцев локдауна, когда студенты и преподаватели уже получили значительный опыт участия в образовательном процессе он-

лайн (конец мая – июнь 2020 – опрос студентов, июнь – июль 2020 – преподавателей). Текущая волна опросов отражает настроения в университетах, сформированные к концу учебного года, который в разное время проходил то в традиционном формате, но с существенными ограничениями, то в гибридной форме, то полностью онлайн. В большинстве тезисов доклада полученные результаты обсуждаются в контексте наблюдений предшествующих волн опроса, делается попытка оценить динамику мнений и процессов.

Тезис 1. Произошла нормализация отношения к дистанционному формату обучения: наблюдается значительное снижение негативных оценок и критики по сравнению с предыдущими волнами опросов.

К новым условиям большинство студентов и преподавателей смогли адаптироваться, а родители дают в целом позитивные оценки использования дистанционного обучения.

Около 70% опрошенных студентов утверждают, что дистанционный режим обучения позволил им продуктивно учиться и взаимодействовать как с преподавателями, так и другими студентами во время занятий и во внеучебное время. Большинство из них отмечают, что в период пандемии и дистанционного обучения стали меньше уставать и у них появилось больше свободного времени. Значительно увеличилась доля тех, кому больше нравится учиться в дистанционном формате, чем в очном: теперь онлайн-формат выглядит предпочтительнее традиционного для более половины студентов, в 2020 году — только для трети. Как студенты, так и преподаватели значительно реже жалуются на технические проблемы при дистанционном обучении, чем это было год назад. Подавляющее большинство преподавателей (73%) полагают, что обеспечены необходимой техникой для ведения дистанционной работы. Значительно уменьшилась доля преподавателей, которые отрицательно относятся к дистанционному образованию (37% по сравнению с 47% летом 2020 года).

Большинство студентов преимуществами дистанционного обучения называют аспекты, связанные с мобильностью и экономией: можно учиться из любого места, нет необходимости тратить деньги на дорогу, легче совмещать с работой или другой занятостью, остается больше свободного вре-

мени, а также чуть менее половины называют удобство получения учебных материалов в цифровом виде и возможность заниматься параллельно несколькими делами.

Все чаще наиболее предпочтительным для обучения становится смешанный формат: 50% студентов при наличии выбора отдали бы предпочтение ему, а каждый пятый хотел бы учиться только онлайн. И хотя среди преподавателей сохраняется настороженное отношение к дистанту (доля недовольных дистантом выше (37%), чем относящихся положительно (26%), треть придерживаются нейтральной позиции — 33%), только десятая часть из них видят дистанционный формат абсолютно неприемлемым для собственных курсов.

При этом подавляющее большинство преподавателей (около 70%) полагают, что смешанный формат обучения станет повседневной реальностью в высшем образовании, в то время как в апреле 2020 года так думал только каждый пятый (22%).

Родители достаточно высоко оценивают отдельные параметры качества образования: подготовленность и квалификацию преподавателей, методы обучения, содержание преподаваемых дисциплин, и также склоняются к смешанному формату обучения, где дистанционный формат может занимать до 50% объема занятий. Важными преимуществами онлайн-обучения значительная часть родителей считают развитие навыков самостоятельного поиска знаний, коммуникаций в разных форматах и умения решать проблемы.

50% студентов

отдают предпочтение смешанному формату обучения, а каждый пятый хотел бы учиться только онлайн

~70% преподавателей

полагают, что смешанный формат обучения станет повседневной реальностью в высшем образовании, против 20% в апреле 2020 года

Тезис 2. Несмотря на нормализацию дистанционного обучения, тотальный онлайн не позволяет обеспечить качественное образование.

Только 7% студентов согласились с тем, что наиболее качественное образование можно получить в полностью дистанционном формате. Около 40% назвали в качестве предпочтительного с точки зрения качества образования традиционный офлайн-формат (где все занятия проходят очно в аудитории), треть определили наиболее качественным смешанный формат. Примерно половина студентов указали, что некоторые из курсов нельзя изучить в дистанционном формате. Менее 10% преподавателей готовы проводить онлайн более 75% своих занятий без потери качества.

Ключевыми угрозами качеству образования в дистанционном формате студенты называют нехватку личного общения с одногруппниками (около 40%) и преподавателями (около трети). Недостаток коммуникаций отмечается так же часто, как и год назад. О том, что в ходе дистанционных занятий сложно удерживать внимание, сообщили более трети опрошенных, несколько меньше трети отметили, что им сложно сосредоточиться при самостоятельном изучении материала.

В прошлых волнах опроса студентов российских вузов, касающихся обучения в условиях пандемии, отмечалось особенно сложное положение первокурсников по сравнению с обучающимися на старших курсах. Специфические проблемы студентов первых курсов были связаны с повышенным и неудовлетворенным спросом на общение с преподавателями и другими студентами, а также со сравнительно слабыми навыками самостоятельного обучения. Текущий «замер» показывает, что разрыв между первокурсниками и более старшими студентами в части проблем социализации со-

кратился: доля тех, кому не хватает очного общения с преподавателями, слабо варьируется по годам обучения; различия в долях студентов, отмечающих чувство одиночества, между первым и остальными курсами находятся в пределах нескольких процентных пунктов. Вместе с тем среди первокурсников по-прежнему несколько больше тех, кому сложно удерживать внимание во время онлайн-занятий, а также тех, кто испытывает сложности с тем, чтобы сосредоточиться на самостоятельном изучении предмета.

Безусловно, важную роль играет специфика специальности: там, где она связана с практическими занятиями и работой в творческих студиях или лабораториях, преподаватели и студенты острее видят угрозы качеству образования при использовании дистанционных форм обучения. Чаще всего настаивают на необходимости очного формата обучения для своих курсов преподаватели из сферы искусства и культуры, естественных дисциплин, медицинских наук, а также сельского хозяйства.

Более качественным очный формат считают студенты естественных наук, инженерного дела, сельского хозяйства и физкультуры и спорта. Напротив, более позитивную оценку дистанционного формата с точки зрения качества обучения демонстрируют преподаватели и студенты в области экономики и менеджмента, компьютерных и социальных наук, а также юриспруденции.

Около половины иностранных студентов считают, что качественное образование – это очное образование, и при наличии выбора около трети иностранных студентов (среди российских – около четверти) предпочли бы учиться только таким традиционным образом.

7%
СТУДЕНТОВ

считают, что наиболее качественное образование можно получить в полностью дистанционном формате

40%
СТУДЕНТОВ

не хватает личного общения с одногруппниками, 30% — с преподавателями

Тезис 3. Не происходит качественного изменения в сфере методик преподавания и технологий педагогического дизайна учебных курсов, позволяющих обеспечить высокое качество образования в дистанционных и смешанных форматах.

Результаты опросов преподавательского и студенческого сообществ позволяют сделать вывод о том, что нормализация и рутинизация дистанционного и смешанного обучения не привела к трансформации сложившихся подходов к проектированию и реализации учебного процесса. Только около трети преподавателей отметили, что модернизировали свои учебные курсы после частичного или полного возвращения к очному обучению.

Преподаватели используют в работе онлайн-материалы, однако большинство ориентированы на контент, разработанный внутри собственного вуза (70%). Обращаются к онлайн-материалам других российских вузов или не имеющих отношения к высшему образованию – около трети (35%), зарубежных университетов – лишь 10%. Таким образом, не используется потенциал цифровой среды, связанный с упрощением доступа к широкому кругу учебных материалов.

Продолжают доминировать пассивные формы обучения, не предполагающие активного вовлечения студентов в производство знаний: более 90% студентов отметили, что хотя бы на некоторых занятиях им приходилось переписывать материал со слайдов, записывать учебный материал под диктовку, заучивать конспекты лекций или методичек, в то же время такие активности, как приведение фактов и примеров в поддержку собственной точки зрения и применение теории на практике, отметила меньшая доля опрошенных.

Одним из важнейших барьеров на пути более активного распространения новых технологий и практик преподавания являются установки преподавателей в отношении циф-

ровой трансформации образования в целом: среди тех, кто демонстрирует нейтральное или негативное отношение, значимо меньшая доля тех, кто модернизировал свои учебные курсы и пользовался цифровым контентом. Негативное отношение преподавателей к текущему состоянию образования и пессимизм в отношении его онлайнизации во многом связаны с низкой оценкой роли преподавательского сообщества в происходящей цифровой трансформации. Изменения воспринимаются скорее как движение, запущенное руководством различного уровня, чем как профессиональная инициатива преподавателей.

Данные также показывают, что не происходит качественная трансформация подходов к организации и проектированию студенческого опыта. Так, неоправданной остается надежда на повышение возможностей индивидуализации образовательного процесса в связи с переходом на дистанционное обучение: около 60% студентов отметили, что у них не было возможности выбора учебных курсов в прошедшем учебном году, и менее трети из тех, кто имел такую возможность, смогли ей воспользоваться. Кроме того, недоиспользуется потенциал вовлечения студентов в разные формы внеучебной активности – проектную и научно-исследовательскую деятельность, мероприятия студенческих организаций, кружки и др.

Большинство студентов (около 60%) не имели опыта участия в научной/проектной деятельности в течение последнего учебного года, а также не посещали занятия студенческих кружков, клубов по интересам, и чуть менее половины – культурные мероприятия.

70%
преподавателей

ориентированы на контент, разработанный внутри собственного вуза

35%
преподавателей

обращаются к онлайн-материалам других российских вузов

10%
преподавателей

обращаются к онлайн-материалам зарубежных университетов

↓
Не используется потенциал цифровой среды

Тезис 4. Распространенность практик академической нечестности создает высокие риски для качества образования в условиях дистанционного и смешанного форматов обучения.

Значительная доля студентов признались в том, что в течение последнего учебного года обращались к тем или иным нечестным практикам. Так, около 40% студентов отметили, что хотя бы раз на зачете или экзамене использовали запрещенные материалы, почти четверть сдавали работу, скачанную из Интернета, около 30% сдавали домашнюю работу, скопированную у другого студента, более 50% – копировали в своих письменных работах части текста из других статей и книг без указания ссылки на источник.

Только треть студентов согласилась с тем, что им стыдно списывать. При этом большинство студен-

тов считают допустимым использование шпаргалок, если студент боится забыть материал (более 50%) или при нехватке времени на подготовку (более 40%).

Почти половина опрошенных студентов считают, что с переходом на дистанционный формат обучения распространенность практик нечестного поведения увеличилась. Только 6% считают, что эта распространенность уменьшилась. Это с особой актуальностью ставит вопрос о необходимости трансформации преподавательских практик и инструментов оценивания для обеспечения его справедливости.

Тезис 5. Одной из важнейших угроз качеству образования, требующих повышенного внимания со стороны руководства университетов, является психологическое благополучие и ментальное здоровье студентов.

Почти три четверти студентов демонстрируют различные признаки психологического неблагополучия: из них около 20% – синдромы депрессии умеренной тяжести или тяжелой депрессии. Хотя в целом фиксируется положительная динамика по сравнению с показателями годичной давности (где более 80% студентов демонстрировали признаки психологического неблагополучия), актуальные значения остаются крайне высокими.

Бакалавры находятся в более уязвимой ситуации по сравнению с магистрантами: среди них существенно больше доля тех, кто демонстрирует признаки неблагополучия: 72-75% в зависимости от курса обучения против 61-63% среди магистрантов. Особенной группой риска являются первокурсники бакалавриата/специалитета, что может быть связано с тем, что они более остро переживают нехватку общения с преподавателями и сверстниками, обладают менее развитыми навыками саморегуляции и самоорганизации, критично важными для эффективного обучения в дистанционном и смешанном форматах.

Студенты с более высоким уровнем вовлеченности значительно реже демонстрируют признаки психологического неблагополучия

Наблюдается ярко выраженная связь между материальным положением семьи и наличием признаков психологического неблагополучия: среди студентов из наименее обеспеченных семей доля демонстрирующих признаки неблагополучия составляет 84%, в то время как среди студентов из наиболее обеспеченных семей – 67%. Это ставит вопрос о важности таргетированных мер психологической поддержки для наименее обеспеченных студентов.

Вне зависимости от формата обучения важным аспектом является обеспечение высокого уровня учебной вовлеченности студентов. Данные опросов свидетельствуют о том, что студенты с более высоким уровнем вовлеченности (активно участвующие в обсуждениях на занятиях, инвестирующие больше времени и усилий в освоение материала из-за того, что он представляет для них интерес, участвующие на занятиях в различных формах групповой работы, взаимодействующие с преподавателями за рамками аудиторий) значительно реже демонстрируют признаки психологического неблагополучия.

3/4 СТУДЕНТОВ

демонстрируют различные признаки психологического неблагополучия: из них около 20% – синдромы депрессии умеренной тяжести или тяжелой депрессии.

Тезис 6. Отсутствие инфраструктуры и технических возможностей для эффективного дистанционного преподавания и обучения продолжает оставаться значимым риском для качества образования.

Доля студентов, которые сталкиваются с плохими техническими условиями для дистанционного обучения, уменьшилась по сравнению с прошлым годом почти в два раза, но продолжает оставаться значительной (более четверти). При этом наблюдаются значимые различия в доле тех, кто испытывает технические трудности в зависимости от социально-экономического статуса семьи студентов: существенно чаще с такими проблемами сталкиваются студенты из малообеспеченных семей (более трети против менее чем четверти среди наиболее обеспеченных). Это создает риски усиления социально-экономического неравенства в условиях нормализации дистанционного и смешанного обучения.

С техническими трудностями также сталкивается значительная часть преподавателей: примерно четверть указали, что они скорее или совсем не обеспечены техникой, необходимой для дистанционной работы. У трети преподавателей нет отдельного места для ведения занятий со студентами, где бы им никто не мешал. Если к этому прибавляется наличие детей, необходимость у супруга или супруги работать из дома, негативное отношение к дистан-

ционному формату резко возрастает.

Работа из дома больше устраивает молодых преподавателей, чем их старших коллег. Основная сложность – не столько в отсутствии технических навыков, сколько в непригодности домашнего рабочего места и необходимости совмещать рабочие и домашние дела.

В целом нравится работать из дома 48% преподавателям до 34 лет, от 35 до 54 лет – 39%, старше 55 лет – 27%.

Из-за дистанционного формата обучения с трудностями столкнулись не только студенты и преподаватели, но также родители студентов, которым необходимо было предпринимать меры для обеспечения возможности участия детей в учебном процессе.

Результаты опроса демонстрируют, что значительные доли семей были вынуждены приобрести дополнительную компьютерную технику (16%), установить или усилить интернет (16%), приобрести мебель для оборудования рабочего места (23%). Изменились привычные ритмы жизни и практики взаимодействия: в некоторых случаях возникла необходимость уставки графика пользования компьютерной техникой, увеличился объем домашнего труда.

16%
семей

были вынуждены приобрести дополнительную компьютерную технику

16%

— установить или усилить интернет

23%

— приобрести мебель для оборудования рабочего места

Тезис 7. В качестве ключевых образовательных результатов большинство студентов и аспирантов видят развитие профессиональных навыков и знаний, однако появляется запрос на развитие универсальных навыков и компетенций.

Почти половина студентов отметили, что университет должен учить профессиональным навыкам и знаниям, которые позволят получить профессию на всю жизнь, еще около четверти видят в качестве ключевых результатов обучения освоение основных теорий и понятий по своей специальности, владение материалом. Вместе с тем каждый пятый студент считает, что в ходе обучения он/она должны приобрести мягкие навыки, или университет должен сформировать у них «картину мира», а профессиональные навыки не так важны. Наибольший запрос на развитие мягких компетенций отмечается среди студентов в области социальных и гуманитарных наук, экономики и менеджмента. На развитие профессиональных навыков сильнее всего ориентированы студенты в области медицины и здравоохранения, сельского хозяйства.

Аналогичный запрос на развитие мягких навыков фиксируется также среди аспирантов. Так, наряду с развитием жестких академических навыков, таких как написание статей и других академических текстов, анализ и сбор данных, проектирование исследований, у значительной части аспирантов есть запрос на развитие навыков тайм-менеджмента (почти 30%), информационной и компьютерной грамотности (каждый четвертый), планирования карьеры (более 10%) и командной работы (более 10%). При этом многие из тех, кто считает важным развитие этих навыков для качественного образования, отмечают, что аспирантура им в этом не очень помогает. В особенности это касается таких навыков и компетенций, как тайм-менеджмент (почти 40% дали оценки на уровне трех и ниже по пятибалльной шкале), поиск работы (почти 50%), управление проектами (около 35%).

30% аспирантов

имеют запрос на развитие навыков тайм-менеджмента

25%

— информационной и компьютерной грамотности

>10%

— планирования карьеры

>10%

— командной работы

Тезис 8. В процессе вынужденного онлайн-обучения сформировалась группа учащихся, предпочитающих дистанционный формат очному. В частности, в сфере магистерского образования образуется спрос на программы, реализуемые в гибридном формате и полностью онлайн.

Около 20% опрошенных выбрали бы обучение в полностью дистанционном формате, если бы у них была такая возможность. Более половины считают, что оптимальный режим – сочетание очных и дистанционных занятий.

Доля студентов, совмещающих работу с обучением в магистратуре, превышает 80% (если учитывать занятость на неполный рабочий день и подработки). При этом магистранты в целом лучше адаптировались к дистанционному формату обучения, чем обучающиеся в бакалавриате и специалитете (по результатам всех трех волн опроса). Доля

тех, кто хотел бы учиться полностью онлайн в магистратуре – около 30%.

Если в отношении качества образования в полностью дистанционном формате у большинства студентов присутствует скепсис (менее 10% считают, что онлайн обучение дает наиболее качественную подготовку, около 20% думают, что качество не зависит от формата), то отношение к гибриднему режиму обучения сопоставимо с мнением о полностью очном формате (доли тех, кто считают наиболее качественным очный и гибридный форматы различаются в пределах нескольких процентных пунктов).

Качество образования напрямую не зависит от формата обучения.



ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ





Исследования показали, что произошла нормализация отношения к дистанционным технологиям обучения, к которым в своем большинстве и студенты, и преподаватели смогли адаптироваться. Наблюдаются значительный рост позитивных и снижение негативных оценок и критики студентами, преподавателями и родителями. Зафиксирован рост активности, осведомленности и заинтересованности всех участников в трансформации процесса обучения. Сближаются мнения заинтересованных сторон по ряду принципиальных позиций, в том числе признаны неизбежность смешанного образования, важность развития как профессиональных, так и универсальных компетентностей, необходимость гибкой структуры образовательных программ.

Однако, несмотря на явный прогресс в адаптации высшего образования к вызовам пандемии и постпандемического периода, имеются резервы для существенного роста качества образовательных результатов.

Предваряя методические рекомендации по отдельным направлениям, отметим несколько наиболее остро высветившихся разрывов в сфере обеспечения качества образования. Такие разрывы, с одной стороны, требуют изменения управленческих подходов, а с другой – поиска финансовых и кадровых ресурсов для их преодоления. Одновременно данные разрывы, при условии их преодоления, формируют основной потенциал улучшений.

Первый вызов: несмотря на почти два года работы университетов в новом режиме, **исследования, в том числе и социологические, не обнаруживают признаков существенных изменений систем управления качеством и образовательным процессом. В частности, несмотря на разговоры об учебной аналитике, она практически отсутствует как система во всех вузах.** Среди нерешенных остаются вопросы: измерение и оплата преподавательского труда, внутренние и внешние протоколы кооперации и взаимодействия, управление расписанием и другими аспектами образовательного пространства, увеличение гибкости управления всеми видами ресурсов. Решение этой группы организационно-управленческих задач снизит барьеры для распространения успешных образовательных практик, обмена образовательными ресурсами, развития форм кооперации.

Второй вызов: согласно опросам, в том числе родителей, **все сильнее растет запрос на новые технологии и модели деятельности преподавателя в контексте смешанного обучения, при этом в практике продолжают доминировать «доковидные» подходы.** Одновременно с консервацией педагогических подходов сохраняются прежние модели учета и оценивания результатов работы преподавателей. Традиционный подход продолжает ориентироваться на «горловую нагрузку», не включая в учет такие задачи, как развернутую оценку образовательных результатов, обратную связь от студентов и пр. Сложность решения данной группы задач не столько в необходимости дополнительных ресурсов, сколько в релевантном балансе между необходимыми формализованными механизмами и неформальным подходом, нацеленным на повышение образовательных результатов, на всех уровнях деятельности университетов.

Третий вызов: кейсы и интервью руководства вузов показали, что **развитие технологических возможностей работы педагога в смешанном формате не подкрепляется институционализацией нового разделения труда в деятельности педагога.** Нереализованными остаются задачи обновления номенклатуры должностей основного персонала, создания сети новых лабораторий и проектных бюро по работе с исследованиями нового образовательного опыта, проектирования современных инструментов, сервисов, изменений в образовательных технологиях. Переход на смешанное обучение не создал, но обострил вопрос признания целого ряда новых ролей: как вступающих в непосредственный контакт с обучающимся (тьюторы, кураторы студенческих проектов и т. д.), так и ведущих исследования, методические разработки и проектирование новых образовательных сервисов и подходов.

Четвертый вызов: **возрастающее количество компонентов цифровой среды и ее разнообразие увеличивают сложность управления качеством.** Как показало исследование, для разных социальных групп, дисциплин, вузов переход на смешанное обучение требует широкой вариативности решений. Анализ показал, что «рядовые пользователи», т.е. студенты, преподаватели, сотрудники вполне способны с этим справиться и применять наиболее оптимальный набор решений в зависимости от конкретных обстоятельств. Теряет

актуальность вопрос использования ограниченного набора электронных ресурсов или информационных систем. Решением становится оптимальное управление этим многообразием и обеспечение связности и интеграции на основе цифровизации.

Пятый вызов: обостряется понимание важности четкого описания желательных образовательных результатов и мониторинга их достижения, но практических мер по формированию и развитию систем оценивания почти не наблюдается. Частичным ответом на данный вызов может стать создание результативно-ориентированных систем широкого вовлечения внешних и внутренних экспертов в вопросы формирования, измерения и оценки образовательных результатов, так как это предусмотрено всеми международными стандартами и практикой лучших мировых университетов. Согласно опыту лучших мировых вузов, необходимой основой для формирования точки роста качества образования, при высоком многообразии инструментов и сервисов, становится достижение всеми заинтересованными группами общего ясного понимания планируемых и получаемых образовательных результатов.

Шестой вызов: особого внимания требует работа с группами риска. С одной стороны, группы риска остро нуждаются в дополнительном внимании, сопровождении, выравнивающих образовательных активностях и индивидуальных решениях, с другой стороны, представители групп риска не всегда в восторге от того, что их туда относят, зачастую отличие в подходах к разным группам наталкивается на несоответствие нормам сложившейся культуры. Частичным решением может стать дальнейшее развитие персонализации образовательной деятельности, в том числе подходов адаптивного обучения. Необходима гибкая, учитывающая новые обстоятельства система материальной и технической поддержки студентов и сотрудников. Второй частью отклика может стать группа решений руководства вузов, направленная на повышение общего благополучия студентов и преподавателей, открытости и «дружелюбности» среды. Проведенный нами анализ мирового опыта и российских прецедентов показал, что вектор на создание более комфортной атмосферы существенно повышает уровень образовательных результатов.

Седьмой вызов, высветившийся в период пандемии: важность различных форм частичной занятости студентов, обуча-

ющихся очно, и для образовательных результатов, и для самой возможности продолжать учебу. Ряд студентов вынуждены были прекратить обучение, так как потеряли формы занятости, которые позволяли совмещать учебу и профессиональную деятельность. В пандемию огромным спросом со стороны студентов пользовалась любая, даже малооплачиваемая занятость внутри университета. Дополнительной дискуссии и осмысления требует ставшим непреложным факт частичного переноса получения образовательных результатов в область различного рода профессиональной деятельности на условиях частичной занятости. Как было отмечено выше, интеграция социальной активности и профессиональных проб с учебным процессом потенциально повышает спектр и уровень образовательных результатов. Это новая будущая нормальность, инструменты институционализации которой пока либо отсутствуют, либо лежат на границе нормативного поля. Даже устойчиво поддерживаемое развитие механизмов вовлечения студентов в научную и проектную деятельность существенно пострадало в период пандемии и ждет своей цифровой трансформации.

Авторский коллектив доклада считает, что выявленные вызовы необходимо положить в основание задач трансформации высшего образования в оперативной и стратегической рамке.

Благодарности

Благодарим руководство вузов, участвующих в проекте, за содействие в проведении исследования. Выражаем благодарность экспертным и аналитическим группам, которые работали над обобщением практики и методическими рекомендациями и показали высокий профессионализм, готовность к межвузовской кооперации и серьезную обеспокоенность вопросом качества высшего образования в России, создания благоприятной среды для всех субъектов образовательного процесса, какие бы внешние угрозы не вставали перед системой.



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



Национальный
исследовательский
Томский
государственный
университет

**КАЧЕСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКИХ
УНИВЕРСИТЕТАХ:
ЧТО МЫ ПОНЯЛИ
В ПАНДЕМИЮ**

Оригинал-макет,
дизайн обложки:
Высшая школа журналистики ТГУ

Подписано к печати 25.08.2021 г.
Формат 60x90 1/8.
Бумага для офисной техники.
Гарнитура Inter.
Усл. печ. л. 6.
Тираж 500 экз.
Заказ № 4769.

Отпечатано на оборудовании
Издательства Томского
государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)-52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-907442-16-0



9 785907 442160 >

ISBN 978-5-907442-16-0



9 785907 442160 >